

1. Természettudományok
  - 1.1. Matematika- és számítástudományok
  - 1.2. Fizikai tudományok
  - 1.3. Kémiai tudományok
  - 1.4. Földtudományok
  - 1.5. Biológiai tudományok
  - 1.6. Környezettudományok
  - 1.7. Multidiszciplináris természettudományok



[www.degyf.k.hu/kulonlegesbanasmod](http://www.degyf.k.hu/kulonlegesbanasmod)



2. Műszaki tudományok
  - 2.1. Építőmérnöki tudományok
  - 2.2. Villamosmérnöki tudományok
  - 2.3. Építészmérnöki tudományok
  - 2.4. Anyagtudományok és technológiák
  - 2.5. Gépészeti tudományok
  - 2.6. Közlekedéstudományok
  - 2.7. Vegyészmérnöki tudományok
  - 2.8. Informatikai tudományok
  - 2.9. Agrár műszaki tudományok
  - 2.10. Katonai műszaki tudományok
  - 2.11. Multidiszciplináris műszaki tudományok

3. Orvostudományok
  - 3.1. Elméleti orvostudományok
  - 3.2. Klinikai orvostudományok
  - 3.3. Egészségtudományok
  - 3.4. Gyógyszertudományok
  - 3.5. Multidiszciplináris orvostudományok

4. Agrártudományok
  - 4.1. Növénytermesztési és kertészeti tudományok
  - 4.2. Állatorvosi tudományok
  - 4.3. Állattenyésztési tudományok
  - 4.4. Élelmiszertudományok
  - 4.5. Erdészeti és vadgazdálkodási tudományok
  - 4.6. Multidiszciplináris agrártudományok

5. Társadalomtudományok
  - 5.1. Gazdálkodás- és szervezéstudományok
  - 5.2. Közgazdaságtudományok
  - 5.3. Állam- és jogtudományok
  - 5.4. Szociológiai tudományok
  - 5.5. Politikatudományok
  - 5.6. Hadtudományok
  - 5.7. Multidiszciplináris társadalomtudományok

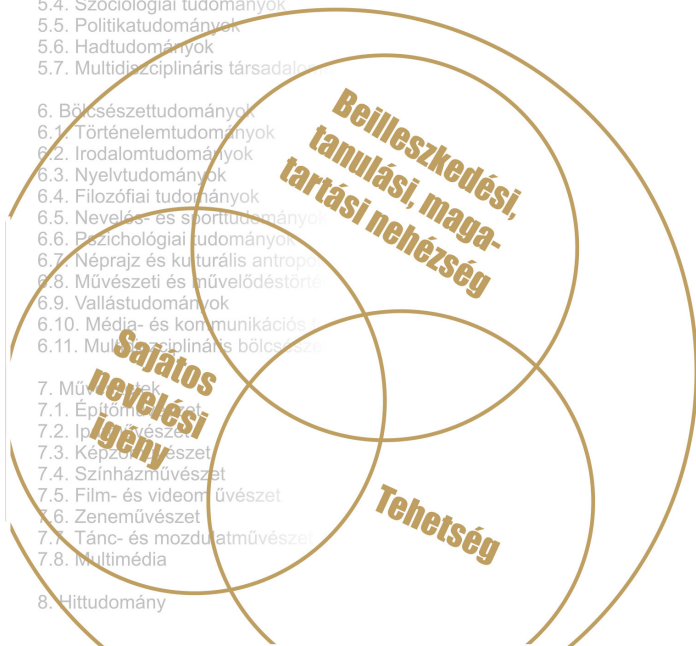
6. Bölcsészettudományok
  - 6.1. Történelemtudományok
  - 6.2. Irodalomtudományok
  - 6.3. Nyelvtudományok
  - 6.4. Filozófiai tudományok
  - 6.5. Nevelés- és sporttudományok
  - 6.6. Pszichológiai tudományok
  - 6.7. Néprajz és kulturális antropológia
  - 6.8. Művészeti és művelődéstörténeti tudományok
  - 6.9. Vallástudományok
  - 6.10. Média- és kommunikációs tudományok
  - 6.11. Multidiszciplináris bölcsészettudományok

7. Művelődéstudományok
  - 7.1. Építőművészet
  - 7.2. Iparművészet
  - 7.3. Képzőművészet
  - 7.4. Színházművészet
  - 7.5. Film- és videóművészet
  - 7.6. Zeneművészet
  - 7.7. Tánc- és mozdulatművészet
  - 7.8. Multimédia

8. Hittudomány

# KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

Interdiszciplináris szakmai lap



II. évfolyam 2016/1.

ISSN 2498-5368  
DOI 10.18458/KB.2016.1.1

## 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, rektor

**A szerkesztőség levelezési címe:**

Debreceni Egyetem  
Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar  
Különleges Bánásmód folyóirat szerkesztősége  
4220 Hajdúböszörmény, Désány István u. 1-9.  
**Tel/fax:** 06-52/229-559

**E-mail:** titkarsag@ped.unideb.hu

**Web:** www.degyfk.hu

**Szerkesztésért felelős személy:**

Mező Ferenc

**Alapító főszerkesztő:** Mező Ferenc (Debreceni Egyetem, Magyarország)

**Tanácsadó testület (ABC rendben):**

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

**Szerkesztőség (ABC rendben):**

Bernáth Krisztina (Partiumi Keresztény Egyetem, Románia)  
Dávid Mária (Eszterházy Károly Főiskola, Magyarország)  
Egri Tímea (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)  
Fónai Mihály (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
Horváth László (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
H. Tóth István (Károly Egyetem, Csehország)  
János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)  
Lepeš, Josip (University of Novi Sad, Szerbia)  
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)  
Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
Molnár Balázs (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
Nagy Lehotsky Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)  
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)  
Schéder Veronika (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
Szabó Edina (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
Szilágyi Barna (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
Vargáné Nagy Anikó (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
Váradai Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai magyar Főiskola, Ukrajna)  
Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország)

---

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

**TARTALOM**

<b>EMPIRIKUS ÉS ÉRTEKEZŐ TANULMÁNYOK .....</b>	<b>5</b>
Schéder Veronika: <i>A beszédfeldolgozás és a jegyzetelési eljárások elméleti összefüggései .....</i>	<i>7</i>
Móré Mariann és Mező Katalin: <i>Fogyatékossgal élők a tanulástól a munkavállalásig .....</i>	<i>17</i>
Bene Ágnes: <i>A CSR különleges bánásmódja.....</i>	<i>27</i>
Mező Ferenc: <i>Az IQ-paradoxon .....</i>	<i>43</i>
<b>MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK .....</b>	<b>61</b>
Mező Ferenc, Máth János, Abari Kálmán és Mező Katalin: <i>Fejlesztőprogramok egymintás longitudinális vizsgálatának matematikai statisztikai háttere.....</i>	<i>63</i>
Szalay Kristóf: <i>Nyelvtanulás karikatúrákkal és képregényekkel.....</i>	<i>73</i>
<b>MŰHELY BEMUTATÓK .....</b>	<b>87</b>
Misák Darinka: <i>Utak az értelmükben akadályozott felnőtt személyek megismeréséhez - önkéntes kávéházi felszolgálás, mint egy lehetséges alternatíva .....</i>	<i>89</i>
<b>KÖNYVAJÁNLÁS, RECENZÍÓ.....</b>	<b>97</b>
Mező Ferenc: <i>Balogh László könyve az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjairól (recenzió).....</i>	<i>99</i>
<b>KONFERENCIA .....</b>	<b>103</b>
Dupákné Gecse Adél és Vágvölgyiné Bene Orsolya: <i>Beszámoló a Nógrád Megyei Pedagógiai Konferenciáról .....</i>	<i>105</i>
<i>1<sup>st</sup> International Interdisciplinary Conference of 'Cooperation Among Sciences' „Tudományok közötti együttműködés” 1. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia.....</i>	<i>111</i>



**EMPIRIKUS ÉS ÉRTEKEZŐ  
TANULMÁNYOK**



## A BESZÉDFELDOLGOZÁS ÉS A JEGYZETELÉSI ELJÁRÁSOK ELMÉLETI ÖSSZEFÜGGÉSEI

### Szerző:

Schéder Veronika  
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:  
veronika.scheder@gmail.com

### Lektorok:

Tukacsné Károlyi Margit  
Nyíregyházi Egyetem

Szabó Ferenc  
Nyíregyházi Egyetem

Mező Katalin  
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna  
Debreceni Egyetem

Schröder V. (2016): A beszédfeldolgozás és a jegyzetelés mechanizmusainak elméleti összefüggései. *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/1. szám, 7-15. DOI 10.18458/KB.2016.1.7

### Absztrakt

*Jelen írás azt igyekszik felfedni, hogy milyen összetett mechanizmusok mentén dolgozik az emberi agy, miközben az elhangzó beszédeket (iskolai vagy munkahelyi előadások, különböző tárgyalások stb. szövegét) az elhangzással egy időben különféle jegyzetelési technikákkal próbálja láthatóvá és maradandóvá tenni. E tanulmány a beszéd feldolgozásának hierarchikus folyamatát mutatja be (a hallástól az értelmezésig), illetve azokat a paramétereket, amelyek az említett működéseket befolyásolhatják, nehezíthetik, megzavarhatják.*

**Kulcsszavak:** beszédfeldolgozás, beszédfeldolgozási zavarok, jegyzetelési nehézségek, memória

**Diszciplínák:** pszichológia, nyelvtudomány

### Abstract

#### THEORETICAL RELATIONS BETWEEN SPEECH PROCESSING AND NOTE-TAKING PROCEDURES

*This paper makes an effort to reveal the complex mechanisms by which the human brain operates, when a person - by using various note-taking techniques - intends to create visible and lasting notes on spoken words, simultaneously with the speech (the contents of school or work presentations, or various discussions, etc.). This study describes the hierarchical procedure of speech processing (from hearing to perception), and also the parameters that may affect, impede, or perturb these operations.*

**Keywords:** speech processing, speech processing disorders, note-taking difficulties, memory

**Disciplines:** psychology, linguistics

A XXI. század elején tapasztalt széles körű és jelentős mértékű társadalmi változások az élet számos területén a fejlődés tendenciáinak elindítói voltak, másutt azonban, pl. az anyanyelv-használat szempontjából kevésbé látszanak kedvezőeknek. Újabb kutatások bizonyítják, hogy az anyanyelvi készségek és a ráépülő tanulási folyamatok egyre több zavart szenvednek, és a problémák jelentős részét a beszédfeldolgozás nehézségei adják (lásd például: Gerliczkiné Schéder, 2007; Imre, 2007).

A beszédfeldolgozási zavarok feltételezett oki hátterét a legtöbben abban látják, hogy a multimédiás eszközök térnyerésével egyidejűleg interperszonális kapcsolataink háttérbe szorultak, kommunikációs szokásaink megváltoztak. Nemcsak kevesebb figyelem fordítódik az anyanyelvi készségek zökkenőmentes elsajátítására és használatára, hanem egyéb kedvezőtlen körülmények is megnehezítik azt. Ilyen körülmény például egészségtelenül felgyorsult élettempónk, amelynek egyik egyenes következménye lett a beszédtempó gyorsulása, valamint a beszéd minőségi romlása. A környezetünkben megnövekedett mértékű háttérzajban az elnagyolt, pongyola artikuláció és a hanyag mondatszerkesztés is megnehezíti a megértést (vö. Bóna, 2005; Gósy, 2000; Heltai, Gósy, 2005). Ismeretes, hogy az elmúlt évtizedek a magyar oktatási rendszerben is számos változást hoztak. Általános tapasztalat, hogy a minőségi paraméterek mennyiségcentrikus irányba tolódtak el. Megnövekedett az elsajátítandó ismeretek köre, ugyanakkor a tanulni és továbbtanulni kívánók létszáma is. A nagy létszámú tanulócsoportokban egyre inkább háttérbe szorul az aktív nyelvi közlés igénye, az oktatók a modern technikai eszközökkel (például power pointtal, fénymásolatokkal) igyekeznek a tanításra rendelkezésre álló időt optimálisan kihasználni. A diákoknak azonban így egyre kevesebb lehetőségük van arra, hogy folyamatos visszajelzéseket adjanak, kérdezhessenek, beszélgethessenek, s ily módon napvilágra kerüljenek a megértés, értelmezés folyamatát esetlegesen akadályozó tényezők. A probléma gyökerei összességében egészen a kisgyermekkorig visszanyúlhatnak, majd élesen telítődnek az iskolai és egyéb szociális színtereken megnyilvánuló kedvezőtlen körülményekkel.

Itt jegyezzük meg, hogy a jegyzetelés, mint tanulásmódszertani eszköz egyaránt részt vesz a tanulás input fázisában (információbevitelt szolgál, amikor például egy tanári előadás jegyzetelése történik meg), process fázisában (információfeldolgozást segít, amikor célja pl. a tananyag/szöveg átszerkesztése és/vagy memorizálása) és az output fázisában (abban az esetben, amikor egy vizsga során a tanuló által készített jegyzet is szerepet kap az értékelés során). Vagyis multifunkcionális jellegénél fogva a jegyzetelés jóformán a Mező-féle IPOO-modell szerint értelmezett tanulás valamennyi információfeldolgozó fázisában szerepet játszhat (Mező, 2011). Érdemes tehát alaposabban feltárni egy ilyen általános, többcélú tanulási módszer hátterét.

A következőkben áttekintjük, hogy egészséges esetben hogyan működik az ember beszédfeldolgozó rendszere. Ebből kiindulva mutathatunk azután rá azoknak az összefüggéseknek egy részére, amelyek a beszéd feldolgozásának sikerességére épülő jegyzetelési tevékenységet befolyásolják. Az ilyen és ehhez hasonló kutatási eredmények támogathatják a tanulási nehézségek kialakulásának prevencióját, és hozzájárulhatnak az eredményes, sikeres jegyzetelési technikák elsajátításához (vö.: Mező, 2011), amelyek nemcsak az iskolai, hanem később a munkahelyi boldogulásunkat, előmenetelünket is nagymértékben meghatározzák.

### **A beszédpercepció**

Az emberi agy igen összetett mechanizmusok mentén dolgozik, miközben a nyelvet valamilyen módon használja (legyen az beszédértés vagy beszédprodukciónak, illetve az olvasás- és az írástevékenységek változatainak bármely módja, pl. egy iskolai vagy munkahelyi jegyzetelő tevékenység). Kutatások tanúskodnak arról, hogy az említett folyamatok működését a beszédfeldolgozási mechanizmusok ép vagy zavart volta jelentős mértékben befo-



lyásolja (lásd például: Gerliczkiné Schéder, 2007; Gósy, 2007). Kívánatos tehát, hogy részletesen is megismerkedjünk a beszédfeldolgozó rendszer működési sajátosságaival.

Abból kell kiindulnunk, hogy a teljes beszédfeldolgozási folyamat háttérben olyan bonyolult idegi működések állnak, amelyek jelentős részéről még nincs pontos tudományos ismeretünk (Bóna, 2007; Gósy, 2005). A kutatást megnehezíti, hogy rejtetten működő mechanizmusokról van szó, melyek zavarai egyértelműen nem hívják fel magukra a figyelmet (Gerliczkiné Schéder, 2007). Ettől függetlenül nem mondhatjuk, hogy a beszédmegértés passzív, hanem nagyon is aktív folyamat (Gósy, 2005). A teljes beszédmegértéshez szükséges működési rendszer kialakulása egy velünk született „vázra” épülő fejlődési, tanulási folyamat eredménye. A beszédészlelés és a beszédmegértés mechanizmusait ezért „részképességeként”, „adott funkciórendszeren belüli részfolyamatokként” definiálhatjuk (Graichen, 1973, 122. o.), melyek működési problémáit részképességzavarokként tárgyalja a gyógypedagógiai szakirodalom (Farkasné, 2006).

A beszéd feldolgozása magában foglalja a hallást, a beszédészlelést (a percepciót) és a beszédmegértést. Ezeknek a folyamatoknak a feltételezett működésmódozatairól készült elméleteket különféle nyelvi modellek képviselik. Ezek a modellek a nemzetközi szakirodalomban változó megítélés alá esnek, közülük azonban a hierarchikus szintek összefüggésrendszerében való gondolkodás tűnik a legelfogadottabbnak (Gósy, 2005).

Ebben a rendszerben a hierarchia legalsó szintjén a *hallás* folyamata foglal helyet. A hallás a hangterek érzékelése, melynek eredményeképpen egyrészt a hangok fizikai sajátosságai percipiálódnak, másrészt komplex hallási benyomások integrálódnak közvetlenül fülünk tözsomszédságában (Beke, 1996). Az eredményes beszédfeldolgozás alapja mindenekelőtt az ép hallás. A beszédfeldolgozási zavarok háttérben álló leggyakoribb szervi probléma a halláskárosodás. A halláskárosodások bizonyos típusai azonban kezelhetők (vagy kompenzálhatók). Ilyenek a gyermekkori hurutos megbetegedések okozta átmeneti, vezetékes típusú hallászavarok. Hosszas fennállásuk esetén és megfelelő kezelés hiányában azonban a hallásra épülő további beszédfeldolgozási szinteken zajló működéssorozatok is tartósan károsodhatnak (Gósy, 2000), és ezek a problémák a legfrissebb orvosi kutatások szerint sokkal gyakrabban vezetnek tanulási nehézségekhez, mint azt korábban feltételeztük (Schneider, Simon, 2007).

A hallásalapú érzékelés közvetlen eredményeire *beszédészlelési* alap- és részfolyamatok épülnek, melyek a hangkapcsolatok, hangsorozatok felismerését eredményezik (Gósy, 2005). A beszédészlelés feldolgozási alapmechanizmusai velünk születettek, a beszéd percepciósi készsége ösztönösen, automatikusan jelentkező, a nyelvi tapasztalattól teljesen független neurális rendszer produktuma (Csépe, 2005; Katona, 1996). A hallási elemzés eredményeire épülő beszédészlelés folyamatát is hierarchikus szerveződésben képzeljük el. Három alapszintjének - az akusztikai, fonetikai és fonológiai szinteknek - a működését a velük bonyolult összefüggésrendszerben funkcionáló részfolyamatok egészítik ki: a szeriális észlelés, a beszédhang-differenciálás, a transzformációs észlelés, a ritmusészlelés és a vizuális észlelés (Gósy, 2005).

Az akusztikai elemzés az elhangzott hangok, hangsorozatok akusztikai tulajdonságainak (időtartamának, frekvenciaszerkezetének, intenzitásának) felismerése. A fonetikai elemzés beszédhang-beazonosítást, míg a fonológiai elemzés beszédhang-fonéma megfeleltetést jelent. E három beszédészlelési alapszint nem megfelelő működése nehézséget eredményez többek között az idegen nyelvek tanulásakor, a grammatikai struktúrák felismerésében, valamint az írott nyelv elsajátításában és használatában (Gósy, 2005; Lengyel, 1999). A nyelvi hallási információk akusztikus elemzését a hallókéreg, fonológiai feldolgozásukat a hallókéreg mögött és alatt elhelyezkedő, bal oldali temporális sulcus, valamint a temporális lebeny középső tekervénye végzi. PET-vizsgálatok tanúságai alapján a fonetikai feldolgozáshoz bal féltekei, míg a hangsúlyviszonyok felismeréséhez jobb féltekei relatív túlsúlyú aktiváció kapcsolódik. Igazolódott továbbá, hogy a bal félteke a finomabb idői feldolgozásra

specializálódott, míg a jobb féltekében a hangmagasságok jobb megkülönböztetését szolgáló spektrális felbontás a jobb (Zatorre és tsai., 1992, idézi Lukács, Pléh, 2003).

A szeriális észlelés sorozatészlelést jelent. Beszédészlelési feldolgozó rendszerünknek ez a részfolyamata biztosítja azt, hogy az elhangzott hangsorozatokat képesek legyünk az elhangzásuknak megfelelő egymásutániségben azonosítani. A szeriális észlelés hibái a beszédalapú írástevékenységekben többféleképpen is tetten érhetők: jellegzetes hibatípus a leírakban a beszédhang- (illetve betű-) hiány, egyes szótagok hiánya, felesleges hangok (illetve betűk) betoldása a szavakba, bizonyos beszédhangok (illetve betűk) felcserélése, vagy a teljes hangsor (illetve betűsor) egyéb, megmagyarázhatatlan jellegű eltorzítása. A beszédhang-differenciálás zavara a beszédhangok egymástól való megkülönböztetési nehézsége. Ilyenek a magán- és mássalhangzók időtartambeli megkülönböztetésének problémái, a zöngesség-zöngétlenség tekintetében való döntés vagy a mássalhangzók képzési helyének bizonytalansága. A transzformációs észlelés biztosítja az egyes beszédhangok valamely vizuális jelenségre (adott esetben grafémára) történő átvitelét, ami az olvasás- és írástevékenység alapja. A beszédritmus észlelése az elhangzott szótagok időtartamának, a szótagok és szavak határainak felismerése. Zavara nemcsak, hogy jellegzetes helyesírási hibákat indukál, hanem a teljes beszédmegértési folyamat sikerességét is alapvetően befolyásolja, hiszen: „Újra és újra megerősítést nyer, hogy a szótagok központi szerepet töltenek be a folyamatos beszéd elemzéséhez (parsing) nélkülözhetetlen észlelési egységekre (perceptual unit) történő bontásban” (Csépe, 2007, 22. o.). A vizuális észlelés az artikulációs gesztusok és egyéb, nonverbális és metakommunikációs jelzések percepciója. Adott esetben a beszédmegértés kiegészítő eleme.

A beszédpercepcióban bekövetkezett hibákat a mindennapi szóhasználatban félrehalásoknak nevezzük, tudományos megnevezésük téves észlelés (Bóna, 2004). Saját vizsgálatunk azt mutatják, hogy a téves észlelések a beszédmegértést és az értelmezést is negatív irányban befolyásolják, ami az iskolai előadásokon készített hallgatói jegyzetekben megmutatkozik (Gerliczkiné Schéder, 2008).

### **A beszédmegértés**

A beszédfeldolgozás hierarchiájában a beszédészlelés alap- és részfolyamatainak eredményeire épülő *beszédmegértés* jelenti a jelentésazonosítást, a szemantikai (jelentéstani) és szintaktikai (mondattani) feldolgozást (Gósy, 2005). Elméletileg beszélhetünk szóértésről, mondatértésről és szövegértésről, összefüggő beszéd befogadása esetén azonban nem célszerű ezeket a folyamatokat elkülönítve kezelni, hiszen az elemzés feltehetőleg nem szigorú értelemben egymás után zajlik az egyes nyelvi szinteken, hanem egy időben, több szinten, egyszerre is történhet.

A szókincsünket (valamint a nyelvtani elemeket, szabályokat) tároló ún. mentális lexikonunk aktív és passzív része határait tekintve rugalmasan változó. Nagyságának behatárolását megnehezíti a szófogalom tisztázatlansága (például az egyes szám harmadik személyű személyes névmásunk – ő – egyetlen szó, de adott esetben egy egész mondat is lehet, stb.). Aktív szókincsnek nevezzük mindenestre az általunk ismert szavak közül azokat, amelyeket gyakran használunk, így minden nehézség nélkül meg is értünk, míg az ember passzív szókincsébe olyan kifejezések tartoznak, amelyeket ismer ugyan, de ritkán használ, következésképp jelentésük azonosítása is bizonytalanabb a számára. Kutatások bizonyítják, hogy a beszédfeldolgozás folyamatában a szavakhoz való lexikális hozzáférést befolyásolja többek között azok akusztikai szerkezete, fonotaktikai szerveződése, gyakorisága, az elhangzott beszéd tempója stb. (lásd: Gósy, 1991; Gósy, 1997; Gósy, 2005). Érdekes kérdést vet fel eközben, hogy az egyes szóalakok holisztikusan (egészlegesen), avagy analitikusan

tárolódnának, illetve volnának hozzáférhetőek mentális lexikonunkban (pl. külön a szótövek és külön a toldalékformák - Pléh, 2000). Magyar kutatások azt igazolták, hogy a magyar anyanyelvű ember mentális szótárában külön tárolódnak a szótövek és az igekötők, az elhangzó beszéd feldolgozása pedig morfológiai dekompozícióval történik (vesd össze: Juhász és Pléh, 2001). Képkalkotó eljárásokkal igazolható, hogy a lexikális reprezentáció kizárólag bal agyféltekés elhelyezkedésű, és az egyes lexikai elemek szemantikai kategóriánként elkülönült tárolást mutatnak: pl. az állatok az alsó halántéki lebenyben, az eszközök a nyakszirti-halántéki-fali lebenyek érintkező szögletében reprezentálódnak (Hámori, 1999).

„A mondatértés az a folyamat, ahogyan a szavakat szó szerkezetekké kapcsoljuk össze, a szerkezetekhez mondattani funkciót rendelünk, illetőleg ezeket a szerkezeteket szemantikailag is értelmezzük” (Gósy, 2005, 176. o.). Ebben a folyamatban a grammatikai és a szemantikai elemzések egymást segítik, erősítik. Az agglutináló (azaz tipikusan toldalékoló) nyelvek (mint a magyar is) döntéseiket nagy biztonsággal alapozzák az alaktani szabályokra (Pléh, 2000), egy mondat feldolgozásakor minden bizonnyal a toldalékoknak jut elsődleges figyelem, ezt követi a szórend, majd az egyeztetés. Agyi direkt elektromos ingerléses technikával megfigyelhető, hogy a mondat különböző nyelvtani elemeit (például névelők, névutók, jelzők, főnevek) a beszédkéreg egymástól eltérő kisebb mezői értékeli, azaz „az agy a leírt szöveg látásával, illetve a beszéd hallásával szinte egy időben atomizált elemeire bontja a mondatot (s ez a kéregben térben is mozaikosodik)” – Hámori (1999, 30. o.). Érdekes, hogy az adott mondat, beszédrészlet a beszédkéregben többszörösen is képviselve van, mindenütt egyedi elemeire szétbontva. Funkcionális mágneses rezonanciás leképezési technikával kimutatták, hogy a Wernicke-areán kívül (amely a beszédmegértés vezető kérgi területe) bal féltekés halántéki-fali régiók (a fusiform és anguláris tekervények), illetve homloklebenyi (a motoros – Broca – kéreg előtti) területek is részt vesznek a beszédmegértési folyamatokban. Split-brain-vizsgálatokból az is kiderült, hogy a jobb félteke csak tárgyakat, főneveket képes azonosítani, igéket nem. A nyelvi és beszédközpontok az esetek többségében (kezességétől függetlenül) a bal féltekéhez tartoznak (Hámori, 1999).

A mondaton belüli szerkezeti és logikai összefüggések megértésének problémája a mondatértés zavara. A szövegértés zavaráról akkor beszélünk, ha a mondatok közötti összefüggések, az egybetartozó gondolati egységek feldolgozása sérül, a részletek felismerése sikertelen. A szövegértés során valószínűleg „többszörös kulcsokat” használ a befogadó, melyek részben univerzálisak, részben nyelvspecifikus sajátosságok (Gósy, 2005).

Az összefüggő beszéd megértését az eddig felsoroltakon kívül nagymértékben befolyásolják még az alábbi tényezők:

- A hallgató már meglévő ismeretei: a befogadó személy gyakran mintegy elébe megy a kapott anyagnak, tehát a megértést valamilyen elvárás is megelőzi (Pléh, 1984; Tolcsvai Nagy, 2001).
- Előfordul, hogy a hallgató általános műveltsége korrekciós lehetőségként sokszor értelmet ad a valójában meg nem értett közlésegyeségeknek.
- Befolyásoló tényező a szavak nyelvhasználati gyakorisága is: a gyakoribb szavakat a valóságos szóinger jelenléte nélkül is hajlamosabbak vagyunk „felismerni” (Pléh, 1984).
- Nyilvánvaló, hogy a szövegösszefüggés, a kontextusra való támaszkodás lehetősége eleve nagymértékben segíti a beszédmegértés folyamatát. Ezen belül a jelentés és a nyelvtani szerkezet egyaránt befolyásoló tényező. Kísérleti eredményeink alapján az igazolódott, hogy a megértés során jobban támaszkodunk a nyelvtani szerkesztésmódra, mint a tartalomra, továbbá egyértelmű, hogy a közbeékelte szerkezet(ek)et tartalmazó, ill. többszörösen beágyazott mondatok mindig nehezebben érthetőek (vö. Gerliczkiné Schéder, 2008; Pléh, 1974; Pléh, 1984).

Az észlelt nyelvi üzenet megértésének folyamatában valószínűleg először egy fiktív, számtalan szemantikai-szintaktikai struktúra lehetőségét rejtő fogalmi tartomány aktivizálódik a hallgató tudatában. Az általunk használt szavak lexikai jelentése ugyanis bonyolult asszociációs viszonyok csomópontja. A nyelvi elemek kombinációja során azonban ezeknek csak bizonyos szeletei aktiválódnak, így a hallgató a lehetséges nyelvi aktusok közül a kontextusnak leginkább megfelelőt választja ki. Vagyis ebben az értelemben a megértési folyamat nem más, mint választás (Szécsi, 2003).

Az *asszociációk* szintjén a hallgató a megértett közlésegségeket értelmezi, összekapcsolja a hosszú távú memóriájában már korábban tárolt ismeretekkel. A szöveginterpretáció, ill. szövegghatás nem más, mint az elhangzott szövegbe kódolt üzenet jelentésének újrateremtése. A szöveg grammatikai-szemantikai-stiláris sajátosságain túl a szituáció jellemzőiből, a paralingvisztikai jellegzetességekből és egyfajta általános világtudásból képesek vagyunk megítélni, hogy egy megnyilatkozás milyen illokucionális beszédett (Szikszainé Nagy, 2004).

### **A memóriarendszerek szerepe**

A különféle beszédek (például iskolai előadások, üzleti megbeszélések, tárgyalások stb.) lejegyzése (történjen az akár kivonatos, kézi vagy gépi, akár szó szerinti, gyorsírással formában) a beszédészlelési, -megértési és értelmezési mechanizmusok gördülékeny és pontos működésével összhangban egyéb kognitív funkciókat is igénybe vesz. Ez a fejezet ezek közül a memóriarendszereink szerepével foglalkozik.

Az összefüggő beszéd megértése többnyire egy-egy globális egység feldolgozásán keresztül valósul meg. Ez azzal jár együtt, hogy rövid ideig gyakran több mondatból álló gondolategységeket is memorizálnunk kell ahhoz, hogy a lényegkiemelés (vagy gyorsírással nyomonkövetés esetén a beszélő tempójával való együtthaladás) megtörténhessen. Kivonatos jegyzetelés esetén a lényegkiemelés javarészt szubjektív döntés eredménye, amelyet a pszichológusok szerint külső és belső tényezők befolyásolnak: a külső tényezők az inger fizikai jellemzőivel, a belső tényezők az egyén motivációjával és elvárásaival kapcsolatosak (Hofmeister-Tóth és Mitev, 2007; Mező, 2011). A szükséges tartalmi és nyelvi elemek kiválasztásának, illetőleg a megfelelő szabályok hozzárendelésének eredményeként épül fel végül az írás. A jegyzetelés során ezért a rövid és a hosszú távú memória működésmodozatainak kihasználása egyaránt meghatározó szerepet tölt be.

Az 1950-es évek óta figyeltek fel arra, hogy a nagyagy jobb és bal oldali középső-oldalsó területének, a mediális temporális lebenynek – hippocampusnak – a sérülése az emlékezeti funkciók súlyos károsodásához vezet (lásd: epilipsziásokon végzett műtétek, amnesztikus szindrómák stb.). A hippocampus-struktúra napjainkra az idegrendszer egyik legtöbbször tanulmányozott területe lett. A kísérletek azt mutatják, hogy ez az agyterület nemcsak az emlékezeti, hanem a tanulási folyamatban is fontos szerepet tölt be (vö: Káli és Acsády, 2003). Bebizonyosodott továbbá, hogy különbséget kell tennünk nyelvi (verbális) és nem nyelvi (téri-vizuális) emlékezési folyamatok között. Megfigyelték ugyanis, hogy a hippocampus-formáció műtéti sérülése nyomán kialakult emlékezeti zavarok jobbára csak nyelvi szinten jelentkeznek, míg a nem nyelvi funkciók sokkal kisebb valószínűséggel szenvednek károsodást (vö: Bednorz, Schuster, 2006; Halász, 2003).

Egy előadás jegyzetelése lehetetlen feladat volna a hippocampus működésének hiányában. Ilyenkor ugyanis elengedhetetlen, hogy az anyag reprezentációjának építésekor folyamatosan fenntartsuk emlékezetünkben a mondat első felét vagy a szöveg korábbi részeit. Mindezt rövid távú memóriánk működése biztosítja. A rövid távú memória kapacitása korlátozott, a felnőtt emberek többségénél  $7 \pm 2$  tétel (Atkinson és tsai., 1995). Maddeley mutatott rá először arra, hogy rövid távú emlékezetünk többkomponensű, aktív és dinamikus rendszer: nemcsak az információk tárolására, hanem bizonyos műveletek végzésére is hivatott (Németh, 2002).

Napjaink egyik legismertebb koncepciója szerint a rövid távú emlékezet munkamemóriaként (working memory) definiálható, amely fenntartja és manipulálja az információt, és amely három komponensből áll: két modalitás-specifikus alrendszerből, amelyek a verbális, illetve a téri-vizuális információ fenntartásában és manipulációjában vesznek részt, valamint egy úgynevezett központi végrehajtó rendszerből, amely összeköttetést teremt a két alrendszer, illetve a hosszú távú emlékezet között, és felelős a kognitív erőforrások elosztásáért (Racsmány, 2001). A beszédalapú információk elsődleges tárolásáért a munkamemória egyik alrendszere, az ún. fonológiai hurok a felelős, amely a hallott anyag rövid idejű verbális ismételtetését biztosítja. A nagyobb munkamemória-kapacitás – mely akár mnemotechnikákkal, emlékeztető technikákkal (vö.: Mező, 2011) bizonyos keretek között növelhető – pedig kétségtelenül jobb beszédmegértést és sikeresebb szövegintegrációt eredményez.

Az előadó által közvetített információknak az a része, amely a jegyzetelő figyelmét megragadja, eszerint a rövid távú emlékezetbe kerül. Az anyag megtartása és manipulálása a munkamemória működésének függvénye. Az előadásból kiemelt, értelmezett közlésegyeségek papírra vetése majd újabb komplex, reprodukív folyamat lesz. Ennek érdekében a kapott tudattartalomhoz nyelvi elemeket és szabályokat válogatunk mentális lexikonunkból, ezeket megfelelő sorrendbe rendezzük, végül az egészet írástevékenységbe transzformáljuk.

### Összegzés

Elméletben sok ismeretünk van már a beszédfeldolgozó apparátus működésének lokális szerveződéséről. Nehezebb azonban nyomon követni azt az idegrendszeri folyamatot, amelynek során a térben mozaikosodott nyelv értelmes és (újra)értelmezett információs egységgé áll össze az ember tudatában. Az úgynevezett funkcionális nyelvi és beszédzavarokat még nehezen tudjuk „utolérni”. A beszélt nyelvi előadások szimultán írásbeli jegyzetelése is nagyon összetett funkcionális háttérmechanizmusokra támaszkodva zajlik. Az előadás-jegyzetekben azonosított hibákból vissza lehet következtetni bizonyos beszédfeldolgozási zavarokra. Azt azonban, hogy e folyamatok mögött milyen idegi mechanizmusok állnak, csak olyan műszeres eljárásokkal lehetne vizsgálni, melyek működés közben teszik egyszerre láthatóvá és időben nyomon követhetővé az agyi mechanizmusokat (éber tudatállapotban, tevékeny, mozgásos feladattal összehangolt kísérleti helyzetben). Ezek még nem megoldott lehetőségek.

A nehezített vagy zavart beszédfeldolgozás végigkísérheti az egyént egy életen át, jelentős hátrányt okozva a mindennapokban, a tanulásban és a munkavégzésben. Talán meglepő, de az ép hallás nem feltétlenül függ össze ép beszédészleléssel és beszédmegértéssel! Tapasztalataink szerint a felsőoktatásban tanuló fiatalokkal szemben támasztott követelmények gyakran hozzák felszínre a beszédfeldolgozási nehézségeket. A legszembetűnőbb az évfolyam-előadások megértésének, értelmezésének és jegyzetelésének problémája. Mindez különös figyelmet érdemel, hiszen tanulmányaink során az új ismeretek jelentős részét hallás révén, a beszélt nyelv feldolgozásával szerezzük.

Tudományosan kevesen foglalkoznak a 14-18 éves, vagy idősebb fiatalok beszédpercepció vizsgálatával. Saját – a Különleges Bánásmód című lap további számában közlésre kerülő – kutatásaink talán új megvilágításba helyezik az egyre szaporodó tanulási problémák oki hátterét.

### Irodalom

- Atkinson, R. L. , Atkinson, R. C., Smith, E. E. és Bem, D. J. (1995). *Pszichológia*. Budapest: Osiris.
- Bednorz, P., Schuster, M. (2006). *Bevezetés a tanulás lélektanába*. Budapest: Medicina

- Könyvkiadó Rt.
- Beke, A. (1996). A beszédpercepció fejlődésének neurológiai háttere. In Gósy (szerk.), pp. 3-51.
- Bóna, J. (2004). A beszédészlelési folyamat megakadásai. *Beszéd kutatás 2004.* (pp. 223-230).
- Bóna, J. (2005). A hadaró és a gyors beszéd temporális sajátosságai. *Magyar Nyelvőr 129/2.* (pp. 235-242)
- Bóna, J. (2007). *A felgyorsult beszéd produkciós és percepció sajátosságai.* PhD-disszertáció. Budapest: ELTE.
- Büky, B., Egyed, A., Pléh, Cs. (szerk.) (1984). *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Csépe, V. (2005). A nyelv agyi reprezentációjának fejlődési változásai és zavarai. *Magyar Tudomány 2005/11.* (pp. 1336-1346)
- Csépe, V. (2007). *A beszédészlelés kritikus kérdései és a beszédészlelés fejlődése „neuro”-nézetből.* In Gósy Mária (szerk.), pp. 20-43.
- Farkasné Kristóf, Zs. (2006). Lehetőségek a tanulási problémák korai felismerésében és megelőzésében. *Új Pedagógiai Szemle 2006/6.* (pp. 98-106)
- Gerliczkiné Schéder, V. (2006). A gyorsírás és a nyelv kapcsolata. *Szemiotikai Tájékoztató 2006/1.* (pp. 7-12)
- Gerliczkiné Schéder, V., Tukacsné Károlyi, M. (2007). Lexical Access in the Work of the Stenographer of Speeches. In Kiss, G. (szerk.) (2007). *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 92.* pp. 41-47.
- Gerliczkiné Schéder, V. (2007). Felnőttkori beszédfeldolgozási nehézségek. In Gósy (szerk.), pp. 301-310.
- Gerliczkiné Schéder, V. (2008). *A beszédmegértési és jegyzetelési nehézségek összefüggései fiatal felnőtteknél.* PhD-disszertáció. Budapest: ELTE.
- Gósy, M. (1991). Szavak és mondatok megértésének kérdéseiről. *Magyar Nyelv 87.* (pp. 151-162)
- Gósy, M. (szerk.) (1996). *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok.* Budapest: Nikol Kkt.
- Gósy, M. (1997). A magyar beszéd tempója és a beszédmegértés. *Magyar Nyelvőr 121.* (pp. 129-139)
- Gósy, M. (2000). *A hallástól a tanulásig.* Budapest, Nikol Kkt.
- Gósy, M. (2000). Állandóság és változás a beszédben. *Magyar Nyelv 96/1.* (pp. 1-13)
- Gósy, M. (2004). *Fonetika, a beszéd tudománya.* Budapest: Osiris.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika.* Budapest: Osiris.
- Gósy, M. (szerk.) (2007). *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban.* Budapest: Nikol Kkt.
- Graichen, J. (1973). Teilleistungsschwächen, dargestellt an Beispielen aus dem Bereich der Sprachbenutzung. *Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie 1.* (pp. 113-143)
- Halász, P. et al. (2003). Kognitív zavarok epilepsziában – az epilepszia mint a kognitív kutatás eszköze. In Pléh et al. (szerk.), pp. 688-697.
- Hámori, J. (1999). *Az emberi agy aszimmetriái.* Budapest-Pécs: Dialóg-Campus Kiadó.
- Heltai, P., Gósy, M. (2005). A terpeszkedő szerkezetek hatása a beszédfeldolgozásra. *Magyar Nyelvőr 129.* (pp. 473-487)
- Hofmeister-Tóth, Á., Mitev, A. Z. (2007). *Üzleti kommunikáció és tárgyalástechnika.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Juhász, L., Pléh, Cs. (2001). Többmorfémás szavak megértése a magyarban In Pléh, Lukács (szerk.), pp. 11-38.
- Imre, A. (2007). Az anyanyelv-elsajátítás vizsgálata. In Gósy Mária (szerk.), pp. 58-69.

- Káli, Sz., Acsády, L. (2003). A hippocampusfüggő memória neurobiológiai alapjai. In Pléh et al. (szerk.), pp. 360-384.
- Kiefer, F. (szerk.) (2000). *Strukturális magyar nyelvtan 3.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Katona, G. (1996). A hallás fejlődése és vizsgálati módszerei. In Gósy (szerk.), pp. 8-29.
- Kontra, Gy. (1962). *Az emberi test.* Budapest: Gondolat.
- Lengyel, Zs. (1999). *Az írás. Kezdet – folyamat – végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai.* Budapest: Corvina.
- Lukács, Á., Pléh, Cs. (2003). A nyelv idegrendszeri reprezentációja. In Pléh et al. (szerk.), pp. 528-560.
- Mező F. (2011): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján.* K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Németh, D. (2002). Munkamemória, fejlődés, nyelv. In Racsmány, Kéri (szerk.), pp. 83-100.
- Pléh, Cs. (1974). Mondat és emlékezet I-II. *Magyar Pszichológiai Szemle 31.* (pp. 24-35, 147-158)
- Pléh, Cs. (1984). A megértés és a szövegalkotás pszichológiája. In Büky et al. (szerk.), pp. 271-373.
- Pléh, Cs. (2000). A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai. In Kiefer (szerk.), pp. 951-1020.
- Pléh, Cs., Lukács, Á. (szerk.). (2001). *A magyar morfológia pszicholingvisztikája.* Budapest: Osiris.
- Pléh, Cs., Kovács, Gy., Gulyás, B. (szerk.). (2003). *Kognitív idegtudomány.* Budapest: Osiris.
- Racsmány, M., Kéri, Sz. (szerk.) (2002). *Architektúra és patológia a megismerésben.* Budapest: BIP.
- Schneider, J., Simon, F. (2007). A beszédhallás diagnosztikája. In Gósy (szerk.), pp. 104-112.
- Szécsi, G. (2003). *A kommunikatív elme.* Budapest: Áron Kiadó.
- Szikszainé Nagy, I. (2004). *Leíró magyar szövegtan.* Budapest: Osiris.
- Tolcsvai Nagy, G. (2001). *A magyar nyelv szövegtana.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

#### **Internetes hivatkozások**

- Net1: Racsmány M. (2001). *A munkamemória működése és patológiája.* Letöltés: 2016. 02. 26. Web: <http://epa.oszk.hu/00700/00775/00035/index.htm>





## FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐK A TANULÁSTÓL A MUNKAVÁLLALÁSIG

### Szerzők:

Móré Mariann  
Debreceni Egyetem

Mező Katalin  
Debreceni Egyetem

Első szerző e-mail címe:  
morem@ped.unideb.hu

### Lektorok:

Berde Csaba  
Debreceni Egyetem

Varga Imre  
Szegedi Tudományegyetem

Kozák Anita  
Eszterházi Károly Főiskola

Nemes Magdolna  
Debreceni Egyetem

Móré M. és Mező K. (2016): Fogyatékossággal élők a tanulástól a munkavállalásig. *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/1. szám, 17-26. DOI 10.18458/KB.2016.1.17

### Absztrakt

*Tanulmányunkban a sajátos nevelési igényű személyek olyan speciális problémáival foglalkozunk, melyek kezdetben az oktatáshoz (tanulási lehetőségekhez, szakmai képzettségek megszerzéséhez), majd a foglalkoztathatósághoz, a munkavállalás kérdésköréhez kötődnek. Emellett felszínre kerülnek az emberi erőforrás menedzsment tekintetében mindazon tartalmak és elvárások, melyek a különleges bánásmódot igénylő személyek e csoportjaira vonatkozathatóak. Felfogásunk szerint a különleges bánásmód nem megkülönböztetést, hanem azonos megítélést, támogatást, segítséget jelent, mely elősegíti a társadalomba való beilleszkedést, a hasznosság az értékesség érzésének kialakulását.*

**Kulcsszavak:** emberi erőforrás menedzsment, foglalkoztathatóság, különleges bánásmód,

**Diszciplína:** gazdálkodás- és szervezéstudomány, pedagógia

### Abstract

#### PEOPLE WITH DISABILITIES FROM LEARNING TO WORKING

*In our study we discuss the problems of those people who live with Special Educational Needs (SEN). These are - in the beginning - connected to education (learning opportunities, ways to get professional qualifications), then to employability and to getting a job. Besides all this, in the framework of Human Resource Management (HRM), we also study all the connotations and expectations which regard people who live with Special Educational Needs (SEN). In our opinion, special treatment is not discrimination, but it means equal judgement, support and help, so it promotes integrating people into society and their development of feeling useful and valuable.*

**Keywords:** human resource management, employability, special treatment

**Disciplines:** business economics and organizational studies, pedagogy

A különleges bánásmód olyan pedagógiai fogalom, mely a sajátos nevelési igényűek; a beilleszkedési-, tanulási-, magatartási nehézséggel küzdők valamint a kiemelten tehetségesek csoportjaira (bővebben Mező F., 2015; Mező K., 2015; Mező és társai, 2015) vonatkozik. Törvényi alapjait a 2011. évi CXCV. Köznevelési Törvény (Net5) rögzítette. E törvény 47. § (1) szerint a sajátos nevelési igényű gyermeknek joga van ahhoz, hogy a különleges bánásmód keretében állapotának megfelelő ellátásban részesüljön. A beilleszkedési-, tanulási-, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, fejlesztő foglalkozásra jogosult (47. §. 8.), a kiemelten tehetséges gyerek ellátását pedig a Nemzeti Tehetség Program kereteiben belül is biztosítják (47. §. 10.). Mindezen jogok érvényesítési lehetőségei jelentősen befolyásolják a különleges bánásmódot igénylő gyermekek tanulási, majd későbbiekben munkavállalási lehetőségeit (Varga, 2010; Hatos, 2012).

Tanulmányunkban a munkahelyek világában megjelenő sajátos igényű munkavállalók helyzetére fókuszálunk; a tanulási lehetőségek, a szakmai képzettségek, a foglalkoztathatóság valamint a foglalkoztatás szempontjából kiemelkedően fontos - bár a sajátos igényű személyek tekintetében ritkán érintett - emberi erőforrás menedzsment aspektusából.

### **Különleges bánásmód az oktatásban**

A KSH 2014/15-ös tanévre vonatkozó oktatási adatai (Net1) szerint, annak ellenére, hogy a közoktatásba beiratkozottak száma évről évre csökken, a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók aránya folyamatosan emelkedik. 2005-ben 78808 fő, 2014-ben már 82016 fő számított sajátos nevelési igényt igénylőnek. A 2014/15-ös tanévben az általános iskolákba járó SNI tanulók aránya az előző évhez képest 1,6 %-kal lett magasabb. Mindez magyarázható az integrációs szemlélet hazai elterjedésével, illetve az oktatási rendszer kiterjesztésével is.

A középfokú oktatásban a SNI tanulók száma és aránya a szakiskolák esetében a legmagasabb (14,6%), ennek egyik oka, hogy a hagyományos szakiskolák mellett a speciális szakiskolákban kizárólag a sajátos nevelési igényűek miatt a többi tanulóval együtt haladásra képteleneket oktatják. A speciális szakiskolákban jellemzően szegregált oktatás folyik, ebből következően az integráltan oktatott SNI tanulók aránya a szakiskolákban a legalacsonyabb (48%), ezzel szemben a más típusú középiskolákban (gimnáziumokban, szakközépiskolákban, szakképzőkben) oktatott SNI tanulók 97%-a integráltan tanul.

A szakmai képzettség megszerzéséhez szükséges tanulmányokat folytató SNI tanulók száma a szakiskolákban és szakképzőkben 11612 fő, a speciális szakiskolákban 8344 fő, a gimnáziumokban 2198 fő volt. A statisztikai adatok sajnos nem adnak arra választ, hogy mennyi azoknak az SNI tanulóknak a száma, akik ténylegesen megszerzik a szakmai végzettséget. Illetve a lemorzsolódási adatok között sem szerepel az SNI specializációra mutató érték, ezért a végzettségek megszerzésének megítélésben csupán a speciális szakiskolákra vonatkozó 45%-os, nagyon magas lemorzsolódási rátára tudunk támaszkodni. Azonban Kőpataki (2007) kutatása arról informál, hogy a pedagógusok becslése alapján a szakiskolát elvégzett SNI tanulók nem egészen 1%-a próbálkozik azzal, hogy érettségit szerezzen, 12% áll munkába, közel 5% munkanélkülivé válik.

Az iskolai végzettségre vonatkozóan a 2011. évi népszámlálás adataiban találunk utalást (Net2), de az adatok nem a különleges bánásmód felől, hanem a fogyatékoság alapján közelítenek az egyénhez. A statisztikai adatgyűjtés szerint a fogyatékosággal élők közel fele csak alapképzettséggel rendelkezik, csupán ötödük érettségizett, és közülük csak nagyon kevesen jutnak be a felsőoktatásba. A köznevelési törvény által különleges bánásmódot igénylők kategóriájába sorolt egyéb csoportok: a beilleszkedési-, tanulási-, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, és a kiemelten tehetséges, gyermekek képzéséről nincsenek adatok.

A szakközépiskolákban és gimnáziumokban tanuló SNI tanulók számára a szakmai tudás-szerzés egyik lehetséges útja a felsőoktatási tanulmányok megkezdése. A 2011. évi CCIV Törvény a Nemzeti Felsőoktatásról 66. Értelmező rendelkezésének 108. §-a (1). a köznevelési törvénnyel ellentétben nem a különleges bánásmód (ezen belül a sajátos nevelési igény) terminust, hanem a fogyatékossgal élő hallgató kifejezést használja. E törvény értelmében fogyatékossgal élő hallgató (jelentkező) az, aki mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékossgal együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd. Laki (2015) a FIR OSAP adatai alapján megállapítja, hogy a fogyatékossgal a felsőoktatásba jelentkező száma fokozatosan csökken. 2010-ben a felvettek 1,32%-a, 1515 fő, míg 2014-ben a felsőoktatásba felvett hallgatóknak csupán 1,05%-a, 907 fő volt fogyatékossgal élő. A jelentkezők 75%-a „disz-es típusú fogyatékossgal” (Laki, 2015), 25%-a valamilyen testi fogyatékossgal rendelkezik.

Az oktatás világát meghatározó vonatkozó törvények, rendeletek áttekintése alapján megállapítható, hogy a különleges bánásmód fogalma nem kíséri végig tanulmányai során az érintett fiatal. A közoktatás és a felsőoktatás közötti szemléletbeli különbség tetten érhető abban, hogy a közoktatás rendszerében a sajátos nevelési igényű tanulóra akadályozottsága, sérülése alapján nem fogyatékosként, hanem „különlegesként”, a maga egyedi tulajdonságaiban a többiektől különbözőként tekintenek, akit integráltan, vagy a normalizációs elv betartása mellett speciális intézményi rendszerben oktatnak, fejlesztenek. Míg a felsőoktatásban továbbra is a fogyatékossgal központi megközelítés uralkodik.

Eltérések tapasztalhatók a pedagógusi felkészültség megítélése tekintetében is: a közoktatásban az SNI tanulók integrált nevelését, oktatását a 33/2012 (X.8) EMMI rendelet (Net3) szabályozza. Az előírás szerint az együttnevelést megvalósító iskolák pedagógusainak felkészültnek kell lenniük az SNI gyerekek fogadására, a velük való speciális foglalkozásra. Ezentúl a speciális intézmények saját pedagógiai program kidolgozása mellett a 2011. évi CLXXXVII. szakképzési törvény figyelembevételével működhetnek. Azonban a törvények és rendeletek áttanulmányozása során sem egyértelmű, hogy egy speciális szakiskola pedagógusainak kell-e speciális pedagógiai végzettséggel rendelkezniük ahhoz, hogy ezt a speciális feladatot képesek legyenek ellátni. Egyfajta elvárást fogalmaz meg a Kormány 326/2013 (VIII. 30) rendelet (Net4), melynek a pedagógusok előmeneteli rendszeréről szóló 8.§ d) pontjában benne vannak „a köznevelési intézményben alkalmazott pedagógus értékelésének elemei, a pedagóguskompetenciák: a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültsége.” E módszertani felkészültséget megszerezni a „Sajátos nevelési igényű gyermekek integrációs pedagógusa szakterületen pedagógus szakvizsgára felkészítő továbbképzési szak (OH-FHF/1023-7/2010.), illetve gyógypedagógiai alapszakok elvégzésével lehet. Mindezek biztosítják a közoktatásba járó sajátos nevelési igényű tanulók szakszerű ellátását, a felsőoktatásban azonban az oktatók képesítésére, felkészültségére vonatkozóan még nem fogalmazódtak meg elvárások.

A sajátos igényű hallgatókat a felsőoktatási törvény előírása szerint korábban a „Fogyatékkal élő hallgatók Bizottsága”, jelenleg a „Hallgatói esélyegyenlőség és egyenlő bánásmód Bizottsága” segíti. Az elnevezés változása jelzi, hogy a felsőoktatásban is hangsúlyváltások vannak, a korábbi fogyatékossgal fókuszú megközelítéssel szemben, az esélyegyenlőség biztosítása felé tolódás érzékelhető, annál is inkább, mert az oktatás integráltan történik. A bizottsági névváltozás már közelebb visz a különleges bánásmód fogalmához, és talán célszerűbb lenne a törvény norma szövegében is inkább ezt a kifejezést használni, mivel az érintett hallgatók eddigi tanulmányaik során, ez alapján azonosították magukat. Bárhogyan

nevezzük azonban ezt a hallgatói csoportot, a hozzájuk való alkalmazkodás, tanulmányi sikereik támogatása külön kihívás az egyetemi oktatók számára. A felsőoktatási törvény nem vár el pedagógiai-módszertani ismereteket az oktatóktól, és a törvény semmilyen módon nem utal arra, hogy a különböző sajátságokkal, hátrányokkal rendelkező hallgatókkal való foglalkozás speciális pedagógiai ismereteket kívánna meg. Megítélésünk szerint a felsőoktatásban nem fogyatékos, hanem különleges bánásmódot igénylő hallgatók vannak, akiknek az oktatása megfelelő módszertani ismeretek hiányában nem lehet sikeres, ezért a felsőoktatásban is elvárható lenne egyfajta képzés biztosítása az érdeklődő oktatók számára.

### **Különleges bánásmód a foglalkoztathatóságban**

Megközelítésünk megértéshez ebben a fejezetben először is tisztáznunk kell a kapcsolódó fogalmakat, ezért áttekintjük a foglalkoztathatóság, munkaképesség, fogyatékoság, megváltozott munkaképesség fogalmait.

A foglalkoztathatóság fogalmi megközelítése az egyén szempontjait tekinti elsődlegesnek, az ő munkára való megfelelőségét tekinti kulcsfontosságúnak. Teichler (2002) szerint a foglalkoztathatóság komplex képességek együttese, amely segít abban, hogy az álláskereső szakmai végzettség birtokában megfelelő állást tudjanak találni. A foglalkoztathatóság tág szemlélete (Net7) szerint az egyéni tényezők mellett a személyes körülményeket és a külső tényezőket is figyelembe kell venni, sőt ezek szoros kölcsönhatását sem szabad elhanyagolni. A munkaképesség fogalmát a munkavégző képességből vezetik le, amely az életkor előre haladásával csökken, illetve a betegségek és balesetek következtében változhat (Szabó és Berde, 2007).

A fogyatékoság meghatározását a 2013. évi LXII törvény tartalmazza. Eszerint fogyatékos, az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja. A fogalom meghatározás során ki kell emelni, hogy középpontjában a „fogyatékosággal élő személy”, nem pedig az oly gyakran helytelenül használt „fogyatékkal élő” áll. A két kifejezés közötti különbség látszólag elhanyagolható, azonban tartalmában jelentős: a fogyatékos eredetileg katonai kifejezés, és azt a mértékegységet jelöli, amivel a háborús helyzetben elszenvedett veszteséget, állomány csökkenést mérik (Horváth, 2013). A fogyatékoság inkább valaminek a hiányára utal. A fogyatékoság kifejezés nem kap negatív értelmet abban az esetben, ha azt egyszerűen az emberi sokféleség egyik formájának tekintjük.

A megváltozott munkaképesség azt jelenti, hogy egyfajta károsodás következtében bizonyos funkciók sérülnek, de más funkciók sértetlenek maradnak, és ezekkel az egyén képes munkát vállalni. A megváltozott munkaképesség és a fogyatékoság a funkcióvesztés különböző fokozatait jelenti. A megváltozott munkaképességű személyek jogairól szóló törvény (Net 8) szerint megváltozhat a munkaképesség mozgássérülésből, belgyógyászati megbetegedésből, pszichiátriai megbetegedésből.

Mindkét érintett csoport esetében a törvények kiemelten kezelik az esélyegyenlőséget, a fogyatékosággal élőket és a megváltozott munkaképességűeket is különleges bánásmódban részesíti azáltal, hogy foglalkoztathatóságukat, munkaerő-piaci részvételüket a törvény (Net9) a rehabilitációs hozzájárulás bevezetésével kívánja elősegíteni. Rehabilitációs hozzájárulás fizetésére kötelezett az a munkaadó, ahol az általa foglalkoztatottak létszáma meghaladja a 25 főt, és az általa foglalkoztatott megváltozott munkaképességű személyek száma nem éri le az 5%-ot. Ezen intézkedések hatásait a KSH 2011. évi adataiból állapíthatjuk meg:

A KSH 2011. évi népszámlálási adatai szerint (Net10) a teljes népesség 4,9 %-a, 490 578 fő

azonosította magát fogyatékkal élőknek, közülük foglalkoztatott (munkaképes korú, 15 évnél idősebbek) 65581 fő (ez a fogyatékkal élők 13,4%-a), munkanélküli 15967 fő (3%), gazdaságilag nem aktív 467388 fő volt.

A KSH másik, szintén 2011-ben készült, a megváltozott munkaképességűek munkaerő-piaci aktivitását elemző kutatásában 767 ezer 15 – 64 éves fő nyilatkozott úgy, hogy munkavállalásában, ill. munkavégzésében egészségi állapota miatt akadályozva érezte magát. A 354 ezer férfi és 413 ezer nő tekinthető lényegében megváltozott munkaképességűnek, hiszen ők azok, akiknek a munkaerő-piaci jelenlétét egészségi állapotuk akadályozza. Iskolai végzettség tekintetében 38,2 % legfeljebb alacsony végzettségű, további egyharmad szakiskolai vagy szakközépiskolai végzettséggel rendelkezik, ezért fokozottan nehéz helyzetben vannak, ha munkát akarnak vállalni. Az érettségivel vagy felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya nem éri el a 25%-ot. A 767 ezer főből 139 ezer fő (18,1%) volt foglalkoztatott 2011-ben.

A KSH mindkét kutatása azt bizonyítja, hogy a megváltozott munkaképességűek és a fogyatékkal élő személyek foglalkoztatása nagyon alacsony Magyarországon, de a bevezetett intézkedéseknek volt pozitív hatása a foglalkoztatásra. A 2001-es népszámlálásban az 577 ezer fogyatékkal élők csupán a 9%-a dolgozott, míg 2011-ben már 13,4%. Megváltozott munkaképességre vonatkozó adat az előző népszámlálásban nem található, mert ebben az időszakban nem létezett ez a foglalkoztatási fogalom.

A különböző fogyatékkal és foglalkoztatási nehézséggel küszködők számára biztosított különleges bánásmód pozitív hatásai elvitathatatlanok, ugyanakkor foglalkoztatási nehézségük nem hozza könnyű helyzetbe a munkáltatókat, jelentős azoknak a szervezeteknek a száma, akik inkább befizetik az adókötelezettséget. A 964.500 Ft. rehabilitációs hozzájárulást 2014-ben 67.000 foglalkoztatott után fizették be a munkáltatók, ez a költségvetésnek 65 milliárd Ft. bevételt jelentett.

### **Különleges bánásmód az emberi erőforrás menedzsmentben**

Magyarországon a rendszerváltás eredményeként megjelenő gazdasági szerkezetátalakulás alapvetően megváltoztatta a társadalom tagjainak a szervezetekről alkotott elképzeléseit. A szocialista állami vállalatok csak korlátozott figyelmet fordítottak a munkavállalókra, mint a szervezet értékes erőforrására. A személyzeti osztályok feladatköre elsősorban a feladatszerű nyilvántartásra, a munkáltatói juttatások szétosztására, a munkaerő ellátás egyszerű feladataira (kiválasztás, elhelyezés, képzés) korlátozódott. A rendszerváltó folyamatban újraértékelődött a munkához való jog és kötelezettség. A multinacionális vállalatok hazai megjelenésével együtt jelent meg az a szemlélet, amely az emberrel, mint erőforrással foglalkozik, és ismeri el, hogy a szervezet sikerének alapja az intellektuális tőke hatékony felhasználása és fejlesztése (Gyökér, 1999), ezért egy tartalmában új, komplex, emberközpontú személyügyi szervezetet kellett létrehozni a piacorientált gazdaság céljainak érdekében. A munkaerő fogalmának emberi erőforrás fogalomra váltása nem egyszerű stilisztika kérdésként jelenik meg, hanem azt tükrözi, hogy a munkavállaló a termelés egyik erőforrása, aki rendelkezik az erőforrásokra jellemző valamennyi tulajdonsággal, mivel a termelésben új érték előállítására képes (Berde és Hajós, 2007).

Az új megnevezés azáltal vált elfogadottá, hogy a szervezetek vezetői felismerték az emberi erőforrások stratégiai jelentőségét (Line, 1994). Az emberi erőforrás menedzsment (EEM) többféle definíciója létezik. Dobák (1999) szerint az emberi erőforrás menedzsment a szervezeti célok kialakításának és megvalósításának elősegítését szolgálja. Poór és Farkas (2001) valamint Gyökér (1999) megközelítésében olyan funkciók kölcsönös egymásra épüléséről van szó, amely a szervezeti és egyéni célokat is szolgálja. Az egyéni célok

tekintetében elvárás az olyan munkahelyi légkör megteremtése, amely minden alkalmazott számára biztosítja, hogy képességeit, tudását a leghatékonyabban tudja a szervezet rendelkezésére bocsátani.

Az emberi erőforrás menedzsment a munkavállalókra úgy tekint, mint stratégiai jelentőségű erőforrásokra, ezért funkcióit és tevékenységeit az alábbi módon összegezzük:

- emberi erőforrás tervezés,
- munkakörtervezés,
- toborzás és kiválasztás,
- munkakör-értékelés,
- ösztönzésmenedzsment,
- teljesítményértékelés,
- munkaügyi kapcsolatok,
- operatív munkaszervezés,
- karriergondozás,
- képzés, fejlesztés.

A funkciók áttanulmányozása is bizonyítja, hogy a munkavállalókkal foglalkozó korábbi adminisztratív, érdekegyeztető funkciók mellett/helyett megjelennek a stratégiai változás-menedzselési feladatok is (Ulrich 1998), ezért a HR osztályok vezetői a mai korszerű szervezeti struktúrák felső vezetésében foglalnak helyet, és kapnak ott meghatározó szerepet. Jelen tanulmány a sajátos nevelési igény és a különleges bánásmód szempontjából közelít a témához, ezért fontosnak tartjuk a funkciók közül részletezni azokat, amelyek a munkavállalóknak ezen speciális csoportját kiemelten érintik. Külön elemezzük a munkakörtervezés- és elemzés, valamint a toborzás és kiválasztás folyamatát:

A munkakörtervezés a munkakörök olyan strukturálást jelenti, amelynek során egyidejűleg kell törekedni az optimális teljesítmény elérésére és a munkavállalói elégedettségre (Poór és Karoliny 1999). A munkakörtervezés során olyan folyamat zajlik, amelynek eredményeképpen a munkamegosztás alapján elkülönülnek és meghatározásra kerülnek egy munkavállaló elvégzendő feladatai (Tóthné, 2000). A munkakörelemzés célja, hogy a különböző munkakörök jellemzőinek feltárással megállapíthatóak legyenek a munkakört betöltővel szemben támasztott követelmények (Dabasi, 2000). Dajnoki (2009) szerint a fogyatékos személyek alkalmazásakor a munkakörök tervezésénél az alábbi hét szempontot kell figyelembe venni:

- mi a feladat amit el kell végezni,
- ki töltheti be a munkakört,
- munkavégzés helye,
- munkavégzés módja (technológia),
- munkavégzés módja (típus),
- munkakör tartalma, munkakör körülménye, munkaidő.

A szerző szerint annak ellenére, hogy az egyre korszerűbb eszközök számos munkakör megszűnését eredményezték, a technikai fejlődés számos új munkalehetőséget teremtett. Dajnoki (2014a) Észak-alföldi Régióban 121 szervezet megkérdezésén alapuló kutatásának eredménye szerint nincs olyan szervezet, ahol nem tudna megváltozott munkaképességű személyt értékes és a szervezet számára hasznos munkát végezni, csak meg kell találni a megfelelő munkakört. A munkakörtervezésnél vázolt szempontok közül a munkahely kialakítás (átalakítás) bír kiemelt jelentőséggel.

Az erőforrás biztosítása a szervezeti siker egyik fontos kritériuma, amelynek kulcseleme, hogy az erőforrás éppen azokkal a kívánatos tulajdonságokkal rendelkezzen, amelyre a szervezetnek az adott helyen és időben szüksége van. A toborzás a megüresedett pozíciók betöltésének első eleme, amelyben az üresedést a potenciális jelentkezők tudomására hozzák (Karoliny, 2008). Első lépésként meghatározásra kerül a kívánatos alkalmazotti jellemzők meghatározása. Külső toborzás esetén az állás meghirdetése a széles nyilvánosság számára könnyen elérhető módon (újsághirdetés, online portálok) történik. Az álláshirdetések tartalmát vizsgáló kutatások a diplomás munkaerő keresésére koncentrálnak, ezek esetében határozzák meg a legfontosabb elemeket. A Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola Karrier Centruma által végzett munkaerő-piaci kutatásban (Tolnai, 2012) megkérdezett multinacionális cégek a pályakezdők esetében a kommunikációs készséget, a problémamegoldó képességet és a csapatmunkára való alkalmasságot tekintették a legfontosabbnak. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy ebben a vizsgálatban külön kitértek a tanulmányi eredmény kérdéskörére, a kiemelkedő tanulmányi eredmény a 17 mutató közül az utolsó előtti helyen szerepelt, csupán a válaszolók 1,4%-a tartotta ezt fontosnak. A vizsgálat kontrollcsoportját a végzett hallgatók képezték, akik az önálló munkavégzés képességét, a problémamegoldás képességét, a beszédkészséget említették első helyeken, szerintük a munkahelyi feladatok ellátásához leginkább ezek szükségesek. Utolsó előtti helyre került az elméleti szaktudás, felkészültség szerepe. A TÁMOP 4.1.2 projekt keretében a került sor a Szegedi Tudományegyetem kutatói által lefolytatott munkaerő-piaci elvárásokat vizsgáló elemzésre (Net6), amelyben az egyetem 18 képzésével összefüggésben kaptak választ 55 vállalat vezetői interjúiból, és 552 munkaerő-piaci szereplő által kitöltött kérdőívből. A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a vállalatok számára a legfontosabb kompetenciák között szerepel a minőségi munkára való törekvés, az önállóság, felelősségvállalás, problémamegoldó képesség és a szakmai ismeretek alkalmazásának képessége. A diplomát megkívánó állásokkal összefüggésben a toborzási folyamatban az elvárásként megfogalmazott képességigény szoros kapcsolatban van a foglalkoztathatóság kérdésével. A foglalkoztathatóság szoros összefüggésben van az alkalmazottaknak azon képességével, amely a társadalmi-gazdasági környezetben zajló rugalmas alkalmazkodást eredményezi, s ez a szakmai profilorientált programokról a célt az általános kompetenciák felé tolja el. Az állandóan változó környezet alkalmazkodást vár el a szervezetektől, ezért a XXI. század munkavállalójának olyan képességekkel kell rendelkeznie, amely leginkább erre teszi őt alkalmassá. Az idézett kutatások lényegében alátámasztják a szakirodalomban a kiválasztási folyamatot leíró követelményeket (Gyökér, 1999) a fontosság sorrendjében:

1. a szervezeti értékrend, a szervezeti kultúrának való megfelelés,
2. az adott részlegbe való beilleszthetőség,
3. az adott munkakör által támasztott követelményeknek való megfelelés.

A szakmai elvárások ebben a felsorolásban is az utolsó helyen szerepelnek. A HR osztályok, illetve a szervezetek vezetői számára a szervezeti kultúra szempontjai az elsődlegesek. Amennyiben egy szervezet megváltozott munkaképességű, vagy fogyatékkal élő munkaerőt keres egy munkakör betöltésére, úgy a toborzás során fel kell vennie azokkal a hivatalos és/vagy civil szervezetekkel a kapcsolatot, akik adatbázissal rendelkeznek ezen a területen (Dajnoki, 2014b). A megváltozott munkaképességű személy kiválasztásánál a személyes ismertségnek, vagy a személyes ajánlásnak van a legnagyobb szerepe. A hirdetésre történő jelentkezések szerepe azért növekedett, mert egyre több szervezet fogalmazza meg direkt módon a hirdetésében, hogy kifejezetten fogyatékos, vagy megváltozott munkaképességű személyt keres.

A munkakörtervezés és a toborzás funkciók elemzése már rámutatott arra, hogy a fogyatékkal élő vagy megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatása a munkáltatóktól új szemléletmód elsajátítását kívánja meg. A fogyatékossgal élő munkavállaló kiválasztása során a szervezetek részéről számos kérdés merülhet fel:

- Hogyan kommunikál a fogyatékkal élő munkavállaló?
- Képes-e az önállóságra a fogyatékkal élő munkavállaló?
- Milyen a problémamegoldó képessége a fogyatékkal élő munkavállalónak?
- Ha a szervezetnek változnia kell, hogyan lehet új ismeretekre tanítani a fogyatékkal élő munkavállalót?
- Hogyan lehet a fogyatékkal élő munkavállalót beilleszteni a szervezeti kultúrába?

Ezek a kérdések mind azt bizonyítják, hogy a munkáltatók érzik, ha megváltozott munkaképességű vagy fogyatékkal élő munkavállalót alkalmaznak, annak különleges odafigyelésben, különleges bánásmódban kell majd részesülnie, és ez kiemelt figyelmet kíván meg minden munkatárstól. Sok esetben talán éppen ennek a különleges bánásmódnak a biztosítása tartja vissza a vezetőket attól, hogy fogyatékos személyeket alkalmazzanak, hiszen döntésük következménye minden munkavállalót érint. Egyebek mellett ennek a jelenségnek a felismerése vezetett el oda, hogy az emberi erőforrás menedzsment területei kiegészültek az esélyegyenlőség témakörével. A 4EM (Esélyegyenlőségi Emberi Erőforrás Menedzsment) célja a munkáltatók segítése abban, hogy a már korábban is említett kérdésekre hatékony pozitív válaszokat adhassanak, és sikeresen legyenek képesek menedzselni a megváltozott munkaképességű és fogyatékkal élő emberek foglalkoztatását. A menedzselés fontos eleme, hogy megértessék minden munkavállalóval: a szükséges és elvárható különleges figyelem és bánásmód nem megkülönböztetésnek, hanem támogatásnak/segítésnek minősül, amely energiákat szabadíthat fel, motiválhat, szemléletbeli változást eredményez és pozitívan befolyásolhatja a szervezet társadalmi megítélését.

### **Konklúzió**

A különleges bánásmód, bár elsődlegesen a pedagógiában használatos fogalom, fontos lenne, hogy kiterjesztődjön a közoktatás hatókörén túl a felsőoktatásra, a felnőttképzésre, a munkavállalásra, a foglalkoztatásra és az emberi erőforrás menedzsment szolgáltatásaira. A különleges bánásmód elfogadást, támogatást, elismerést jelent, mely élethosszig kíséri az érintett csoportokat. Ez a szemlélet nem csak egyszerűen a sajátos igényű személyek társadalomba való beillesztését, beolvasztását tükrözi, hanem a kölcsönös megértést, elfogadást és az egymáshoz való alkalmazkodást magában foglaló gondolkodásmódnak az esélyegyenlőség kontextusán belüli tudatosítását és elterjesztését is közvetíti.

Tanulmányunkban a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása felől haladtunk a munka világa felé. Mivel a különböző szinteken megvalósuló iskolai oktatás/tanulás egyik legfontosabb célja, a munka világában, a munkaerőpiacon való elhelyezkedés elősegítése. A munkaerő-piaci meg-felelés, beválogatás és sikeres helytállás segítésének egyik központi színtere a humán erőforrás menedzsment, azonban ennek szakszerű alkalmazása a különleges bánásmódot igénylő személyek esetében igen esetleges. Jelen tanulmány ennek hiányára illetve alkalmazási lehetőségeinek bemutatására is szolgált.

A munkaképes fogyatékossgal élő személyek potenciálisan ugyanolyan munkavállalók, mint a többségi társadalom más tagjai. Megfelelő oktatással, felkészítéssel és képesítés birtokában ugyanazon munkakörök betöltésére képesek. Ahogyan a nem fogyatékos személyeknek is vannak hiányos kompetenciái (ezáltal bizonyos területeken korlátozott munkavégzésre képesek), a fogyatékos személyek sem minden munkakörben alkalmazhatók.



Meg kell találni minden ember számára azt a tanulási lehetőséget és munkakört, melyben eredményesnek és sikeresnek érezheti magát, annak érdekében, hogy a munkaerőpiacon csak jellegbeli esetleg mennyiségbeli eltérésekkel és ne minőségbeli megkülönböztetéssel találkozzon a fogyatékossgal élő munkavállaló.

### Irodalom

- Berde Cs. és Hajós A. (szerk.) (2007): *Emberi erőforrás menedzsment*. DEAMTC AV Debrecen.
- Dajnoki K. (2009): Esélyegyenlőségi emberi erőforrás menedzsment tevékenysége, területei. In: Székelyné K. E., Szabó G. (szerk.): *Esélyegyenlőségi kommunikációs ismeretek a munka világában*. FSZE Közalapítvány, AduPrint Kiadó és Nyomda, Budapest. pp. 71-114.
- Dajnoki K. (2014a): „Aki keres talál” – Fogyatékos emberek által betöltött munkakörök feltárása. *Acta Scientiarum Socialium Universitas Kaposvariensis*, Kaposvár. pp. 101-114
- Dajnoki K. (2014b): *Helyet mindenkinek!* Egyesület Közép Európa Kutatására, Szeged.
- Dabasi Halász Zs. (2000): Munkakörtervezés-, elemzés-, értékelés. In: Tóthné S. G. (szerk.): *Humán erőforrások gazdaságtana*. Bíbor Kiadó Miskolc. pp. 169-180.
- Dobák M. (1999): *Szervezeti formák és vezetés*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Gyökér (1999): *Humán erőforrás menedzsment*. Könyvkiadó Budapest.
- Hatos Gy. (2012): *Életkilátás-életkísérés értelmi akadályozottsággal élők körében*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Horváth P. (2013): A fogyatékkal élők. In Varga A. (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI, Pécs. 173-192.
- Karoliny M.né (2008): *Az emberi erőforrás menedzsment alapjai*. PTE KTK, Pécs.
- Kőpataki M.M. (2007): Helyzetjelentés a sajátos nevelési igényű tanulókról Magyarországon. In: Kőpataki M.M, Mayer J. és Singer P. (szerk.): *Akadálypályán*. SuliNova Kht., Budapest. pp.13-30.
- Laki I. (2015): A felsőoktatás hallgatói – a fogyatékossgal élő hallgatók felsőfokú tanulmányai. In: Karlovitz T. (szerk.): *Fejlődő jogrendszer és gazdasági környezet a változó társadalomban*. IRI, Komarno. pp. 340-349.
- Line, M. B. (1994): How to demotivate staff; a brief guide. *Library Management*. 13.
- Mező F. (2015): *Szervezeti tehetségstratégia*. Szakdolgozat. Szent Gergely Népfőiskola, Budapest.
- Mező K. (Szerk.) (2015): *Játékkal a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért*. Bíbor Kiadó, Miskolc.
- Mező K., Mező F., Kelemen, L. és Szilágyi, B. (2015). Az együttnevelés elmélete és gyakorlata. In Szilágyi B., Mező K. és Mező F. (Szerk.) *Az együttnevelés útjai*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 7-22. o.
- Poór J. és Farkas F. (2001): *Nemzetközi menedzsment*. KJK KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft. Budapest.
- Poór J. és Karoliny M.-né. (szerk.) (2003): *Személyzeti/emberei erőforrás menedzsment kézikönyv*. KJK KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft. Budapest.
- Szabó M. és Berde Cs. (2007): Esélyegyenlőség az emberi erőforrás menedzsmentben. In: Berde Cs. és Dajnoki K. (szerk.): *Esély Egyenlőségi Emberi Erőforrás Menedzsment*. Debreceni Campus Kht. Debrecen. pp. 9-23.
- Teichler, U. (2002): Graduate employment and work in Europe: diverse situations and common perceptions. *Tertiary Education and Management*, Vol.8. No. 3. pp. 199-216
- Tolnai Á. (2012): Az érzelmi kompetenciák oktatásának lehetőségei a felsőoktatásban. In: Schleicher N. (szerk.): *Felsőoktatás és munkaerőpiac-tények, vélemények, tapasztalatok*.

- Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola, Budapest.
- Tóthné Sikora G. (2000): Elméleti alapok. In: Tóthné S.G. (szerk.): *Humán erőforrások gazdaságtana*. Bíbor Kiadó, Miskolc. pp. 2-61.
- Ulrich, D. (1998): Human Resource Champions. The next agenda for adding value and delivering results. *Harvard Business School Press*, Boston.
- Varga I. (2010): A munkaerőpiacra való bekerülés támogatása In: Chaloupka, L. és Varga I. (szerk.): *A speciális pedagógia különféle vonatkozásai*. Sapiientia Kiadó, Bratislava, pp. 197-212.

**Internetes hivatkozások:**

- Net1: *KSH Statisztikai Tükör 2015/31*. Letöltés: 2016. február 26. Web: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf>
- Net2: Benedek Szabolcs (szerk.)(2015): *2011. évi népszámlálás. 17. A fogyatékossgal élők helyzete és szociális ellátásuk*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. ISBN 978-963-235-482-8 Letöltés: 2016.02.26. Web: [http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz\\_17\\_2011.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_17_2011.pdf)
- Net3: *Az emberi erőforrások miniszterének 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelete a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról*. Letöltés: 2016.02.26. Web: [http://www.budapestedu.hu/data/cms151798/MK\\_12\\_132\\_sni\\_iranyelvek.pdf](http://www.budapestedu.hu/data/cms151798/MK_12_132_sni_iranyelvek.pdf)
- Net4: *326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról*. Letöltés: 2016.02.26. Web: [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1300326.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR)
- Net5: *2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről*. Letöltés: 2016.02.24. Web: [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100190.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV)
- Net6: Jancsák Csana (s.a.): *Melyek a munkaerőpiac elvárásai? Összegző tanulmány a Kimenet orientált képzés fejlesztés a Dél-alföldi régió szolgáltató egyetemén (TÁMOP-4.1.2.A/1-11/1-2011-0013) című program Előkészítő kutatások fejezetéről*. Letöltés: 2016.02.27. Web: <http://titan.physx.u-szeged.hu/physics/Oktatas10/MunkaeroPiac.pdf>
- Net7: Nyilas Mihály (szerk.)(2012): *Nemzetközi kitekintés a foglalkoztatási- és jóléti politikák alakulásáról*. ELTE TáTK, Budapest. Letöltés: 2016.02.27. Web: [http://tatk.elte.hu/file/NEMZETKOZI\\_KITEKINTES\\_A\\_FOGLALK.pdf](http://tatk.elte.hu/file/NEMZETKOZI_KITEKINTES_A_FOGLALK.pdf)
- Net8: *2011. évi CXCVI. törvény a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról*. Letöltés: 2016.02.28. Web: <http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc2.cgi?dbnum=1&docid=A1100191.TV>
- Net9: Csordás Gábor (szerk.)(2014): *2011. évi népszámlálás. 11. Fogyatékossgal élők*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. ISBN 978-963-235-357-9. Letöltés: 2016.02.28. Web: [http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz\\_11\\_2011.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_11_2011.pdf)
- Net10: Váradi Rita (szerk.)(2012): *Megváltozott munkaképességűek a munkaerőpiacon, 2011*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. ISBN 978-963-235-368-5. Letöltés: 2016.02.28. Web: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/megvaltmunkakep.pdf>

## A CSR KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDJA

### Szerző:

Bene Ágnes  
Debreceni Egyetem

Első szerző e-mail címe:  
agibenehr@yahoo.com

### Lektorok:

Bocsi Veronika  
Debreceni Egyetem

Kozák Anita  
Eszterházy Károly Főiskola

Nemes Magdolna  
Debreceni Egyetem

Mező Ferenc  
Debreceni Egyetem

Bene Á. (2016): A CSR különleges bánásmódja. <i>Különleges Bánásmód</i> , II. évf., 2016/1. szám, 27-41. DOI 10.18458/KB.2016.1.27
--

### Absztrakt

A vállalati társadalmi felelősségvállalás (CSR, Corporate Social Responsibility) lényege egy kiterjesztett definíció szerint, hogy „a vállalatnak is jó legyen és a szóban forgó társadalmi célt is szolgáljuk” (Kotler és Lee 2007. 10. o.). Kotler logikáját követve jelen tanulmány célja a vállalatok társadalmi felelősségvállalásában olyan tevékenységek áttekintése, gyakorlati példákon keresztül, amelyek a különleges bánásmódhoz kapcsolódhatnak. Ezen területek lehetnek a fogyatékosokkal, megváltozott munkaképességűekkel való bánásmód, illetve a tehetséghez, a tehetséggondozáshoz kapcsolódó tevékenységek. Jelen tanulmányban tovább szűkítve a vizsgálódás területeit, olyan tevékenység csoportok kerülnek középpontba, amelyek a fogyatékosokkal, megváltozott munkaképességűekkel való különleges bánásmódhoz kapcsolódhatnak.

A vállalatok tevékenységeinek számbavételekor egy multinacionális gyógyszeripari nagyvállalat magyarországi leányvállalatának (vállalat1) CSR-je jelentette a bázis adathalmazt. A vállalat1 és a további 4 vállalat (vállalat2; vállalat3; vállalat4) CSR tevékenységének értékelése honlapjaik tartalomelemzésével történt. Az információk aktualitásának sokszínűsége miatt a honlapokon hozzáférhető 2015-ös hírfolyamok és az azokhoz kapcsolódó sajtóközlemények külön elemzés tárgyát képezték.

A vállalatok honlapjainak és Fenntarthatósági jelentéseiknek tartalomelemzése, kiegészítve az aktuális vállalati híryanaggal, lehetőséget nyújtott egy széles spektrumú tevékenységeltár elkészítéséhez a vállalati társadalmi felelősségvállalás fogyatékosokkal és megváltozott munkaképességűek-vel kapcsolatos területein.

**Kulcsszavak:** CSR, vállalatok társadalmi felelősségvállalása, fogyatékos, támogatás

**Diszciplínák:** közgazdaságtan, pszichológia

**Abstract****SPECIAL TREATMENT OF THE CSR**

*According to a broader definition offered by Kotler and Lee (2007, 10 p), the focus of corporate social responsibility (CSR) is on „selecting an initiative that will do the most good for the social issue as well as the corporation”. Following this line of reasoning, the purpose of this study is to examine through the use of practical examples those activities of CSR that can be in connection with the category of special treatment. To be more specific, these are the CSR activities related to the treatment of persons with a physical or mental disability and the treatment of people with reduced capacity to work.*

*When it came to reviewing the activities of the selected companies, the CSR activity of Hungarian Affiliate of a global pharmaceutical company (company1) was considered as base. The CSR activities of the four other companies and the company1 were evaluated by performing a content analysis of their websites. Due to the divers sources of information, the news of 2015 and the press releases available on their websites were analysed separately.*

*The content analysis of the Sustainability reports and websites of the selected companies, supplemented with the latest company news, has opened the door to the preparation of a wide-spectrum activity inventory on the CSR areas related to the treatment of persons with a physical or mental disability and the treatment of people with reduced capacity to work.*

**Keywords:** CSR, corporate social responsibility, disability, donation

**Disciplines:** economy, psychology

A címválasztásban dimenzióátalakítás és megszemélyesítés is megjelenik. Olyan dimenzió-átalakítás, amit a társadalmi célú reklámok kutatói kreativitássablonként írnak le (Balázs, Barkó és Vancza, 2012). Ez részben arra utal, hogy a vállalati társadalmi felelősségvállalás (CSR, Corporate Social Responsibility) filozófiájának legfontosabb tartalma maga a társadalmi hasznosság, ugyanakkor egy piaci szereplőnek ki kell lépni abból a keretből, ahol Friedman szerint az etikai elveinket, megfontolásainkat kívül kell hagynunk, annak érdekében, hogy a pénz szabadon áramolhasson a kereslet-kínálat törvényeinek megfelelően (Friedman, 1970), és erőforrásait részben a köz javára kellene fordítani. A fogalom (CSR) emberi tulajdonsággal (különleges bánásmód) felruházva, mint megszemélyesítés azt hangsúlyozza, hogy egy tartalmában és feltételeiben folyamatosan változó fogalomról van szó, amelynek alakítása humán kompetenciákat követel meg.

Kotler is beszámol arról, hogy az USA 500 legnagyobb vállalatának honlapját monitorozva a CSR (Corporate Social Responsibility) milyen sokféleképpen jelenik meg: vállalati felelősség (CR, Corporate Responsibility), globális állampolgárság, társadalmi célú marketing, vállalati civilség, vállalati filantrópia, vállalati részvétel a helyi közösség életében (Kotler és Lee, 2007).

A vizsgálatban résztvevő vállalatok honlapjain társadalmi szerepvállalás, társadalmi felelősségvállalás, fenntartható fejlődés, fenntarthatóság, felelősségvállalás, vállalati felelősségvállalás, vállalati társadalmi felelősségvállalás vagy CSR kifejezések fordulnak elő.

Jelen tanulmány a vállalati társadalmi felelősségvállalás (CSR) kifejezést használja.

A CSR történetével, tartalmával és a vállalati működés hagyományos területeivel való összefüggéseivel számos szerző foglalkozik. Jelen tanulmány Kotler és Lee (2005; 2007) gyakorlatorientált megközelítését veszi alapul. A CSR tárgyalásakor megkerülhetetlen a TBL (triple bottom line), a vállalatok társadalmi felelősségvállalását a fenntarthatóság három

alappillérel összekapcsoló koncepció (Elkington, 1997). Kiegészítve az etikai megközelítés szempontjaival (Paine, 2000) ez vezet el a CSR nagyvállalatok által értelmezett gyakorlatához és annak kommunikációjához, ami összhangban van az EU hosszú távú céljaival is (European Commission, 2001; Net1).

A fogyatékosokkal és megváltozott munkaképességűekkel kapcsolatos legkézenfekvőbb tevékenység a munkavállalóként való alkalmazás. Az alkalmazásnak azonban számos akadálya lehet, ugyanakkor előnyökkel járhat gazdasági és egyéb szempontokból is. Ezen tanulmányban brit kutatási eredmények (Roberts és tsai, 2004) mellett, elsősorban a magyar kutatási tapasztalatok áttekintésére kerül sor. A témának széleskörű a hazai szakirodalmi megalapozottsága (Fedor, Münnich és Sipos, 2007; Dajnoki, 2012; Tardos, 2015; Kozák, 2015; Net2). A legfrissebb hazai kutatási eredményeket Tardos (2015) írja le.

A CSR területek fókuszált vizsgálatára a fogyatékosokkal, megváltozott munkaképességűekkel kapcsolatos tevékenységeket számba véve, nem található szakirodalmi forrás.

Jelen tanulmány újszerűségét az adja, hogy ezen CSR területeket a gazdálkodó szervezetek szemszögéből vizsgálja a lehetséges motivációik, a ténylegesen megvalósuló és közzétett gyakorlatuk áttekintésével. Beteljesíti a kutatás célkitűzését egy CSR tevékenység-hálózat kialakításával, amely a fogyatékosokkal és megváltozott munkaképességűekkel kapcsolatos vállalati társadalmi felelősségvállalási területeket írja le a vizsgált vállalatok tekintetében.

A tanulmány első alfejezete a CSR egy haladó koncepcióját járja körül, magyarázatot keresve a vállalatok motivációira. Ezt követően kerül sor a fogyatékosokkal és megváltozott munkaképességűekkel kapcsolatos bánásmód vállalati szempontjainak számba vételére. Elsősorban alkalmazásuk lehetőségei, illetve annak lehetséges motivációi kerülnek kifejtésre. Majd az kerül áttekintésre, hogy milyen más lehetőségei lehetnek egy szervezetnek, ha szeretné kinyilvánítani elkötelezettségét a fogyatékosokkal, megváltozott munkaképességűekkel való törődés terén. Végül bemutatásra kerül vizsgálatunk és annak eredményei.

### **A vállalati társadalmi felelősségvállalás (CSR)**

Philip Kotler definíciója szerint a vállalati társadalmi felelősségvállalás azt az elkötelezettséget jelenti, amely során a vállalat a közösség jólétének érdekében folytat önkéntesen, szabadon választott üzleti gyakorlatot, amit erőforrásaival is támogat (Kotler és Lee, 2005).

A fogalmat a másik irányból tekintve a Business for Social Responsibility szervezet szerint a CSR „a vállalat oly módon való működtetése, amely megfelel a vállalatokkal szemben a társadalom által támasztott etikai, jogi, üzleti és társadalmi elvárásoknak vagy túlteljesíti azokat” (Perrini, 2006, 307. o.).

Az etikai dimenzió bevonásával az önzetlen segítség mint a boldogság azon forrása, amellyel az egyén másokat, a közösséget szolgáló tevékenységét serkenti és jutalmazza (Végh, 2015) és a dolgozók motiválása a cég CSR-jéből fakadó büszkeség fokozásával áll a széles spektrum egyik végén. A másik végén a Sas (2010) által Corporate Social Ravaszkodásnak aposztrofált viselkedés foglal helyet, amire egy szemléletes példa az egyik gyógyszergyártó nagyvállalat egykori kommunikációs igazgatójának nyilatkozata. Szerinte már önmagában az, hogy egy cég gyógyszert, az egészség visszanyerését, megőrzését biztosító terméket felelős módon állít elő, tekinthető egyfajta felelősségvállalásnak (Beke, 2009). Profitot termel, de „felelős módon”.

A vállalati társadalmi felelősségvállalás motivációit vizsgálva Paine és munkatársai azt találták, hogy ha a CSR szempontjából fontos döntéshozókat, zömében vállalatvezetőket kérdeznek meg a felelősségvállalás okairól, akkor legtöbbször az üzleti előnyökre hivatkoznak, ritkábban személyes elkötelezettségükre, még ritkábban pedig az erkölcsi kötelességre (Paine, 2000).

Összefoglalva a CSR mellett szóló érveket:

- Az érintettekkel való kapcsolat menedzsmentjének eszköze lehet;
- Olyan eszköz, amit a versenytársak már használnak;
- Fejleszti a proaktivitást;
- Innovációra ad alkalmat (pl. környezettudatos fejlesztések);
- Segítségével a vállalat könnyebben juthat forrásokhoz, hiszen a vonzóbb lehet a befektetők számára;
- Fokozhatja a vállalat jó hírét.

A vállalatok a társadalmi felelősségvállalásukról gyakran Fenntarthatósági jelentés közzétételével számolnak be. Ennek terminológiája átvezet a CSR és a fenntarthatóság kapcsolatának feltárásához. A fenntartható fejlődés gyakorlati, mikroszintű megvalósításának eszköze a fenntarthatóság klasszikus három pillére (triple bottom line, TBL) a gazdasági, társadalmi és környezeti fenntarthatóság (Elkington, 1997). Lényege, hogy a vállalatnak nem csak a pénzügyi, de a fenntartható fejlődés mindhárom dimenziójában mérnie, értékelnie és fejlesztenie kell teljesítményét, sőt nyilvánosságra is kell hoznia azt. Ezzel a CSR a hosszú távú értékteremtés, a fenntarthatóság, mint makrocél mikro eszközévé válhat, amely összhangban van az Európai Bizottság állásfoglalásával, mely szerint a vállalatok társadalmi felelősségvállalásában az önkéntesség mellett a szociális és környezeti szempontok érvényesítésének is szerepelnie kell. Ezen túl a CSR a magánszektor fontos eszköze abban, hogy a vállalkozások aktívan részt vegyenek a fenntartható fejlődés elősegítésében, amely az EU hosszú távú célja a 2001-es „Zöld könyv” szerint (Net1).

A gazdálkodó szervezetek minden olyan önként vállalt tevékenysége, ami nem a közvetlen profitszerzést szolgálja, vagy nem a törvényi kötelezettségek teljesítésére irányul, hanem például túlteljesíti azokat (környezetvédelmi beruházások), CSR tevékenységnek tekinthető. Ezen tevékenységek célcsoportja lehet a szervezeten belül (munkavállalók), és a szervezeten kívül (szűkebb környezet, tágabb környezet), vagy történhet egy általános társadalmi „közjó”(emberiség, a Föld) érdekében.

Jelen tanulmány a CSR területek szűkebb keresztmetszetére fókuszál, ami a fogyatékosokkal, megváltozott munkaképességűekkel való bánásmóddal kapcsolatos tevékenységeket öleli fel. A következőkben csak a kifejezetten ezen területekhez kapcsolódó szempontok, motivációk és tevékenységek kerülnek áttekintésre.

### **Fogyatékosok, megváltozott munkaképességűek**

Megváltozott munkaképességű személynek az tekinthető, aki testi vagy szellemi fogyatékos, vagy akinek az orvosi rehabilitációt követően munkavállalási és munkahely-megtartási esélyei testi vagy szellemi károsodása miatt csökkennek (Szabó, Kozicz és Ottrok, 2012).

A fogyatékos embereket az 1998 évi XXVI. törvény a társadalom egyenlő méltóságú, egyenrangú tagjaiként határozza meg, akik a mindenkit megillető jogokkal és lehetőségekkel csak jelentős nehézségek árán vagy egyáltalán nem képesek élni. A törvény fogalommagyarázatában a fogyatékos személy: az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással - illetve ezek bármilyen halmozódásával - él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja (1998. évi XXVI. tv.4. § a)).

A Munka Méltósága című munkajogi projekt keretében a fogyatékosokkal élők foglalkoztatási helyzetét is vizsgálták. A vizsgálat eredményeit ombudsmani jelentésben közzétették 2012-ben. Ebben rámutatnak, hogy a hazai jogrendszerben nem létezik egységes definíció a fogyatékos személy meghatározására. A fogalmak sokfélesége az egyes jog és szakterületek

különbözőségéből fakadhat. Ugyanakkor a megváltozott munkaképességű személy fogalomkör tág, és több homogén csoportot foglal magában, az egyes csoportokon belül is jelentős eltérések lehetnek az egészségkárosodás, illetve a fogyatékoság mértékét illetően. A vizsgálatban résztvevő szervezetekkel folytatott párbeszéd során, konszenzus mutatkozott abban, hogy a fogyatékkal élő személyek szóhasználat kerülendő (Szabó, Kozicz és Ottrok, 2012). A fogyatékos; fogyatékosággal élő; fogyatékos személy kifejezéseket a szakirodalom gyakran szinonim fogalmakként kezeli (Tardos, 2015).

Jelen tanulmány a megváltozott munkaképességű és fogyatékos kifejezéseket használja. Ugyan a megváltozott munkaképességűek köre tágabb, azonban ez a gyűjtőfogalom a vállalati CSR szempontjából kizárólag a foglalkoztatással kapcsolatban számottevő. A további tevékenységek célcsoportja egyértelműen a fogyatékos személyek és a hozzájuk kapcsolódó intézmények, programok köre.

Tardos (2015) vizsgálataiban a munkaerő-piaci integrációt elősegítő tényezők közül az állami szabályozást (amely meghatározza azt a keretet, amelyben a szervezetek munkaerő-gazdálkodási döntéseiket meghozzák), a munkáltató szervezeti kultúráját (ami a mögöttes értékrend révén befolyásolja a munkahelyi döntéshozók humán erőforrással kapcsolatos döntéseit), a szervezeti légkört (amelybe az új munkavállaló érkezik), az atipikus munkaformák elterjedtségét (amely több hátrányos helyzetű csoport számára segítheti az elhelyezkedést) és a munkahelyi esélyegyenlőségi politikák és gyakorlatok színvonalát tartja meghatározónak. Ez utóbbi a vállalatok társadalmi felelősségvállalásának azon területe, amelybe a fogyatékosok és megváltozott munkaképességűek foglalkoztatása illeszthető.

A területre közvetlenül is befolyással bír, a vállalatok gazdálkodását érintő olyan törvényi kötelezettség, amely szabályozása az utóbbi években folyamatosan változott. Ez a kötelezettség a rehabilitációs járulék, amely hatással van a vállalatok gazdasági motivációjára a különböző tényezők és a várható költségek mérlegelésekor. A megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról szóló 2011. évi CXCI. törvény (Mmtv.) 23. § (1) bekezdése szerint a munkaadó a megváltozott munkaképességű személyek (ide tartoznak a fogyatékosági támogatásban részesülők is) foglalkozási rehabilitációjának elősegítése érdekében rehabilitációs hozzájárulás fizetésére köteles, ha az általa foglalkoztatottak átlagos statisztikai állományi létszáma a 25 főt meghaladja, és az általa foglalkoztatott megváltozott munkaképességű személyek átlagos statisztikai állományi létszáma nem éri el a létszám 5%-át. 2015. július 19-től főszabály szerint munkaerő-kölcsönzés esetén a kölcsönzött munkavállalót a kikölcsönzés tartama alatt a kölcsönvevőnél kell a rehabilitációs hozzájárulás alapjául szolgáló statisztikai létszám számítása során figyelembe venni. Tekintettel arra, hogy az egyre rugalmasabb megoldásokat követelő munkaerőpiacon a munkaerő-kölcsönzés is jelentős szerepet játszik, ez a jogszabályváltozás lehetőséget biztosít a megváltozott munkaképességű munkavállalók foglalkoztatási spektrumának szélesítésére (Kovács, 2015).

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma 2015-ben is meghirdette pályázatát megváltozott munkaképességű munkavállalók 2016. évi rehabilitációs célú tartós, vagy tranzit foglalkoztatásának támogatására (bérköltség és a megváltozott munkaképességéből fakadó többletköltségei). A pályázat célja a megváltozott munkaképességű munkavállalók foglalkoztatásának elősegítése, képzettségüknek és az egészségi állapotuknak megfelelő munkavégzés feltételeinek biztosítása, adaptációs készségük fejlesztése, az állapotukból adódó hátrányok kiegyenlítése tartós foglalkoztatás keretében, valamint a nyílt munkaerőpiacra való visszavezetése tranzit foglalkoztatás révén. Ennek elérése érdekében a cél olyan foglalkoztatók és munkahelyek kiválasztása és támogatása, amelyek a foglalkozási rehabilitáció megvalósításának feltételeit biztosítják (Net3).

A fogyatékos személyek társadalmi integrációjával kapcsolatban azt tartják a legnagyobb problémának, hogy ők az egészséges emberek számára láthatatlanok. Az oktatást tekintve, a

speciális oktatási és szociális intézményekben a hasonló hátrányokkal élők találkoznak egymással. A speciális iskolákból (védett környezetből) csak a diákok töredéke kerül be a „normál” szakképzésbe, felsőoktatásba. A munkaerőpiacon is hasonló a helyzet, nagyon kevés fogyatékos ember jut el oda, hogy jelentkezni tudjon egy munkahelyre (Dajnoki, 2012). Alkalmazásukkal kapcsolatban a terhelhetőségükkel, teljesítményükkel összefüggésben merülhetnek fel kérdések (milyen gyakran lesznek betegek, hogyan tudnak majd beilleszkedni). Fedor, Münnich és Sipos (2007, 26. o.) a beilleszkedéssel kapcsolatban arra a megállapításra jutnak, hogy „...a legtöbb egészséges társ szintén valamilyen testi vagy lelki problémával küzd, a legnagyobb különbség többnyire az, hogy a megküzdés tárgya mennyire komoly, illetve milyen területen korlátozza az embereket”.

Új belépő esetén speciális képzések, érzékenyítő tréningek segíthetik a munkahelyi beillesztés folyamatát. Ideális esetben ilyen tréningen az új belépőkön túl azok a beosztottak és vezetők is részt vesznek, akik mindennapi munkakapcsolatban állnak majd a fogyatékos, vagy megváltozott munkaképességű dolgozóval (Kozák, 2015).

Tardos (2015) kutatásai azt támasztják alá, hogy nagy előrelépést hozhat egy cég befogadó kultúrájának kialakításában, ha a szervezet elhatározza, hogy esélyegyenlőségi és sokszínűségi tervet dolgoz ki. A megváltozott munkaképességűek foglalkoztatása szempontjából előremutató lehet, ha a szervezet az esélyegyenlőségi tervben külön célcsoportként jelöli meg a megváltozott munkaképességű emberek csoportját, és a tervben dokumentálhatóan megjelenik, hogy milyen konkrét célkitűzéseket, jó gyakorlatokat kíván megvalósítani a csoporttal kapcsolatban.

Fontos még leszögezni, hogy a befogadó és sokszínű szervezet kialakításához elengedhetetlenül fontos a felsővezetői elköteleződés a szervezeten belül. A munkahelyi esélyegyenlőség megvalósításához hatékony segítséget nyújthat az erre a témára szakosodott civil szervezetekkel kialakított szorosabb együttműködés. Ilyen együttműködés eredménye lehet a Fogyatékoság barát munkahely védjegy megpályázása.

A Fogyatékoság barát munkahely védjegyet 2010-ben vezették be brit mintára. Az elismerést azóta minden évben az Emberi Erőforrások Minisztériuma, az American Chamber of Commerce in Hungary, a Szövetség a Kiválóságért Közhasznú Egyesület és a bevezető Salva Vita Alapítvány adja át a pályázati feltételeket teljesítő munkáltatóknak. A Fogyatékoság barát munkahely logó, - mint védjegy használatát elnyerő munkáltatóknak az Európai Minőségmenedzsment Alapítvány (EFQM) Kiválóság Modellje alapján kidolgozott koncepciónak kell megfelelniük. A díjat azon szervezetek nyerhetik el, amelyek vállalják, hogy folyamatosan fejlesztik a fogyatékos munkavállalók toborzásával, foglalkoztatásával, megtartásával kapcsolatos gyakorlatukat. A nyertes pályázó az elismerés megszerzését követően két évig használhatja a Fogyatékoság-barát Munkahely logót (Net4).

A szakirodalmat áttanulmányozva azt lehet mondani, hogy a fogyatékos, megváltozott munkaképességű munkavállalók foglalkoztatásának az alábbi előnyei lehetnek:

- Sok olyan megváltozott munkaképességű személy van, akinek örömet, kihívást jelent a munka, ezért motiváltabbak, figyelmesebben, gondosabban, pontosabban végzik feladatukat (Fedor, Münnich és Sipos, 2007; Roberts és tsai, 2004; Dajnoki, 2012).
- Nagyon szeretnének bizonyítani, ami meglátszik a teljesítményükben, emellett általában pozitívak, lelkiismeretesek, minőségcentrikusak, motiváltak és hálásak (Fedor, Münnich és Sipos, 2007; Dajnoki, 2012; Net2).
- Alacsony a fluktuáció, ritkán váltanak munkahelyet, ha képességeiknek, tudásuknak megfelelő munkatevékenységet végeznek, ezáltal a cég iránt elkötelezett, lojális munkaerőt jelenthetnek (Fedor, Münnich és Sipos, 2007; Dajnoki, 2012; Net2).
- A befogadásuk közösségépítő erőként javítja a munkamorált, erősíti a többi dolgozó szervezet iránti elkötelezettségét is, növeli az egymással szemben tanúsított toleranciát, tiszteletet. A nem megváltozott munkaképességű dolgozók nyitottabbá válnak



a megváltozott munkaképességű kollégák felé és egymás felé is a közös munkavégzés során (Roberts és tsai 2004; Net2).

- A cég szervezettségét növelheti, hogy a megváltozott munkaképességű ember felvétele esetén, - a tervezés során, átvizsgálásra kerülnek a munkahelyi folyamatok, munkakörök, feladatkörök, lehetőséget teremtve az optimális feladatmegosztás és struktúra kialakítására (Net2).
- Propaganda értéke lehet a tervezetten, átgondoltan és megfelelően kommunikált rehabilitációs foglalkoztatásnak (Roberts és tsai 2004; Dajnoki, 2012; Net2).
- Gazdasági érdekek kapcsolódhatnak hozzá, a rehabilitációs hozzájárulás kiváltásán túl igénybe lehet venni különböző támogatásokat, pályázatoknál is előnyt jelenthet (Roberts és tsai 2004; Fedor, Münnich és Sipos, 2007; Dajnoki, 2012; Net2).
- Bizonyos célcsoportok könnyen toborozhatóak az állami vagy civil szervek segítségével (Net2).

A szakirodalmi források körül járják a fogyatékosok és megváltozott munkaképességűek alkalmazásának korlátait és lehetőségeit. Az alkalmazáson kívül azonban más CSR tevékenységre vonatkozó részletes szakirodalmi okfejtés nem áll rendelkezésre. Ugyanakkor számot kell vetni egyéb kezdeményezésekkel is. Segítheti a befogadó vállalati kultúra kialakítását a különböző rendezvények szervezése, például „Fogyatékosággal élők vállalati napja”, de a különböző munkavállalói csoportok vagy ügyfelek, partnerek, esetleg szállítók számára szervezett képzések is hozzájárulhatnak a befogadó kultúra kialakításához (Tardos, 2015).

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma 2010-ben indította el a Segítő Vásárlás programot, annak érdekében, hogy felhívja a közvélemény figyelmét a fogyatékosággal élő emberek közreműködésével készített termékekre és szolgáltatásokra. A programhoz védjegyet jegyeztettek be 2013-ban. A védjegyet a megváltozott munkaképességű embereket foglalkoztató akkreditált, védett munkáltatók használhatják termékeiken, tanúsítva, hogy ezek a termékek megváltozott munkaképességűek közreműködésével készültek. Ennek keretében 2014. júniusától egy design projekt is elindult azzal a célkitűzéssel, hogy a kortárs ízlésnek megfelelő, piacképes termékek készüljenek a fogyatékosággal élőket foglalkoztató műhelyekben formatervezőkkel együttműködve.

Vállalati oldalról megközelítve a témát segítő vásárlásról akkor beszélünk, ha megváltozott munkaképességű emberek által készített terméket értékesítenek. Ez történhet szervezett formában a vállalatok telephelyein, más érzékenyítő programokkal összekötve.

Nem csak termékek, hanem szolgáltatások is beszerezhetők olyan vállalkozásoktól – például hoteltől, étteremtől vagy digitális reklámügynökségtől –, amelyek fontos jellemzője, hogy munkavállalóik zöme megváltozott munkaképességű, vagy fogyatékos. Ekkor megvalósul a fogyatékosok és megváltozott munkaképességűek foglalkoztatása is, így mind a keresleti mind a kínálati oldalon részben CSR tevékenységek állnak.

Jelen tanulmány az alkalmazással és az alkalmazáson túl megvalósítható, fogyatékosokkal és megváltozott munkaképességűekkel összefüggő CSR tevékenységek körének rendszeresítésére vállalkozik a vizsgálatban szereplő vállalatok gyakorlatát értékelve.

### **A vizsgálat célja**

Az alábbiakban öt nagyvállalat CSR tevékenységére irányuló vizsgálat bemutatására kerül sor. A vizsgálat célja az volt, hogy minél szélesebb körben tárjam fel a vállalatok társadalmi felelősségvállalásának azon területeit, amelyek a fogyatékosokkal, megváltozott munkaképességűekkel való bánásmódhoz köthetők. Ugyanakkor nem cél a vizsgálatban szereplő vállalatok CSR tevékenységének maradéktalan leírása, mivel ez kizárólag honlapjaik elemzésével nem is valósítható meg.

**Minta**

A vizsgálatban szereplő vállalatok körének meghatározásához egy a Szerző vezetésével a Debreceni Egyetemen zajló kérdőíves kutatás ( $n = 321$  fő) részeredményei kerültek felhasználásra. A kutatás a vállalatok társadalmi felelősségvállalásának összefüggéseit vizsgálja hallgatói munkahely választási preferenciákkal egyetemi hallgatók körében. A kérdőívben olyan vállalatokról kérdeztük a kitöltőket, amelyek különböző iparágakat képviselnek, vagy CSR-rel kapcsolatos média megjele-nések (kereskedelmi televíziós reklámok, elektronikus és nyomtatott sajtó) köthetők hozzájuk. A kérdőívek kiértékelése során akkor kerülhetett be egy vállalat jelen kutatás mintájába, ha CSR tevékenységével kapcsolatban érkezett válaszadás. Ez lehetett szöveges formában a szabad asszociáció kérdésben, illetve szerepelhetett a vállalat a jó vagy rossz CSR gyakorlatáról ismert vállalatokat firtató nyílt kifejtendő kérdésre adott válaszokban.

A vizsgálat célkitűzéseinek megfelelően a vállalatok ( $n = 5$ ) kiválasztásának egyik szempontja volt, hogy különböző iparágak képviselői legyenek. A vizsgálatban résztvevő vállalatok<sup>1</sup>:

- A *vállalat1* Magyarország egyik vezető gyógyszeripari vállalata. Dolgozói létszáma eléri a 2000 főt. Budapesten, és további 3 vidéki városban vannak gyártó és logisztikai telephelyei. 2010-ben a máig tartó „Transforming” vállalatcsoport szintű átalakítási projekt előhírnökeként a korábbi „Az egészség a legfontosabb” küldetés helyébe belépett a prevenciót hangsúlyozó „Gyógyszergyárból egészséggyár”.
- A *vállalat2* Magyarország egyik legnagyobb külföldi ipari munkaadója 9 telephellyel és 10500 fős dolgozói állománnyal. Vállalati társadalmi felelősségvállalási filozófiájának kulcs üzenete: a felelősség bizalmat teremt. A vállalat alapító szellemi örökségére fűzik fel tevékenységüket. A vevői elégedettség és bizalom, az oktatás támogatása vállalati keretek között és azon kívül, a dolgozók megbecsülése, erősítve ezzel lojalitásukat és a környezettudatos gazdálkodás állnak tevékenységeik középpontjában.
- A *vállalat3* szolgáltató központjai rendszerintegrációs és üzemeltetési területeken szolgálják ki nemzetközi ügyfeleiket. A vállalat székhelye Budapesten van, további négy telephelye pedig vidéki nagyvárosokban található. Munkavállalói létszáma 4000 fő. Számukra a vállalati társadalmi felelősségvállalás egy olyan szemléletmódot, vállalati irányítási politikát jelent, amely a vállalat működésébe beépíti a felelős társadalmi és környezetvédelmi célkitűzéseket a fenntartható fejlődés jegyében.
- A *vállalat4* a vállalati piac egyik vezető bankjaként definiálja magát. Több mint 60 bankfiókban, telefonon és interneten szolgálja ki ügyfeleit. A Banknál reorganizációs program zajlik 2014. decembere óta, aminek célja a hatékonyság növelése, ez részben tulajdonosváltáshoz kapcsolódik, de legfőbb oka a bank korábbi gazdaságtalan működése. A létszámleépítések során a dolgozói létszám 1700 fő alá zsugorodott. A vállalat4 Etikai kódexében külön területként jelennek meg az alapelvek: társadalmi felelősségvállalás; fenntarthatóság és etika; személyiségi jogok és a diszkrimináció elleni védelem; felelősségvállalás témakörökben. Hangsúlyozzák, hogy elkötelezett támogatói a szociális, a tudományos, a kulturális-művészeti és a sport- szférának.
- A *vállalat5* 1995 óta működik Magyarországon. 209 boltot üzemeltet, amellyel az ország legnagyobb hipermarket kereskedelmi láncát építette ki. Több mint 20 ezer munkavállalónak biztosít állást, akik közül 1000 főt megközelít a megváltozott munkaképességű dolgozók létszáma. A vállalat felelősségvállalási stratégiája azon

<sup>1</sup> Szerkesztőségi megjegyzés: tekintettel arra, hogy a Szerző nem tudott írásbeli hozzájárulási nyilatkozatokat bemutatni, melyben az elemzésre kerülő vállalatok felelős képviselői hozzájárulásukat adják jelen tanulmányban a vállalatok megnevezéséhez, s a tanulmány tartalma kéretlen pozitív/negatív hatással lehet az egyes vállalatok megítélésére, szerkesztőségi kérésre a vállalatok megnevezésére nem kerül sor – ugyanakkor igazoljuk, hogy a Szerző a Szerkesztőség számára bemutatta az itt tárgyalt honlapok URL címét, s a vállalatok neveit.

alapul, hogy szakértelmét és lehetőségeit arra használja, hogy a közösségek számára legfontosabb ügyeket kezelje, és a társadalom egésze számára hozzon létre értéket. Kiemelt figyelmet fordít három fő területre: az egészséges életmód népszerűsítésére, az élelmiszer-hulladék csökkentésére, valamint a fiatalok fejlődési lehetőségeinek bővítésére.

A résztvevő vállalatok mindegyike 500 főnél több munkavállalót foglalkoztató szervezet. Különböző iparágakat képviselnek, CSR tevékenységük számottevő. Regionális szempontból a dunántúli régiók kissé alulreprezentáltak. A minta nem reprezentatív, a vizsgálati eredmények a vizsgálatban szereplő vállalatok tekintetében értelmezhetőek. Ezen tényezők ellenére a vizsgálat megbízható forrásként szolgálhat a magyarországi nagyvállalatok fogyatékosokkal és megváltozott munkaképességűekkel kapcsolatos CSR tevékenységek feltérképezésére.

### **Módszer**

A tartalomelemzés egy olyan módszer, amellyel információgyűjtést és elemzéseket lehet végezni különböző forrásokból. Az elemzési egységek, szavak, szókapcsolatok, más jellegű tartalmi összefüggések (mögöttes tartalom, következtetés) egyaránt lehetnek. A tartalomelemzés lényege, hogy az adatgyűjtés során valamilyen társadalmi produktumot, akár honlapot, jelentést „kérdezzük” az empirikus adatok forrásaként. Kvalitatív és kvantitatív módszerek együttes használatára is lehetőséget ad.

Jelen kutatásban a tartalomelemzés során a Lehota (2001), által megfogalmazott munkafázisok képezték a vezérfonal kvalitatív ágát. Szerinte a modern tartalomelemzések kvalitatív jellegűek, amelyekben a kategóriarendszer a vizsgálat folyamán is bővíthet. Az alábbi munkafázisokat javasolja:

- Az első fázis a kódolás szakasza, amelyben a kódolás nem előre meghatározott kategóriák szerint történik, hanem ezek az elemzés folyamatában alakulnak ki.
- A második fázis az elemzés, amelyben az előfordulási gyakoriságot, az együttes előfordulást célszerű vizsgálni.
- A harmadik fázis az értelmezés, amely során a tendenciaszerű együttes előfordulások alapján a szövegbeli törvényszerűségekre lehet következtetni.

Az ilyen kvalitatív tartalomelemzés az elemzési egységek többszöri átolvasását jelentheti, amelyben az első olvasásban a kutató „engedi magára hatni” az adott szöveget, hogy megfelelő kategóriákat alakíthasson ki. A vizsgálat részét képezik az előre meghatározott, és a vizsgálat során kibontakozó kategóriák. Ezzel a módszerrel a rejtett, nem tudatos, lappangó jelentések, igények és motivációk is jól kutathatók.

Majoros (2004) értelmezésében a tartalomelemzés során a kutatónak a szóbeli vagy írásbeli szöveget kvantifikálhatóvá, mérhetővé, elemezhetővé kell alakítani. Ehhez szerinte is többször végig kell olvasni az anyagot, és ki kell gyűjteni a speciális állításokat, témákat, s ezeket vizsgálati kategóriákká kell alakítani. Ezt követően az újbóli olvasás során számolni, ill. kódolni kell a kategória előfordulását, és gyakoriságot kell képezni. Ezt már lehet elemezni.

A *vállalat1* tekintetében a tartalomelemzésbe bevont honlapok a magyarországi vállalati honlap, az onnan elérhető tematikus CSR honlap, a tematikus honlapról letölthető Fenntarthatósági jelentések (2008-2009; 2010-2012) valamint a Rövid jelentés (2008-2009).

A további vállalatoknál a *vállalat2* magyarországi vállalati honlapja, a *vállalat3* honlapja, a *vállalat4* honlapja és a *vállalat5* magyarországi honlapja, valamint a vállalatok legfrissebb közzétett Fenntarthatósági jelentései képezték a tartalomelemzés tárgyát.

Miután a tartalomelemzésben számszerűsíthető mutatók segítségével is vizsgálhatók a sajtó-megjelenések (Móré, 2008), valamint a honlapok CSR-hez kapcsolódó felületei nem minden esetben naprakészek, indokolt volt külön figyelmet fordítani a 2015-ös hírfolyam (1. táblázat) és a kapcsolódó letölthető releváns sajtóközlemények elemzésére.

1. táblázat: vállalatok 2015-ös hírfolyamának összesített adatai (forrás: a Szerző)

Vállalat	Összes hír (db)	CSR hír (db)	CSR hír arány (%)
Vállalat1	9	1	11,1
Vállalat2	70	17	24,3
Vállalat3	35	23	65,7
Vállalat4	28	2	7,1
Vállalat5	41	20	48,8

A vállalatokról honlapjaikon keresztül naprakész információt hírfolyamaik szolgáltatták. A vizsgált vállalatok az első táblázatban látható számban és összetételben tettek közzé híreket 2015-ben. A legtöbb hírt a *vállalat2* honlapján tették közzé 2015-ben, míg a legtöbb CSR tevékenységgel összefüggő hír az *vállalat3* honlapján jelent meg, ami az összes 2015-ben közzétett hírük közel 66%-a. A *vállalat1* és a *vállalat4* egy nagyságrenddel kevesebb CSR hírt tett közzé.

A *vállalat1* honlapján *Fenntartható fejlődés* navigációs ablakon keresztül jutunk el a vállalat felelősségvállalási honlapjára.

A *vállalat2* honlapon a *vállalat2 csoport Magyarországon* oldalon *Fenntarthatóság és Innováció* menüpontban található a CSR tevékenységük leírása. A részletes információk angol nyelven hozzáférhetőek. Magyar nyelvű hírek és sajtóközlemények számolnak be az aktualitásokról.

A *vállalat3* honlapján a *Bemutakozás* menüben szerepel *Társadalmi felelősségvállalásuk*. Számot adnak jó gyakorlataikról a *Környezetvédelem és a Társadalmi szerepvállalás* területén. Külön menüpontban helyezték el *Tudásba fektetünk* szlogennel a CSR-jük oktatással, képzéssel, tehetséggel kapcsolatos elemeit.

A *vállalat4* honlapon *Társadalmi szerepvállalás* menüpontban található a bank CSR tevékenységének gyűjteménye. Legfrissebb letölthető jelentés a 2011-es Fenntarthatósági jelentés magyar és angol nyelven.

A *vállalat5* honlapján *Vállalat5 és közösségek* menüpontban érhető el a CSR tevékenység, illetve a kezdő oldalon találjuk a hírfolyamot. Legfrissebb letölthető jelentésük 2012/2013 évi.

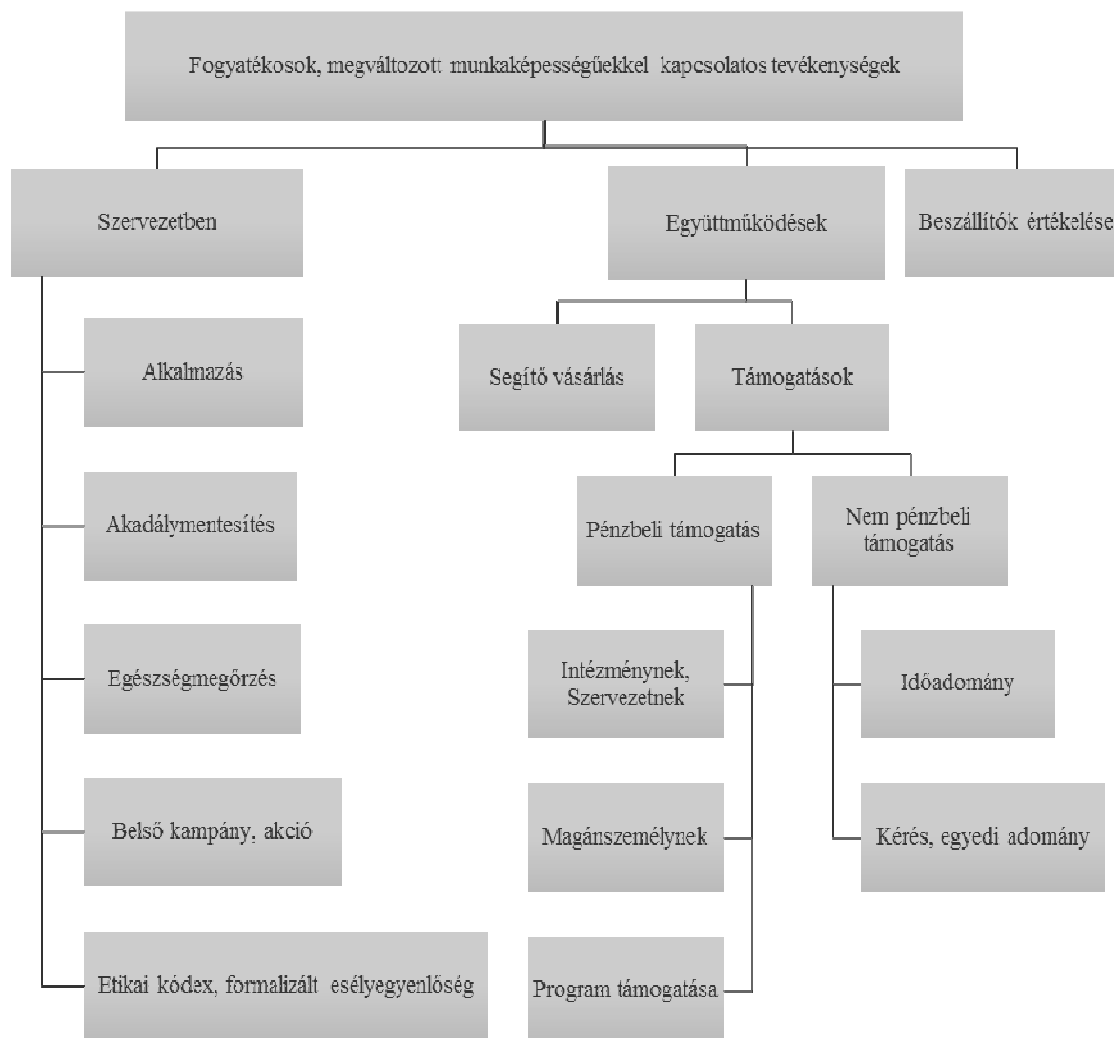
Miután a honlapokon a CSR tevékenység nem jelent meg egységesen, indokolt volt a tartalomelemzés kiterjesztése a vállalatok honlapjainak teljes terjedelmére. A kutatás másik pillérét a 2015-ös hírfolyam elemzése jelentette, mert ez bizonyult az aktuális CSR tevékenységek leghitelesebb forrásának. Ezt követően került sor a honlapokról letölthető jelentések pdf formátumban való tartalomelemzésére.

Az adatelemzésekhez felhasznált szoftver a Microsoft Excel 2013 volt, míg az ábra készítéséhez a Microsoft Office 2013 SmartArt alkalmazására került sor.

## Eredmények

A honlapok és hírfolyamok tartalomelemzése alapján összeállítható egy széles spektrumú CSR tevékenység rendszer. Az 1. ábra összefoglalja a vállalati társadalmi felelősségvállalás azon tevékenységeit, amelyek a fogyatékosokkal és a megváltozott munkaképességűekkel való bánásmódhoz köthetőek.

1. ábra: CSR tevékenységek fogyatékosokkal, megváltozott munkaképességűekkel kapcsolatban (forrás: a Szerző)



A továbbiakban gyakorlati példákon keresztül kerülnek bemutatásra azok a CSR tevékenységek, amelyek a fogyatékosokkal és megváltozott munkaképességűekkel való bánásmóddal hozhatók összefüggésbe.

*Alkalmazás:* A vállalat5 2015-ben harmadik alkalommal vehette át a Fogyatékos-ság-barát Munkahely címet, amely elismeri a vállalat fogyatékos emberek iránti elkötelezettségét. Az áruházlánc évek óta megfelel a törvényi kötelezettségnek és 5 százalék feletti létszámban

alkalmaz megváltozott munkaképességű kollégákat. Ez jelenleg 960 főt jelent, akik jellemzően árellenőr, árufeltöltő és pénztáros munkaköröket töltenek be a vállalatnál.

*Akadálymentesítés:* Az akadálymentesítés történhet az épületek akadálymentesítésével, az ügyintézés, a terméktámogatás területén történő akadálymentesítéssel, vagy magát a terméket is „akadály-mentesíthetik”. Az utóbbira példa a *vállalat1* Európai Unióban forgalmazásra kerülő termékeinek Braille írással történő feliratozása (ez 2005 óta Magyarországon kötelező).

*Egészségmegőrzés:* A *vállalat1*-nél minden saját állományú munkavállaló részére szűrőnapot szerveznek egy, a telephelyük közelében lévő egészségcentrumba, munkaidő kedvezményt biztosítva.

*Belső kampány, akció:* A *vállalat1*-nél működik a MOZAIK Program, ami a fogyatékosok foglalkoztatási és támogatási programja. Ennek keretében az erre dedikált napon – ezt a Fogyatékos Emberek Nemzetközi Napjához igazítják, ami 1992 óta december 3-a – a fogyatékosokra irányítják a figyelmet. Minden telephelyre meghívják fogyatékos művészeket, sportolókat, akik előadják produkcióikat, beszámolnak mindennapjaikról. A meghívottakkal a továbbiakban is együttműködések valósulhatnak meg, erre példa az az úszó paralimpikon, akinek felkészülését a *vállalat1* egyik vidéki telephelye támogatta. Ennek az együttműködésnek további jellemzője, hogy dolgozói kezdeményezésre jött létre.

*Etikai kódex, formalizált esélyegyenlőség:* Formalizált Etikai kódex minden a vizsgálatban résztvevő vállalatnál létezik. Személyiségi jogok és a diszkrimináció elleni védelem címen külön fejezetben szerepel a fogyatékoság hátrányos megkülönböztetésének tilalma a *vállalat4* Etikai kódexében.

*Segítő vásárlás:* Együttműködés keretében segítő vásárlás valósul meg, mikor a *vállalat3* telep-helyein az egyik vidéki nagyvárosban és Budapesten évente több alkalommal szerveznek jótékonyági vásárt, ahol fogyatékos és megváltozott munkaképességű emberek által készített ajándéktárgyakat vásárolhatnak meg a dolgozók. A *vállalat1* segítő vásárlással működik együtt egy 95 százalékban fogyatékosokat alkalmazó hotellel, amikor tréningjeit a szállodában rendezi meg, kifejezetten a szálloda alkalmazotti struktúrája okán.

*Pénzbeli támogatás intézménynek, szervezetnek:* A *vállalat2* 2015 második félévében pénzadó-mánnyal támogatott egy speciális nevelési igényű és sérült gyerekek oktatását végző intézményt. A *vállalat5* és a Magyar Paralimpiai Bizottság közötti együttműködés lényege, hogy a paralimpiai programok közvetlen támogatása mellett abban is közreműködnek, hogy a paralimpia szellemisége, a fogyatékosággal élő sportolók példaértékű teljesítménye minél szélesebb közönséget érjen el. 2012 nyarán áruházi adománygyűjtést szerveztek, és vásárlóik adományaival együtt pénzadománnyal támogatták a magyar csapat londoni paralimpiai szereplését. A paralimpiai mozgalom és a fogyatékos sport országos szintű népszerűsítésére kiírt „London Paralimpia 2012” fotópályázat nyertes képeit egy országjáró kiállítás keretében 22 áruházukban mutatták be vásárlóiknak.

*Pénzbeli támogatás magánszemélynek:* A *vállalat5* megalapította a „Mozgás Korlátok Nélkül” parasport ösztöndíjat, hogy a riói felkészülésben segítsék a tehetséges, de nehéz körülmények között élő sportolókat. A díjazottak körét a *vállalat5* minden évben egy fővel bővítette az idei paralimpiáig.

*Program támogatása:* A Kézenfogva Alapítvány azzal a céllal jött létre, hogy javítani próbáljon az értelmi és halmozottan fogyatékos gyermekek és felnőttek életminőségén. A *vállalat4* kiemelt támogatóként járult hozzá több alkalommal egy értelmi és halmozottan fogyatékos gyermekek és felnőttek életminőségét javítani próbáló civil szervezet családi napjának szervezéséhez. 2011-ben pedig egy civil szervezet vakvezető kutya kiképző programját támogatta.

*Időadomány:* A *vállalat3* munkatársai önkéntes munkákat végeztek egy ifjúsági táborban, mely sajátos nevelési igényű tanulók, mozgásszervi, érzékszervi, értelmi és beszéd fogya-

tékos, autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődés zavarral küzdő gyerekek, valamint nevelőik és szüleik számára nyújt táborozási lehetőséget. Egy civil szervezetnél pedig a rendszeres és elhúzódó kórházi kezelésben részesülő gyermekek számára építettek ki wifi hálózatot, hogy ezzel tegyék könnyebbé a gyermekek számára az otthonuktól távol töltendő időt.

*Kérés, egyedi adomány:* A vállalat<sup>2</sup> egy civil szervezettel működött együtt 2015-ben, s segítségükkel Budapesten egy kerületében óvodák és bölcsődék pedagógusai kaptak egy-egy laptopot. Ők olyan intézmények munkatársai voltak, amelyek az említett civil szervezet diabétesz oktató programjában vettek részt, és küzdöttek a diszkrimináció ellen, felkészülve arra, hogy cukorbeteg gyerekeket is ellássanak. Ezzel olyan egyedi adományokat adtak, amelyekre az igényeket felmérve volt szükség az intézményekben.

*Beszállítók értékelése:* Beszállítók értékelésére a fogyatékosokkal, megváltozott munkaképességükkel való bánásmód alapján a vállalat<sup>4</sup> etikai kódexében található elvi iránymutatás. Ebben lefektetik a tisztelettel és toleranciával jellemezhető munkahelyi légkör támogatásának alapelveit. Tiltást fogalmaznak meg bármely munkatárs bárminemű hátrányos megkülönböztetésére vagy zaklatására, kora, neme, vallása, világnézete, faja, illetve etnikai hovatartozása vagy szociális helyzete, fogyatékosága vagy szexuális identitása és irányultsága miatt. Jogi következmények érvényesítését helyezik kilátásba a nem megengedett magatartással szemben. Megfogalmazzák ezen elvárásaikat a szállítói és szolgáltatói üzleti partnereikkel szemben is.

### **Konklúzió**

Jelen kutatás feltárta a vállalatok társadalmi felelősségvállalásának széles eszköztárát, rávilágít a benne rejlő potenciálra a fogyatékosokkal, megváltozott munkaképességükkel való bánásmód területén a kapcsolódó tevékenységek és a jó gyakorlatok felvonultatásával.

A fogyatékos, megváltozott munkaképességű személyekkel, szervezeteikkel kapcsolatos CSR tevékenységek a vállalatoknál a legtöbb esetben szigetszerűnek tűnnek. Érzékelhető, hogy a megváltozott munkaképességűek foglalkoztatásának komoly korlátai vannak: nagyobb arányú foglalkoztatást valójában az a vállalat tud biztosítani, amely képes megfelelő számú alkalmas munkakört kínálni.

Az összeállított tevékenységleltár jól használható a vállalati gyakorlatban, meglévő gyakorlataik rendszerezésében, és új tevékenységek kialakításában.

### **Korlátozások és lehetőségek**

Azon túl, hogy a CSR tevékenység „önkéntes, önbevallásos” jellege alapjaiban nem tekinthető objektív adatközlésnek, a tanulmány legfőbb korlátjának a minta megválasztása bizonyult. A vizsgált vállalatok tevékenységei között sok a hasonlóság, érdemes lehet a továbbiakban más iparágak képviselőit is bevonni a kutatásba. A másik kihívást az támasztotta, hogy a vizsgált honlapok nem voltak naprakészek a CSR tevékenységeket illetően. Nagyban segítette a munkát a 2015-ös hírfolyam részletes tartalomelemzése. Ennek ellenére még teljesebb képet kaphatunk, ha a vállalatok részéről kompetens adatközlőt tudunk bevonni a kutatásba.

Nem szabad megfeledkezni a tartalomelemzés módszerének hiányosságairól sem. Mindekelőtt tudni kell, hogy az objektivitás a legsebezhetőbb pontja. Alkalmazása során erre külön figyelmet kellett fordítani. Ez azt jelenti, hogy a tartalomelemzés során nem kell sok kategóriát megállapítani, a megállapítottakat pontosan kell definiálni, és jelen esetben konzekvensen ragaszkodni a definíciókhoz minden vizsgált adatközlő (itt a honlapok, hírfolyamok, jelentések) esetében.

További vizsgálati módszerek alkalmazása – például interjú vállalati CSR felelős szakemberrel – a témakörök teljesebb kidolgozására adhat lehetőséget. Célszerű lehet a vállalatok körének más módszerrel való kiválasztása. Olyan mintát választva folytatni a kutatást, hogy az eredmények iparági értékelésekre is lehetőséget adjanak.

### Irodalom

1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról  
2003. évi XCII. törvény az adózás rendjéről (Art.)  
2011. évi. CXCI. törvény a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról (Mmtv.)
- Balázs K., Barkó M. és Vancza, G. (2012). Társadalmi célú reklámok kreativitássablonjai és hatásmechanizmusuk *Alkalmazott pszichológia 2012/1*, 5-24.
- Dajnoki K. (2009). Fogyatékos, illetve megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatásának munkaerő piaci megítélése. *Gazdasági és társadalomtudományi közlemények 2012.IV/2.*, 251-260.
- Elkington, J. (1997). *Cannibals with Forks: the Triple Bottom Line of 21st Century Business*. Oxford: Capstone Publishing Ltd.
- EUROPEAN COMMISSION (2001). Green Paper: Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility. Letöltés: 2015.12.07. Web: file:///C:/torrent/DOC-01-9\_EN.pdf
- Fedor Gy., Münnich Á. és Sipos, S. (2007). A munkaadó szervezetek megváltozott munkaképességű munkavállalók foglalkoztatására való felkészültségének feltáró vizsgálata In Münnich Á. (szerk.): *Gyakorlati megfontolások és kutatási tapasztalatok a megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatásához*. Didakt Kiadó, Debrecen. 25-45.
- Friedman, M. (1970). The social responsibility of business is to increase its profits, *New York Times Magazine*, szeptember 13. 211-214.
- Kotler, P. és Lee, N. (2007). *Vállalatok társadalmi felelősségvállalása*. Budapest: HVG Kiadó Zrt.
- Kotler, P. és Lee, N. (2005). *Corporate Social Responsibility*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Kovács Sz. (2015). *Változott a rehabilitációs hozzájárulás számítása*. Letöltés: 2015.11.01. Web: [www.munkajog.hu](http://www.munkajog.hu)
- Kozák A. (2015). A beillesztési program tartalma és szabályozása. *Munkaügyi Szemle 2015/6*, 46-52.
- Lehota J. (2001) *Marketingkutatás az agrárgazdaságban*. Mezőgazda Kiadó, Budapest.
- Majoros P. (2004) *A kutatómódszertan alapjai*. Perfekt, Budapest.
- Móré M. (2008) A tartalomelemzés szerepe a vezetéstudományban In Dienesné-Pekurár (szerk.): *Hagyományok és új kihívások a menedzsmentben*. Debreceni Campus Nonprofit Közhasznú Kft., Debrecen. 430-435.
- Net1: [www.ec.europa.eu/growth/industry/corporate-social-responsibility/index\\_en.htm](http://www.ec.europa.eu/growth/industry/corporate-social-responsibility/index_en.htm)  
Letöltés: 2016.01.11.
- Net2: [www.frtt.hu](http://www.frtt.hu) Letöltés: 2016.01.07.
- Net3: [www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/szocialis-ugyekert-es-tarsadalmi-felzarkozasert-felelos-allamtitkarsag](http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/szocialis-ugyekert-es-tarsadalmi-felzarkozasert-felelos-allamtitkarsag) Letöltés: 2016.01.12.
- Net4: [www.salvavita.hu](http://www.salvavita.hu) Letöltés: 2016.01.19.
- Paine, L. S. (2000). Does Ethics Pay? *Business Ethics Quarterly*, X/1., 319-330.



- Perrini, F. (2006). SMEs and CSR Theory: Evidence and Implications from an Italian Perspective. *Journal of Business Ethics* 67., 305-316.
- Roberts, S., Heaver, C., Hill, K., Rennison, J., Stafford, B., Howat, N., Kelly, G., Krishnan, S., Tapp, P., és Thomas, A. (2004). *Disability in the workplace: Employers' and service providers' responses to the Disability Discrimination Act in 2003 and preparation for 2004 changes*. Letöltés: 2016.01.07. Web: [www.webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130314010347/http://research.dwp.gov.uk/asd/asd5/rports2003-2004/rrep202.pdf](http://www.webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130314010347/http://research.dwp.gov.uk/asd/asd5/rports2003-2004/rrep202.pdf)
- Sas I. (2010). Corporate Social Ravaszkodás! *Mai Piac 2010/1*
- Szabó M., Kozicz Á. és Ottrok V. (2012). *AJB – 2618/2012 Jelentés*. Letöltés: 2016.02.29. Web: [http://tamogatoweb.hu/ekonyvtar\\_pdf/fogyatekossaggal-elok-foglalkoztatasi-helyzete.pdf](http://tamogatoweb.hu/ekonyvtar_pdf/fogyatekossaggal-elok-foglalkoztatasi-helyzete.pdf)
- Tardos K. (2015). *Halmazódó diszkrimináció kirekesztés és integráció a munkaerőpiacon*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Végh L. (2015) *Fenntartható élet*. Letöltés: 2015.12.10. Web: <http://w3.atomki.hu/kornyezet/f15o.pdf>

### **Konferencia előadások**

- Beke Zs. (2009) CSR a vállalati gyakorlatban – már tudjuk vagy még mindig csak tanuljuk? *CSR Hungary Konferencia 2009. okt. 15. Budapest*
- Executive Summary, (2015) *EU Multi Stakeholder Forum on Corporate Social Responsibility 3-4 February, 2015 Brussels*
- Fehér M. (2010) Munkahelyfeltáró program „Böröndös” *CSR Hungary Konferencia 2010 nov. 10-11. Budapest*



## AZ IQ-PARADOXON

### Szerző:

Mező Ferenc  
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:  
ferenc.mezo1@gmail.com

### Lektorok:

Koncz István  
Professzorok az Európai Magyarországiért

Dávid Mária  
Eszterházy Károly Egyetem

Vargáné Nagy Anikó  
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna  
Debreceni Egyetem

Mező F. (2016): Az IQ-paradoxon. <i>Különleges Bánásmód</i> , II. évf., 2016/1. szám, 43-60. DOI 10.18458/KB.2016.1.43
--

### Absztrakt

*Az IQ paradoxon: noha az új generációk intellektuális képességei egyre jobbak (ez az úgynevezett Flynn-effektus, az intellektuális növekedés sebessége 3 IQ-pont évtizedenként), az átlagos IQ minden generáció esetében 100 IQ marad. E cikk az IQ-paradoxon háttérének következő tényezőit mutatja be: az intelligencia fogalma, tesztjei és pontszám-típusai; és demonstrálja a Flynn-effektus sebesség-rátájának abszurd következményeit. Végül a cikk magyarázatot ad az IQ-paradoxonra.*

**Kulcsszavak:** IQ, Flynn-effektus

**Diszciplínák:** pszichológia, pedagógia

### Abstract

#### THE IQ-PARADOX

*The IQ-paradox: although the intellectual abilities are better and better of the new generations (it is the so-called Flynn-effect, the speed of intellectual growth is 3 IQ-point per decade), but the average IQ stays 100 IQ-point in case of every generation. This article shows some factors in the background of IQ-paradox: concept, tests and score-types of intelligences, and it demonstrates the absurd consequences of speed-rate of Flynn-effect. At last, this article gives an explanation of IQ-paradox.*

**Keywords:** IQ, Flynn-effect

**Disciplines:** psychology, pedagogy

Az intelligencia egyik közismert mértékegysége az intelligenciakvóciens (intelligence quotient, röviden: IQ), aminek mintegy évszázada történt a bevezetése, s aminek esetében sajátos önellentmondás tapasztalható. Ennek az IQ-paradoxonnak (Mező, 2016) a lényege: az újabb és újabb generációk egyre intelligensebbek, s mégsem... Lehetséges ez? Jelen tanulmányban e paradoxon hátterét foglaljuk össze.

A téma aktualitását az adja, hogy az intelligencia a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény 4.§ 13.a) pontjában körülírt különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók köréhez szorosan kapcsolódó képességegyüttes. Vizsgálatára így sor kerül például a sajátos nevelési igényű (különösen: az értelmi fogyatékos) gyermekek és tanulók (CXC. tv, 25. §) diagnosztikája során. A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdők (CXC. tv., 3. §) esetében is vizsgálat tárgya lehet egyrészt a sajátos nevelési igény kizárása céljából, másrészt esetleges intellektuális részképességzavarok megállapítása érdekében. Végül – legalábbis az intellektuális téren - kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók (CXC. tv., 14. §.) identifikációjában is szerepet játszhat az intellektuális képességek vizsgálata – sőt: Terman (1925) mára már túlhaladottá vált koncepciója a tehetséget egyenesen az intelligenciával azonosította. Az intelligencia aktuális színvonalának megállapítása érdeklődésre tarthat számot a (gyógy)pedagógiai célú vizsgálaton túl az iskolapszichológiai, a pályaaalkalmassági vizsgálatok esetében, a munkaerő kiválasztás során és a klinikai diagnózisalkotásakor is (akár a cselekvőképesség és büntethetőség vizsgálata céljából is büntetőjogi, igazságügyi pszichológiai gyakorlatban).

Egy ilyen sokrétűen vizsgált, interdiszciplináris jelleggel is használt fogalom esetében, mint az intelligencia célszerű az önellentmondásokat közelebbről is szemügyre venni, s lehetőség szerint megérteni. Ennek érdekében a továbbiakban kitérünk az intelligencia fogalmára és típusaira, az intelligenciavizsgáló eljárásokra és mértékegységeire, a Flynn-effektusra (az általános intelligencia generációról generációra történő növekedésére) és magyarázatára, illetve a mindebből adódó IQ-paradoxonra

### **Az intelligencia fogalma, típusai**

Az újkori intelligenciakutatások Sir Francis Galton (1869) nevéhez kötődnek, akinek társadalmi katasztrófába torkoló „eugenika”-nak (a „jó öröklődés tudományának”) nevezett sajátos embertenyésztési felvetésének lényege az emberi faj értelmi képesség alapján történő nemesítése. A szelektív tenyésztés érdekében szükség volt az alacsony és magas intelligenciájú személyek megkülönböztetésére, amit Galton egyfajta reakcióidő-mérő vizsgálattal kísérelt megoldani. Az eugenika tröténetével kapcsolatban lásd: Mező és Mező (2011). Az intelligenciakutatás szerencsére idővel függetlenedett az eugenikai törekvésektől, s az oktatás, illetve pályaaalkalmasság irányából közelítettek hozzá. Az alábbiakban felvillantunk egy csokorra valót a klasszikus intelligencia felfogásokból, hogy szemléltessük, mennyire képlékeny fogalomról van szó:

Az egyik első, máig nagy hatású tehetségmegközelítés Charles Spearman (1904) elmélete, melyben az általa kidolgozott statisztikai eljárással, a faktoranalízissel arra a következtetésre jutott, hogy kétfajta intelligencia létezik: a) általános (general) intellektuális képesség, amire röviden a „g-faktor” néven hivatkozott; b) specifikus (egy-egy adott tevékenység végrehajtásában lényeges) képességek (s-faktor).

Louis Leon Thurstone (1938) 240 fő részvételével felvett 57 teszt eredményeinek faktoranalízise révén arra a megállapításra jutott, hogy az intelligenciatesztek nem egy homogén – g-faktornak tekinthető – intelligenciát mérnek, mint inkább több különböző úgynevezett csoportfaktort. Thurstone szerint hét primer (elsődleges) értelmi képességről beszélhetünk: a) szókincs folyékonysága, b) verbális felfogás (beszédértés), c) számolás, d)

memória, e) indukció (például következtetésre, analógiák létrehozására való képesség), f) térbeli tájékozódás, g) a felfogás sebessége (megjegyzés: a Galton-féle reakcióidő mérésen alapuló vizsgálatok lényegében ezt a primer intellektuális képességet tesztelték).

Vernon (1950) hierarchikus intelligenciamodellje csúcsán a g-faktor áll, amely két elsőrendű faktorra bontható: a) a verbális-educációs faktorra, ami tovább bontható olyan másodrendű csoportosító faktorokra, mint a verbális és a számolási képességek; b) a gyakorlati-mechanikus faktorra, aminek másodrendű faktora: a térbeli, mechanikus, pszichomotoros faktorok. A hierarchikus rendszer legalsó fokán további specifikus faktorok találhatók.

Joy Paul Guilford (1959) az intelligencia struktúrájáról szóló modelljében (Structure of Intelligence, SoI) 120 különböző intellektuális faktor létezését veti fel, amelyek csoportosítására három szempontot javasol: 1) Műveletek szerinti csoportosítás. Lehetséges intellektuális műveletek: megismerés, emlékezés, konvergens gondolkodás, divergens gondolkodás, értékelés. 2) Tartalom szerinti csoportosítás. Lehetséges tartalmak: figurális (jelentés nélküli tartalmak – például: egy véletlenszerű ceruzavonás), szimbolikus (jelentéssel bíró nem nyelvi tartalmak – például: nem értelmes betűcsoportok), szemantikus (nyelvi tartalmak – például szavak, mondatok), viselkedéses (például valamilyen cselekvés) tartalom. 3) Produktum szerinti csoportosítás. lehetséges intellektuális produktumok: egység, osztály, viszony, rendszer, transzformáció, implikáció. Az 5 intellektuális művelet, a 4 intellektuális tartalom és a 6 intellektuális produktum összesen ( $5 \times 4 \times 6 =$ ) 120 különböző képesség létét feltételezi (ezek mérésére, fejlesztésére alkalmas feladatokat lásd: Mező és Mező, 2011).

Raymond Bernard Cattell (1971) vetette fel a folyékony intelligencia (fluid intelligence, Gf) és kikristályosodott intelligencia (crystallized intelligence, Gc) koncepcióját. A folyékony intelligencia új problémák (például logikai úton történő) megoldására tesz képessé (függetlenül a múltbeli tudástól, tapasztalattól). A kikristályosodott intelligencia a képességek, tudás és élmények használatának képessége.

Donald Olding Hebb (1975) kétfajta intelligencia megkülönböztetését javasolja. Az „A” intelligencia az értelmi képességek kifejlődésének genetikailag determinált, veleszületett lehetőségére utal (egyfajta genetikai keret, amelyet semmilyen fejlesztés nem képes áthidalni), s nem mérhető. A „B” intelligencia a környezet által is befolyásolható (Például fejleszthető), megfigyelhető, intelligenciatesztekkel vizsgálható, ám a B intelligencia – akár IQ-ban kifejezett – szintje, nem feltétlenül utal az A intelligencia szintjére.

Howard Gardner (1983) többszörös intelligencia teóriájában (Theory of Multiple Intelligences) tagadja egy általános jellegű intellektuális faktor létét, helyette egymástól független intellektuális intelligenciaterületek létét veti fel – ezek: a) logikai-matematikai, b) nyelvi, c) testi-kinesztetikus, d) térbeli-vizuális, e) zenei, interperszonális, intraperszonális.

Mindezeket túl olykor találkozhatunk a „pszichometriai intelligencia” fogalmával is (aminek ellentéte a „nem pszichometriai intelligencia” lehet). A pszichometria a lelki jelenségek (köztük az intelligencia) mérésének módszertana, s ebből a megközelítésből: „az intelligencia az, amit az intelligenciatesztek vizsgálnak” (Boring, 1923). A tesztekkel mért intelligencia (például a mérési hibákból adódóan vagy például abból adódóan, hogy egyik teszt sem fedti le a humán intelligencia teljességét) azonban nem feltétlenül azonos egy személy nem teszt-körülmények között megnyilvánuló intelligenciájával. A „pszichometriai” jelzőt akkor célszerű tehát alkalmazni, ha a tesztekkel mérhető intelligenciára kívánjuk felhívni a figyelmet.

### **Az intelligenciatesztek**

Az intellektuális képességek jellegzetesen tesztek révén történő vizsgálatok tisztázni kell, hogy milyen tesztet alkalmazunk, s azt is, hogy pontosan milyen típusú mérőszámot alkalmazunk.

Az intelligenciateszteket csoportosíthatjuk aszerint, hogy: a) az adatfelvétel egyéni vagy csoportos teszhelyzetben valósítható-e meg; b) milyen célcsoportnak (pl. korcsoportnak, iskolázottság szerinti csoportnak stb.) szól a teszt, c) a tesztek az intellektuális részképességek színvonaláról is számot adnak-e vagy csak egyetlen globális intelligenciamutatót adnak végeredményül; d) verbális és/vagy nem verbális feladatokat tartalmaznak-e; e) papír-ceruza vagy tárgymanipulációs feladatokat tartalmaznak-e; f) a feladat bemutatása és/vagy az adatfelvétel és/vagy az adatelemzés és kiértékelés hardver/szoftver támogatást élvez-e. A tesztek kultúrafüggő (például MAWGYI-R, OWI, WISC) vagy kultúrafüggetlen (például a Raven-féle intelligenciavizsgáló eljárások: CPM, SPM, APM; Cattell, 1940) jellege is jellemző tulajdonsága lehet egy-egy tesztnek.

Lássunk egy csokorra valót – a teljesség igénye nélkül – a hazai forgalomban lévő intelligenciatesztekből (1. táblázat)!

„*Budapest Binet*” intelligenciateszt: egyéni helyzetben végezhető, verbális feladatokat is adó intelligenciavizsgáló eljárás (Lénárt és Baranyai, s.a.). Életkori ajánlás: 3-14 éves kor között. Felvétel időtartama (instrukcióval): kb. 30-80 perc. Értékelés időtartama (értékelés/fő): kb. 30 perc. Összes idő (vizsgálat/fő): kb. 60-110 perc. Anyagszükséglet: úrlap/fő + tesztkészlet. Változói (csak a fontosabbak):

- *Értelmi kor*: azt mutatja, hogy a vizsgálati személy hány éves személyek által megoldható feladatokat tudott megoldani. Skála (min.: 3; max.: 14): kvantitatív.
- *IQ (vagy: fejlődési hányados)* =  $(100 \cdot \text{értelmi kor}) / \text{életkor}$ . Skála (min.:  $(100 \cdot 3) / 14 = 21$ ; max.:  $(100 \cdot 14) / 3 = 466$ ): kvantitatív.

*Brunet-Lézine-féle vizsgálat*: adatfelvételen, megfigyelésen és tesztelésen alapuló, egyéni vizsgálati helyzetet kívánó eljárás az általános intelligencia, mozgásfejlődés megítélésére (Farkas és Csiky, 1980). Életkori ajánlás: 0-2 év (+ a kiegészítő skála: 2-6 év). A felvétel időtartama (instrukcióval): kb. 20-30 perc. Értékelés időtartama (értékelés/fő): kb. 20 perc. Összes idő (vizsgálat/fő): kb. 40-50 perc. Anyagszükséglet: úrlap/fő + tesztkészlet. Változói:

- *FK*: fejlettségi kor. Skála (min.: 7 nap; max.: 30 hónap): kvantitatív.
- *FQ*: fejlődési kvóciens (kisgyermekkorban az IQ-t helyettesíti) a következő képlet alapján:  $FQ = \text{fejlettségi kor} / \text{életkor}$ . Skála (min.: ?; max.: ?): kvantitatív.
- *P*: poszturális szabályozás (a mozgás, az izomtónus és a testhelyzet szabályozása). Skála (min.: 1; max.: 71): kvantitatív.
- *K*: a szem-kéz koordináció, tárgyak manipulációja. Skála (min.: 1; max.: 116): kvantitatív.
- *B*: beszéd. Skála (min.: 1; max.: 51): kvantitatív.
- *Sz*: szociabilitás (személyi kapcsolatok, szociális helyzetekhez való alkalmazkodás, éntudat, szokások kialakulása). Skála (min.: 1; max.: 62): kvantitatív.

*Goodenough-féle emberalak-ábrázolás vizsgálat (emberrajz-teszt)*: csoportosan is felvehető, nonverbális eljárás a rajz-ábrázolás fejlettségének, a szenzomotoros képességeknek a megállapítására (Torda és Darvas, 1991). Életkori ajánlás: 3-13 év. felvétel időtartama (instrukcióval): kb. 10 perc. Értékelés időtartama (értékelés/fő): kb. 15 perc. Összes idő (vizsgálat/fő): kb. 25 perc. Anyagszükséglet: 1 lap/fő és 1 ceruza/fő. Változói:

- *Részletesség*: az emberalak lényeges jegyeire, az arányokra és a motoros kivitelezésre vonatkozóan tartalmaz kritériumokat. Skála (min.: 0, max.: 17): kvantitatív.
- *Komplexitás*: az emberalak differenciált ábrázolását minősítő jegyeket tartalmazza. Skála (min.: 0, max.: 12): kvantitatív.
- *Arányok*: A rész-egész viszonyát, a testméretek arányos ábrázolását követeli meg. Skála (min.: 0, max.: 6): kvantitatív.

1. táblázat: néhány hazai intelligenciateszt és életkori vonatkozásai (az itt közölt adatok hozzávetőlegesek! Forrás: Mező és Mező, 2008, 75. o.)

Az intelligencia vizsgálata						
Intézményes nevelés/oktatás:	Bölcsőde	Óvoda	Alsó tagozat	Felső tagozat	Középfokú képzés	Felsőfokú képzés, felnőttképzés
Életkor (év):	0	3	6	11	14	18 →
Eszközök (ABC rendben):	Milyen korhatárok között javasolt az eszköz használata?					
„Budapest Binet” intelligenciateszt		3			14	
Brunet-Lézine-féle vizsgálat	0	2	6			
Goodenough-féle emberrajz –teszt		3		13		
Hiskey-Nebraska Teszt		3			16	
KFT				10		
Miller műszaki teszt*				12		
OTIS I.			6	14		
OTIS II.					14	
„Peabody” szókincs-teszt		2,6		11		
Raven: színes (CPM)*			5	11		
Raven: sztenderd (SPM)*			6			
Raven: nehezített (APM)*					14	
SON-teszt		2,5	7			
Szervezői képesség teszt					14	
Wechsler: OWI		4	6,5			
Wechsler: MAWGYI-R			5,8	10,7		
Wechsler: MAWI				10		
Woodcock-Johnson teszt			6			

\* Kultúra-független teszt

- *Motorikus koordináció*: egyrészt a motoros kivitelezésre vonatkozik, másrészt korábbiakban vizsgált elemek differenciált, fejlettebb szintű kivitelezésére, az összetettségre helyezi a hangsúlyt. Skála (min.: 0, max.: 13): kvantitatív.
- *Rajzkor (RK)*: A vizsgálati személy hónapokban kifejezett rajzkora
- 36 hónaptól (3 évtől) 156 hónapig (13 évig). Skála (min.: 36 hónap, max.: 156 hónap): kvantitatív.
- *Rajzkvóciens (RQ)*: A rajzkor (RK) és a hónapokban számolt életkor (ÉK) hányadosa százzal megszorozva:  $RQ = 100 * (RK/ÉK)$ . Skála (min.: 20, max.: 500): kvantitatív.

*Hiskey-Nebraska Teszt* (Másként: Hiskey-Nebraska tanulási alkalmassági teszt - forrás: „Hiskey” instrukciós füzet). Az eszköz jellege: egyéni helyzetben felvehető vizsgálat. Életkori ajánlás: 3-16 év. Felvétel időtartama (instrukcióval): kb. 45-50 perc. Értékelés időtartama (értékelés/fő): kb. 15 perc. Összes idő (vizsgálat/fő): kb. 60-65 perc. Anyagszükséglet: űrlap és íróeszköz/fő + tesztkészlet. Változói:

- *Medián mentális kor*: a legmagasabb és a legalacsonyabb teljesítményének középpontja. Skála (min.: 3; max.: 16): kvantitatív.
- *Deviációs IQ (DIQ)*; átlag: 100, szórás=16): a vizsgálati személy eredményeit vele azonos korú személyekéhez hasonlító IQ. Skála (min.: 36; max.: 148): kvantitatív.

*KFT* (másként: Kognitív Képességvizsgáló Teszt; C.A.T. – Cognitive Abilities Test; a német verzió rövidítése: KFT): csoportosan is felvehető, verbális és nonverbális részeket is tartalmazó kognitív képességeket vizsgáló papír-ceruza teszt. Az eredeti változat 10 altesztet tartalmazott, a magyar változatban 7 alteszt van (a „a figura szintézis”, a „mennyiségi relációk” és az „ egyenlőség kialakítása” nevű altesztek maradtak ki – Dávid, 2004). Életkori ajánlás: 10 éves kortól. Felvétel időtartama (instrukcióval): kb. 70 perc. Értékelés időtartama (értékelés/fő): kb. 10 perc. Összes idő (vizsgálat/fő): kb. 80 perc. Anyagszükséglet: 24 oldal tesztfüzet/fő + 2 oldal válaszlapp/fő. Változói:

- *Verbális képességek (összpontszám)*: a „szókinccs”, a „mondatkiegészítés”, a „verbális osztályozás” és a „verbális analógiák” altesztek összege. Skála (min.: 0; max.: 100): kvantitatív.
- *Nonverbális képességek (összpontszám)*: a „figura analógiák”, a „figura osztályozás” és a „számsorozatok” altesztek összege. Skála (min.: 0; max.: 80): kvantitatív.
- *Kognitív képesség (összpontszám)*: a „verbális képességek” és a „nonverbális képességek” összpontszáma. Skála (min.: 0; max.: 180): kvantitatív.

*Miller műszaki teszt*: a műszaki problémamegoldás, műszaki jellegű intelligencia mérésére szolgáló, csoportosan felvehető, papír-ceruza jellegű teljesítményteszt (Bodó és Simon, 1985). Életkori ajánlás: 12 évtől. Felvétel időtartama (instrukcióval): Kb. 35 perc. Értékelés időtartama (értékelés/fő): kb. 5 perc. Összes idő (vizsgálat/fő): kb. 40 perc. Anyagszükséglet: 12 oldal tesztfüzet/fő+1 oldal válaszlapp/fő. Változói:

- *Műszaki intelligencia*: a magas pontszámot elérők mechanikai jellegű műszaki problémahelyzetekben jól tájékozódnak, a szerkezetek működési elvét felismerik, a szerkezetek működését megértik, a működéssel járó változásokat képesek bejósolni. Skála (min.: 0; max.: 35): kvantitatív.

*OTIS-I. (Kis OTIS)*: csoportosan felvehető, túlnyomó részben verbális (papír-ceruza jellegű) teljesítmény teszt az intelligencia (elsősorban a tanuláshoz szükséges képességek) vizsgálatára (Völgyessy, 1986). Életkori ajánlás: 6-14 év. Felvétel időtartama (instrukcióval): kb. 30 perc. Értékelés időtartama (értékelés/fő): kb. 2 perc. Összes idő (vizsgálat/fő): kb. 32 perc. Anyagszükséglet: 2 oldal tesztlap/fő. Változói (csak a fontosabbak):

- *Összpont*: a magas pontszám az egyszerű felfogás, sorbarendezés-kombináció, kritikai gondolkodás, analógiás gondolkodás, számolási készség terén való jó teljesítményre utal. Skála (min.: 0; max.: 25 ): kvantitatív.
- *Teljesítményszázalék (T%)*: a  $(100 \cdot \text{helyes váaszok száma}) / 25$  formula alapján. Skála (min.: 0; max.: 100 ): kvantitatív.

*OTIS-II. (Nagy OTIS)*: csoportosan felvehető, túlnyomó részben verbális (papír-ceruza jellegű) teljesítmény teszt az intelligencia (elsősorban a tanuláshoz szükséges képességek) vizsgálatára (Völgyessy, 1986). Életkori ajánlás: 14 évtől. Felvétel időtartama (instrukcióval):



30 perc. Értékelés időtartama (értékelés/fő): kb. 5 perc. Összes idő (vizsgálat/fő): kb. 35 perc. Anyagszükséglet: 2 oldal tesztlap/fő. Változói (csak a legfontosabbak):

- *Összpont*: a magas pontszám a felfogás, rendezés, ellentétes asszociáció, kritika, diszkriminációs képesség, analógiás képesség terén való jó teljesítményre utal. Skála (min.: 0; max.: 44 ): kvantitatív.
- *Teljesítményszázalék (T%)*: a „(100\*helyes válaszok száma)/44” formula alapján. Skála (min.: 0; max.: 100 ): kvantitatív.

„*Peabody*” *szókincs-teszt* (ismert elnevezések még: Peabody Picture Vocabulary Test, vagy: PPVT): a verbális intelligencia, illetve a szókincs mérésére való teljesítményteszt, egyéni vizsgálati helyzetet kíván (F. Csányi, s.a.). Életkori ajánlás: 2,6-11 év. Felvétel időtartama (instrukcióval): kb. 15 perc. Értékelés időtartama (értékelés/fő): kb. 15 perc. Összes idő (vizsgálat/fő): kb. 30 perc. Anyagszükséglet: úrlap/fő. Változói:

- *Szókincs (PPVT)*: a PPVT összpontszáma. Skála (min.: 0; max.: 150): kvantitatív.

*Raven-tesztcsalád*: *Színes Raven* (a következő megnevezések is erre az eszközre hivatkoznak: Gyermek Raven, Coloured Progressive Matrices test, Raven-féle CPM-teszt - vö.: Színes Raven Instrukciós füzet). Az eszköz jellege: tágabb értelemben az általános intelligencia, szűkebb értelemben a gondolkodási képesség vizsgálatára használható, csoportosan is felvehető, nonverbális papír-ceruza teszt. Életkori ajánlás: 5-11 év. Felvétel időtartama (instrukcióval): 2 perc instrukció+30 perc megoldás. Értékelés időtartama (értékelés/fő): kb. 2 perc. Összes idő (vizsgálat/fő): kb. 34 perc. Anyagszükséglet: 1 válaszlapp/fő + 36 oldalas tesztfüzet. Változói:

- *Pontszám*: azt mutatja, hogy a válaszadó hány feladatot oldott meg helyesen. Skála (min: 0; max: 36): kvantitatív.
- *Percentilis pont*: a mért intellektuális teljesítmény = a pontszám és a vizsgálati személy életkorához rendelt érték. Skála (min: 0; max: 100): kvantitatív.
- *CPM-fokozat*: az elért teljesítmény kvalitatív megfogalmazása. Értékei: 1=kiváló teljesítmény; 2=átlag feletti teljesítmény; 3=átlagos, 4=átlag alatti, 5=értelmi fogyatékos. Skála (min: 1; max: 5): ordinális.

*Raven-tesztcsalád*: *Sztenderd Raven* (a következő megnevezések is erre az eszközre hivatkoznak: Felnőtt Raven, Sztenderd Raven, Standard Progressive Matrices test, Raven-féle SPM-teszt - vö.: Geffert, s.a.): tágabb értelemben az általános intelligencia, szűkebb értelemben a gondolkodási képesség vizsgálatára használható, csoportosan is felvehető, nonverbális papír-ceruza teszt. Életkori ajánlás: egyéni helyzetben 6 éves kortól, csoportos helyzetben 8 éves kortól. Felvétel időtartama (instrukcióval): 2 perc instrukció+30 perc megoldás. Értékelés időtartama (értékelés/fő): kb. 2 perc. Összes idő (vizsgálat/fő): kb. 34 perc. Anyagszükséglet: 1 válaszlapp/fő + 60 oldalas tesztfüzet/fő. Változói:

- *Pontszám*: azt mutatja, hogy a válaszadó hány feladatot oldott meg helyesen. Skála (min: 0; max: 60): kvantitatív.
- *Percentilis pont*: a mért intellektuális teljesítmény (a pontszám és a vizsgálati személy életkorához rendelt érték). Skála (min: 0; max: 100): kvantitatív.
- *SPM-fokozat*: az elért teljesítmény kvalitatív megfogalmazása. Értékei: 1=extrém magas intelligencia; 2=igen magas intelligencia; 3=magas intelligencia; 4=közepes intelligencia, 5=alacsony intelligencia; 6=igen alacsony intelligencia; 7=extrém alacsony intelligencia. Skála (min: 1; max: 7): ordinális.

- *Raven-IQ*: az általános feladatmegoldó intelligencia mutatója. Magas értéke új feladatsoporthoz való biztos alkalmazkodást, tanulási képességet, mentális önszabályozást jelent. Alacsony értéke értelmi frigiditásra utal. Skála (min.: 46; max.: 155): kvantitatív.

*Raven-tesztcsalád: Nehezített Raven* (angol megnevezése - „Advanced Progressive Matrices” - alapján Raven-féle APM-tesztnek is szokás nevezni - Geffert, s.a.). Az eszköz jellege: tágabb értelemben az általános intelligencia, szűkebb értelemben a gondolkodási képesség vizsgálatára használható, csoportosan is felvehető, nonverbális papír-ceruza teszt. A Sztenderd Ravenben átlagon felüli eredményt elérők további differenciálására alkalmas. Életkori ajánlás: 14 éves kortól. Felvétel időtartama (instrukcióval): 2 perc instrukció+30 perc megoldás. Értékelés időtartama (értékelés/fő): kb. 2 perc. Összes idő (vizsgálat/fő): kb. 34 perc. Anyagszükséglet: 1 válaszlap/fő + 48 oldalas tesztfüzet/fő. Változói:

- *Pontszám*: azt mutatja, hogy a válaszadó hány feladatot oldott meg helyesen. Skála (min.: 0, max.: 48): kvantitatív.
- *Percentilis pont*: a mért intellektuális teljesítmény (a pontszám és a vizsgálati személy életkorához rendelt érték). Skála (min.: 0; max.: 100): kvantitatív.
- *APM-fokozat*: az elért teljesítmény kvalitatív megfogalmazása. Értékei: 1=extrém magas intelligencia; 2=igen magas intelligencia; 3=magas intelligencia; 4=közepes intelligencia, 5=alacsony intelligencia; 6=igen alacsony intelligencia; 7=extrém alacsony intelligencia. Skála (min.: 1; max.: 7): ordinális.

*SON-teszt* (másként: Snijders-Oomen-féle nonverbális intelligenciavizsgálat - Nagyné, 1997): egyéni helyzetben felvehető nonverbális értelmi képességet mérő vizsgálat. Életkori ajánlás: 2,5-7 év. Felvétel időtartama (instrukcióval): kb. 60 perc. Értékelés időtartama (értékelés/fő): kb. 15 perc. Összes idő (vizsgálat/fő): kb. 75 perc. Anyagszükséglet: űrlap/fő + tesztkészlet. Változói:

- *Deviációs IQ (DIQ)*: a vizsgálati személy eredményeit vele azonos korú személyekéhez hasonlító IQ. Skála (min.: ?, max.: ?): kvantitatív.

*Wechsler-féle tesztek: OWI* (hosszabb megnevezése: Wechsler-féle HAWIWA, gyermek Intelligenciateszt, magyar változat - Márton, 1991; Lányiné, 2008): az általános (ezen belül a verbális és a performációs) intelligenciát mérő teljesítményteszt, egyéni vizsgálati helyzetet kíván. Életkori ajánlás: 4-6,5 év. Felvétel időtartama (instrukcióval): kb. 40-120 perc. Értékelés időtartama (értékelés/fő): kb. 20-40 perc. Összes idő (vizsgálat/fő): kb. 60-160 perc. Anyagszükséglet: 4-5 oldalas űrlap/fő + tesztkészlet. Változói (csak a legfontosabbak, határértékek az értékelőtáblázat alapján becslve):

- *IQ*: intelligenciahányados. Skála (min.: 51; max.:149 ): kvantitatív.
- *VQ*: a verbális intelligencia hányadosa. Skála (min.: 51?; max.:149? ): kvantitatív.
- *PQ*: a performációs (cselekvéses, nonverbális) intelligencia hányadosa. Skála (min.: 51?; max.:149? ): kvantitatív.

*Wechsler-féle tesztek: MAWGYI-R* (hosszabb megnevezése: Magyar-Wechsler Gyermek Intelligenciateszt Revideált változata - Lányiné, 1995): az általános (ezen belül a verbális és a performációs) intelligenciát mérő teljesítményteszt, egyéni vizsgálati helyzetet kíván. Életkori ajánlás: 5,8-10,7 év. Felvétel időtartama (instrukcióval): kb. 40-120 perc. Értékelés időtartama (értékelés/fő): kb. 20-40 perc. Összes idő (vizsgálat/fő): kb. 60-160 perc. Anyagszükséglet: 4-5 oldalas űrlap/fő + tesztkészlet. Változói (csak a legfontosabbak):

- *IQ*: intelligenciahányados. Skála (min.: 44; max.: 156): kvantitatív.
- *VQ*: a verbális intelligencia hányadosa. Skála (min.: 45; max.: 155): kvantitatív.

- *PQ*: a performációs (cselekvéses, nonverbális) intelligencia hányadosa. Skála (min.: 44; max.: 156): kvantitatív.

*Wechsler-féle tesztek: MAWI* (hosszabb megnevezése: Wechsler-féle Intelligenciateszt magyar, felnőtt változat - forrás: MAWI instrukciós füzet). Az eszköz jellege: az általános (ezen belül a verbális és a performációs) intelligenciát mérő teljesítményteszt, egyéni vizsgálati helyzetet kíván. Életkori ajánlás: 10-60 év. Felvétel időtartama (instrukcióval): kb. 40-120 perc. Értékelés időtartama (értékelés/fő): kb. 20-40 perc. Összes idő (vizsgálat/fő): kb. 60-160 perc. Anyagszükséglet: 4-5 oldalas űrlap/fő + tesztkészlet. Változói (csak a legfontosabbak):

- *IQ*: intelligenciahányados (a *VQ* és a *PQ* értékek alapján). Skála (min.: 15; max.: 172): kvantitatív.
- *VQ*: a verbális intelligencia hányadosa. Skála (min.: 27; max.: 177): kvantitatív.
- *PQ*: a performációs (cselekvéses, nonverbális) intelligencia hányadosa. Skála (min.: 19; max.: 159): kvantitatív.

*Woodcock-Johnson Kognitív Képességek Tesztje Nemzetközi Kiadás*: a WJ NK kognitív képességvizsgáló eszköz jellegét tekintve tesztbatteria, azaz külön-külön is felvehető tesztek sorozatából áll (Katona és Janocha, 2004; Ruef, Furman és Muñoz-Sandoval, 2003; Csépe, 2005). Az egyre bővülő tesztbatteria jelenleg hét tesztből áll, amelyek három klaszterbe sorolhatók: verbális képességek (képi szókincs, szinonimák, ellentétek, analógiák), gondolkodási képesség (emlékezés nevekre, téri relációk, hangmintázatok – hang, mennyiségi gondolkodás) és kognitív hatékonyság (vizuális párosítás, számok fordított sorrendben). Tágabb értelemben az általános intelligencia, szűkebb értelemben a kognitív képességek vizsgálatára használható, melynek felvétele egyéni helyzetben történik. A vizsgálatot csak a teszt felvételére és értékelésére kiképzett szakember végezheti el. Információk elérhetők: <http://katona-nora.uw.hu> weboldalon! Életkori ajánlás: egyéni helyzetben 6 éveskortól, a legidősebb bemért életkor 70 év. Felvétel időtartama (instrukcióval): kb.50 perc. Értékelés időtartama (értékelés/fő): kézzel kb. 15 perc, számítógépes programmal és ábrázolással 5 perc. Összes idő (vizsgálat/fő): kb. 55-65 perc. Anyagszükséglet: Tesztkönyv, CD + válaszlap (a vizsgálatvezető vezeti). Változói – a rendelkezésre álló információk szintjei szerint rendezve – helyszűke miatt egyenként nem kibonthatóak (számítógépes feldolgozás esetén a változók tesztenként, klaszterenként és a teljes battériát illetően is rendelkezésre állnak):

- *Minőség*: alapja a teszt felvétele alatt végzett megfigyelések és a hiba-elemzés. A vizsgált személy teszthelyzetre adott reakciójának és pontosan körülhatárolt készségekben nyújtott teljesítményének jellemzését biztosítja.
- *Fejlődési szint*: alapja az egyes feladatok pontszámának összege. Ide tartozó mutatók a helyes válaszok száma, Rasch Képesség pontszám (rasch pontok: egyenlő távolságú mérőszámok; statisztikai számításokban preferáltak), Életkori Ekvivalencia. Ezek mindegyike azt mutatja meg, hogy milyen életkornak felel meg a személy teljesítménye. Például:
- *Életkori ekvivalencia*. Skála (min.: 3 év 0 hónap - a v.sz. életkorától függő; max.: 48 év felett - a v.sz. életkorától függő): kvantitatív.
- *Hatékonyság, a jártasság színtje*: alapja a referenciaként szolgáló feladatokban nyújtott teljesítmény minősége. A következő változók, mind azt mutatják meg, hogy az adott korosztályhoz képest a v.sz. teljesítménye mennyire hatékony: Rasch különbség értékpont (rasch pontok: egyenlő távolságú mérőszámok; statisztikai számításokban preferáltak), Relatív Hatékonyság Index (RHI), Fejlődési zóna

(vigotszkij-i értelemben – így a fejlesztési terv kidolgozásában jelent nagy segítséget), értelmezési profil. Például:

- *Relatív Hatékonyság Index*. Skála (min.:  $0/90 = 0\%$ -os valószínűséggel old meg olyan feladatokat, amelyeket kortársai  $90\%$ -os valószínűséggel oldanak meg; max.:  $110/90 = 110\%$ -os valószínűséggel old meg olyan feladatokat, amelyeket kortársai  $90\%$ -os valószínűséggel oldanak meg): kvantitatív.
- *Fejlődési zóna*. Skála (min.: 2 év 4 hónap - a v.sz. életkorától függő; max.: 48 év felett - a v.sz. életkorától függő): kvantitatív.
- *Összehasonlítás kortársakkal*: alapja a referencia ponttól való eltérés mértéke, pl. a csoport mediánjától való eltérés. A következő változók mutatják a kortársakhoz viszonyított kognitív képességeket: Sztenderd Pontszám (ez hasonlít leginkább a hagyományos IQ értékhez), Viszonyított teljesítmény, Százalékrang, (gyakran e két mutatót észleli legérzékenyebben a környezet). Például:
- *Sztenderd pontérték*. Skála (min.: 1, max.: 156): kvantitatív.
- *Viszonyított teljesítmény*. Skála (min.: Nagyon alacsony a kortársaihoz képesti teljesítménye); max.: Nagyon kiemelkedő a kortársaihoz képesti teljesítménye): ordinális.
- *Százalékrang*. Skála: (min.:  $<1 =$  a legalacsonyabb teljesítményt nyújtja kortársai között egy 1-100 skálán); max.:  $>99 =$  a legmagasabb teljesítményt nyújtja kortársai között egy 1-100 skálán): kvantitatív.

A fenti felsorolás talán érzékelteti az intelligenciatesztek sokszínűségét. Bármilyen intelligenciatesztről is van szó azonban, fontos tudatosítanunk a teszteredményekkel szembe-sülőkben (például a vizsgálati személyekben, szüleikben, pedagógusaikban), hogy különösen gyermekkorban a tesztbeli teljesítményekre, mint egyfajta pillanatfelvételekre célszerű gondolni. Ahogy a gyermek 4 és 14 éves korban készült fényképe között is óriási különbségek lehetnek, úgy a tesztbeli teljesítményeiben is!

### **Az intelligencia mérőszámai**

Az intelligenciatesztek eredményeként számszerű értékek, mérőszámok állnak rendelkezésünkre. Ezek alapján a vizsgálati személy (rész)pontszámai saját, illetve mások (rész)pontszámaival vethetők egybe. Így megállapítható például, hogy egy személynek önmagához és/vagy másokhoz képest vannak-e (rész)képességbeli elmaradásai/erősségei vagy önmagához és korához képest is egyenletes intellektuális fejlettség jellemzi-e. Az alábbiakban tekintsünk át néhány, az intelligenciát jellemző mérőszámot!

A *nyerspont (NYP)* egy intelligenciateszt helyesen megoldott feladataira kapott pontok összege. Példa: ha egy teszt 60 feladatot tartalmaz, s minden helyes feladatért 1 pont, minden helytelenül megoldottért 0 pont jár, s a vizsgálati személy 45 feladatot tudott helyesen megoldani, akkor az 45 nyerspontot jelent. Esetenként – például a tehetségdiagnosztika során a közel azonos korosztályba tartozó személyek rangsorolások jellegű beavogató vizsgálata alkalmával – önmagában is elég lehet a beavogatósi döntés meghozatalához. Valójában a nyerspont az alapja minden további mérőszám kiszámításának.

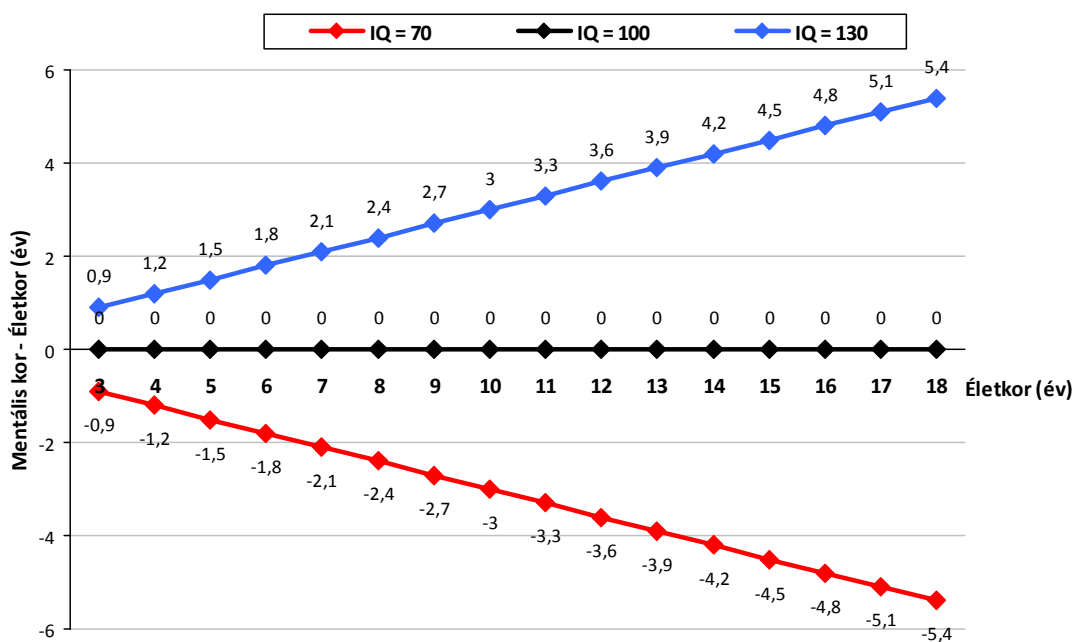
A *Teljesítmény% (T%)* is a nyerspont ismeretében ragadható meg, mivel ez a mérőszám a vizsgálati személy által megszerzett és az elméletileg megszerezhető nyerspontok hányadosának a számszorosa (lényegében egyszerű százalékszámítással végzett skálatranszformáció eredménye). Azt mutatja meg, hogy a feladatok hány százalékát oldotta meg helyesen a vizsgálati személy. Példa: ha a megszerzhető 60 pontból 45-öt szerzett meg a vizsgálati személy, akkor  $75\%$  jelöli a teljesítményét. Alkalmazása különböző terjedelmű alskálák gyors összehasonlításakor hasznos.

A *mentális kor (MK)* azt mutatja meg, hogy hány éves korcsoportnak szóló feladatot tud a vizsgálati személy megoldani vagy hány éves korcsoportra jellemző nyerspontoszámot (vagy teljesítményszázalékot) tud teljesíteni. Vizsgálata során például egyre idősebb korcsoport számára kidolgozott feladatokat kell a vizsgálati személynek megoldania, s az utoljára helyesen megoldott feladatsor alapján állapítható meg a mentális kor. Ha a vizsgálati személy a 12 éveseknek szóló feladatsort tudta utoljára helyesen megoldani, akkor mentális kora 12 év.

A „*Mentális kor-Életkor*” *különbségváltozó (MK-ÉK)* alkalmazása akkor célszerű, ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy egy adott személy mentális kora (MK) eltér-e, s ha igen, akkor mennyivel különbözik az életkorától (ÉK) elvárható teljesítménytől. Példa: ha egy 10 éves életkorú vizsgálati személy a 13 éveseknek szóló feladatokat is meg tudta oldani, akkor a különbségváltozó értéke 3 év (vö.: 1. ábra).

Az *arányos IQ* a mentális kor (MK) és az életkor (ÉK) hányadosának százszorososa. Képletszerűen:  $IQ = 100 \times (MK/ÉK)$ . Azt mutatja meg, hogy egy adott személy relative mennyivel tér el az életkorától elvárható 100 IQ teljesítménytől (más korosztályok teljesítményéhez viszonyítva). Példa: egy 10 éves életkorú és 13 éves mentális korú gyermek arányos IQ-ja: 130 IQ. Az arányos IQ jellegzetessége, hogy ugyanannak az IQ-pontnak az eléréséhez az életkor növekedésével abszolút értékét tekintve egyre nagyobb különbséget kell tapasztalni a mentális kor és az életkor között. Amint az az 1. ábrán látható: a 130-as IQ eléréséhez egy 7. éves gyermek mentális korának 2,1 évvel, míg egy 18 éves fiatalnak 5,4 évvel kell megelőznie életkorát. Mindez az intellektuális deficit felől nézve is létező jelenség: 70 IQ egy 7 éves gyermeket 2,1 éves lemaradás, míg egy 18 éves fiatal 5,4 éves lemaradás esetén jellemez.

1. ábra: A mentális kor és az életkor közötti különbség alakulása 3-18 éves kor között az átlagosnak tekintett 100 IQ-tól két szórással ( $2 \times 15$  IQ ponttal) alacsonyabb (70 IQ), magasabb (130 IQ) IQ értékek esetében, illetve a 100 IQ-tól nem eltérő értékek esetében (forrás: a Szerző).

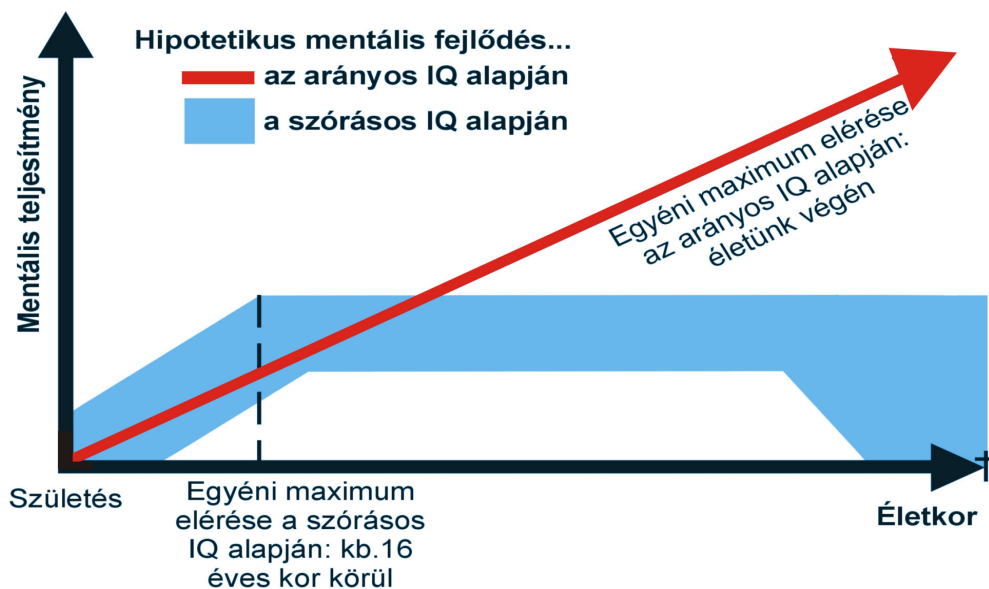


Megjegyzés: a 100-tól eltérő arányos IQ értékek állandóvá válásának feltétele, hogy az évek múlásával növekedjen az életkor mentális kortól való különbségének abszolút értéke. Például: 70 IQ esetén -0,3; 130 IQ esetén pedig +0,3 a mentális kor és az életkor különbségének szükséges változása évenként. Következmény: egy 5 éves gyermeknek másfél évvel, egy 10 éves gyermeknek már három évvel kell eltérnie a kortársai átlagos teljesítményétől, hogy 70, illetve 130 IQ-pontot szerezzenek egy arányos IQ-t alkalmazó tesztben.

Az arányos IQ felnőtt kortól nem alkalmazható. Ennek hátterében az arányos IQ által (tévesen) sugallt, s a valóságban ténylegesen tapasztalt intellektuális fejlettségbeli különbségek állnak (2. ábra).

A *szórásos IQ* a vizsgálati személyt a saját korosztályának (100 IQ-nak tekintett) átlagához viszonyítva ad számot az intellektuális teljesítményről. A szórásos IQ-t használó tesztek esetében a korosztályátlag 100 IQ, a szórás értékét pedig 15 pontra törekszenek beállítani (Mackintosh, 1998; Carlson, 2010). A művelet végeredményeképpen olyan standardizált IQ skála jön létre, amely az almintákban normális eloszlást követ, almintákbeli átlagövezete pedig  $100 \pm 15$  IQ (vagyis 85-115 IQ közé esik). Példa: ha egy 90 éves vizsgálati személy a 90 évesektől elvárható szinten teljesít, akkor szórásos IQ-ja 100 IQ lesz (függetlenül attól, hogy más korosztályok esetleg magasabb korosztályátlaggal bírnak - vö.: 2. ábra).

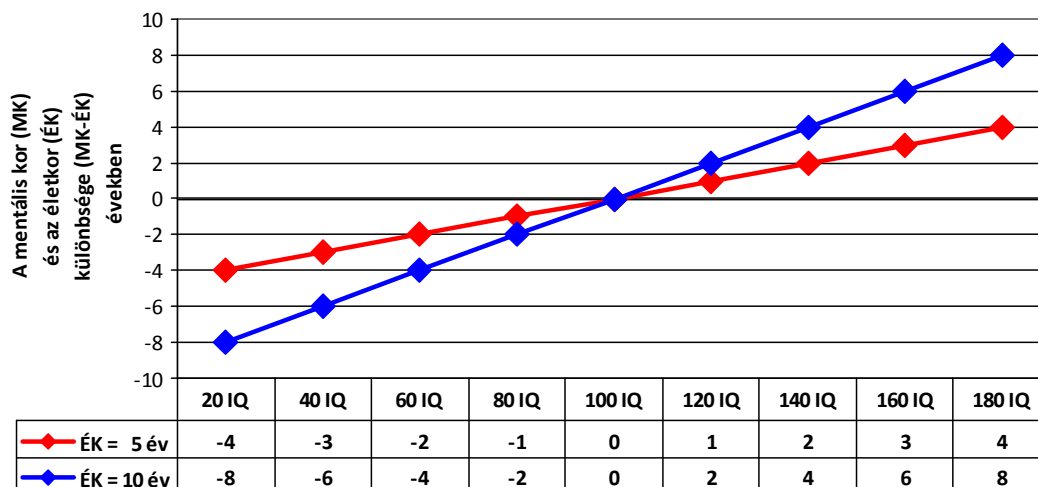
2. ábra: Az arányos IQ által (tévesen) sugallt és a szórásos IQ alapján tapasztalható hipotetikus mentális fejlődés összehasonlításának illusztrációja (Mező, 2013)



Az intellektuális teljesítmény IQ-pontban történő kifejezése tehát nem egy abszolút teljesítménymutató, hanem egy relatív érték: arányos IQ esetén az elért nyerspontoszám alapján számított mentális kor és az életkor hányadosa, szórásos IQ esetében pedig az elért pontszám és a korcsoportátlag viszonyozása (a hányados értékét mindkét esetben 100-zal szorozzuk a könnyebbség kedvéért). Ez pedig ahhoz vezet, hogy még egyazon generáció tagjainak is meg kell küzdenie az IQ számításából eredő időbeli hatásokkal.

E viszonyszám-jelleg következtében azonos értékű arányos IQ például más és más abszolút értelemben vett értelmi teljesítményt jelent a különböző életkorokban még ugyanannál a generációnál is (3. ábra).

3. ábra: A mentális kor (MK) és az életkor (ÉK) közötti különbség alakulása 5, illetve 10 éves korú, 100-180 arányos IQ ponttal jellemezhető gyermekek esetében (forrás: a Szerző).



Magyarázat: 80-as arányos IQ akkor állapítható meg, ha egy 5 éves gyermek az 1 évvel fiatalabbak, vagy egy 10 éves gyermek a 2 évvel fiatalabbak értelmi színvonalán teljesít. 120-as arányos IQ akkor állapítható meg például, ha egy 5 éves gyermek az 1 évvel idősebbek, vagy egy 10 éves gyermek a 2 évvel idősebbek értelmi színvonalán teljesít. Az arányos IQ képlete:  $IQ = 100 * (MK/ÉK)$

Az életkor növekedésével például egyre nagyobb pontszámbeli különbségre van szükség ahhoz, hogy az arányos IQ-t tekintve mondjuk 120 pontot érjen el egy gyermek (az arányos IQ fiatal felnőtt kortól már nem is alkalmazható igazán). Amíg egy 5 esztendő gyermeknek az egy évvel idősebb 6 évesek mentális képességeivel kell rendelkeznie, ahhoz, hogy 120-as arányos IQ jellemezze, addig ugyanennek a gyermeknek 10 éves korában már a 2 évvel idősebb 12 évesek értelmi képességeivel kell bírnia a 120-as arányos IQ eléréséhez. Mire a tanuló 15 éves lesz, addigra már a 3 évvel idősebb 18 évesek intellektuális képességeire lesz szüksége a 120-as arányos IQ eléréséhez. 150-es IQ esetében egy 5 évesnek (+2,5 év=) 7,5 éves; egy 10 évesnek (+5 év =) 15 éves; egy 15 évesnek pedig (+7,5 év=) 22,5 éves személyekre jellemző intellektuális képességekkel kell bírnia (fiatal felnőttkortól az arányos IQ már nem alkalmazható eredményesen). Belátható, hogy ilyen teljesítményekre csak az a gyermek képes, akinek értelmi képességei nem egyszerűen folyamatosan magas szintűek, hanem ráadásul az életkorral folyamatosan és arányosan növekednek is. A szórásos IQ alkalmazása és/vagy a nyerspontszámokkal történő értékelés némileg orvosolni tudja az arányos IQ-ból eredő problémákat.

Végül az intelligencia mutatója lehet az *intelligencia övezet*, ami lényegében megkülönböztető címkével (például: „átlagos”, „átlag alatti”, „magasan átlag feletti” stb.) ellátott nyerspont vagy IQ skálatartomány. Példa: ha a vizsgálati személy 85-115 IQ között teljesít, akkor „átlagos” övezetbe sorolható. Egyes teszteknel már a nyerspont alapján megtörténhet a „durvább felbontású” övezetbe sorolás, s előfordulhat, hogy a „finomabb felbontású”, ám több hibalehetőséggel és befektetéssel járó IQ kiszámítására nincs is szükség.

Amint az a fentiekből kitűnik, az intelligencia többféle mutatóval, mérőszámmal is kvantifikálható, mégis napjainkban is a legközismertebb, s legelterjedtebb ezek közül az intelligenciakvóciens, illetve annak arányos vagy szórásos jellegű változata. Ezek azonban nem függetlenek attól a kortól és kultúrától, amelyben a vizsgálati személyek élnek!

### **Flynn-effektus**

James Flynn (1984, 1987) az 1980-as években mutatta ki, hogy világszerte növekedés található az azonos korosztályba tartozók intelligenciatesztben elért eredményeiben – e jelenség a Flynn-effektus. A növekedés üteme: 3 IQ-pont évtizedenként. A legnagyobb pontszám növekedéseket a kultúra-függetlennek vélt és tervezett tesztek (például a Raven-féle progresszív mátrixok – vö: Raven, 2000) esetében tapasztalták. Ez arra utal, hogy e mérő-eljárások azonos kor különböző kultúráira vonatkozó (keresztmetszeti) kultúrafüggetlenséget talán ki tudnak elégíteni, de különböző korok kultúráira vonatkozó (longitudinális) kultúra-függetlenség azonban nem jellemzi ezeket.

A Flynn-effektus által feltételezett növekedési ráta megdöbbentő, s képtelen időbeli változásokat feltételez a generációk egymáshoz viszonyított intellektuális fejlődését tekintve, hiszen a növekedés:

- 10 év alatt 3 IQ-pont;
- 50 év alatt 15 IQ-pont (megjegyzés: az intelligenciatesztek szórását azok szerzői 15 IQ-pontra igyekeznek kalibrálni);
- 100 év alatt 30 IQ-pont;
- 500 év alatt 150 IQ-pont (?) stb.

A fenti hipotetikus IQ-változás valószínűtlenségét könnyen beláthatjuk, ha például retrospektív módon közelítünk a generációk közötti intellektuális változásokhoz. Eszerint, ha egy napjainkban 100 IQ-val rendelkező személy visszautazna az időben...

...10 évet, akkor  $100 + 3 = 103$  IQ-pont teljesítményt;

...50 évet, akkor  $100 + 15 = 115$  IQ-pont (átlagos övezet felső határát jelentő) teljesítményt;

...100 évet, akkor  $100 + 30 = 130$  IQ-pont (magasan átlag feletti) teljesítményt;

...500 évet, akkor  $100 + 150 = 150$  IQ-pont (az intelligenciakvóciens skálákat átszakító) teljesítményt érne el az intelligenciavizsgálatokban, miközben önmagához képest mért intellektuális képességei valójában semmit sem változnának!

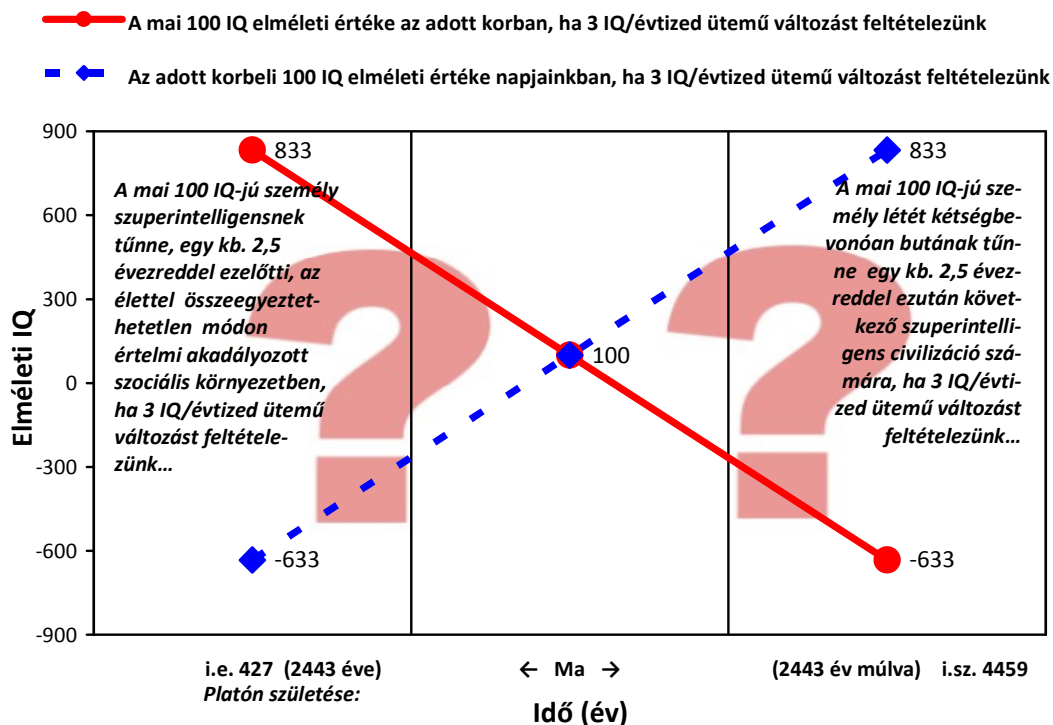
A Flynn-effektus 3 IQ-pont/évtized tempójú változásával kapcsolatos probléma még nyilvánvalóbb, ha nagyobb léptékben gondolkodunk. Ha képzeletben visszautazunk 2443 évet az ókori görög filozófus szellemóriás, Platón korába, akkor igazán képtelen helyzetben találjuk magunkat, amennyiben a Flynn-effektusban közölt tempóban vonjuk le az IQ-pontokat az egyes generációktól (4. ábra). A mai átlagos 100 IQ a képtelen -633 IQ-pontot jelentené a napjaink mércéjével mérve. Nos: lehet, hogy nem volt minden ókori görög filozófus-óriás, de: „Zeusz mégsem tolhatott ki velük ennyire”...

A Flynn-effektus növekedési rátájának abszurdítását jelzi a további példa is: egy napjainkban mért 50 IQ-pont az 1850-es években átlagos (100 IQ körüli), az 1670-es években különlegesen magas (150 IQ körüli) teljesítménynek felelne meg, *miközben az adott személy képességei valójában mit sem változtak volna*, ám a szociális környezethez való viszonyítás következtében mégis nőttek volna a pontszámai – ha hihetünk a Flynn-effektusnak...

Végül: a Flynn-effektus prospektív jellegű megközelítése szerint a napjainkban mért 100 IQ-pont teljesítmény 50 év múlva (tehát 2066-ban) már csak az átlagos intelligenciaövezet alsó határát elérő 85 IQ-pontos teljesítménynek fog megfelelni, később pedig átlag alatti intelligenciát fog tükrözni...



4. ábra: a Flynn-effektus alapján feltételezett 3 IQ/évtized ütemű változás esetén adódó abszurd értékek demonstrációja (forrás: a Szerző)



Kérdés azonban, hogy mindez igaz lehet-e? Létezik-e egyáltalán a Flynn-effektus, s ha igen, akkor valóban 3 IQ-pont/évtized ráta jellemzi-e?

Az Amerikai Pszichológiai Társaság Ad Hoc Munkacsoportja (Neisser és tsai, 1996) szerint a Flynn-effektus bizonyítottan létezik, az intellektuális teljesítmények tesztelésének kezdete óta nyomon követhető, s jól dokumentált (miként a 3 IQ/évtized ütemű változás is).

A kérdés ez esetben az, hogy a Flynn-effektus (s a benne foglalt növekedési ütem) igazolása ellenére miként lehetséges, hogy a fentiekben demonstrált IQ-értékek nyilvánvalóan képtelenek? A választ a következőkben foglalhatjuk össze.

Egyrészt lényeges figyelembe vennünk, hogy az intellektuális teljesítmények tesztelésének kezdete „mindössze” mintegy évszázados múltra tekint vissza, s nincs meggyőző bizonyíték arra, hogy a korábbi évszázadokban is hasonló hatás érvényesült. Ha a Flynn-effektusban közölt 3 IQ/évtized ráta csak az utóbbi (több ezer éves viszonylatban is komoly technikai, életszínvonalbeli változásokkal járó) évszázadra jellemző, az legalábbis védené a Platón-korabeli átlagemberek (s Zeusz) becsületét... Az információrobbanás, az elektronikus média (rádió, TV, video, komputer) és háztartási eszközök (a hűtőgéptől a ventilátoron át a mikrohullámú sütőig) mindennaposá válása nem volt jellemző még a XX. század első felében sem, ugyanakkor a generációról-generációra megújuló technológia kvázi fejlesztő hatással bírhatott az intelligenciateszteket már megtapasztaló korosztályok számára.

Másrészt, Neisser és munkatársai (1996) szerint a Flynn-hatás egymással párhuzamosan is megnyilvánuló okai között lehetnek a generációk közötti kulturális különbségek és a táplálkozás javulása is. A generációk közötti kulturális különbségek esetében a már említett infokommunikációs technológia fejlődésén túl gondoljunk a falusi/városi lakosság arányának változására, vagy a felgyorsult életmód hatására. A táplálkozás lehetséges szerepére hívja fel a

figyelmet az a tény, hogy az IQ-pontok mellett a testmagasság növekedése is megfigyelhető, s mindkét esetben a táplálkozási lehetőségek, szokások változása is állhat. A környezeti hatások intellektuális fejlődésre gyakorolt hatásával kapcsolatban részletesebben lásd még: Ribiczey (2010) és Lányiné (2009).

Harmadrészt Flynn (1987, 1991, 2012) szerint nem maga az intelligencia emelkedik az évtizedek során, hanem csak egy teszttel mért absztrakt problémamegoldó képesség (ami eleme lehet az intelligenciának, de nem azonos azzal).

### **Összefoglalás – avagy az IQ-paradoxon feloldása**

Az IQ-paradoxon kifejezéssel arra a jelenségre utalunk (Mező, 2016), hogy noha – legalábbis az utóbbi évszázadban – az intelligenciatesztekkel mért és IQ-ban megállapított intelligencia generációról generációra növekedést mutat (ez az úgynevezett Flynn-effektus), az általános intelligencia IQ-ban kifejezett értéke változatlanul 100 IQ-pont maradt.

Amit a Flynn-effektusról tudunk az dióhéjban a következő:

- Flynn-effektuson azt értjük, hogy világszerte kb. 3 IQ-pont/évtized ütemű növekedés tapasztalható egy-egy korosztály intelligenciatesztekben elért eredményeiben;
- a Flynn-effektus dokumentált, létező jelenség;
- noha feltételezhető, hogy az emberiség értelmi képessége, mint evolúciós tényező, mutathat sok-sok generáción keresztül némi javulást, azonban nincs meggyőző bizonyíték arra, hogy a Flynn-effektus által közölt viszonylag gyors ütem (3 IQ-pont/évtized) több száz vagy több ezer éve tartó folyamat lenne, s nem pusztán az utóbbi évszázad technikai és életszínvonalbeli fejlődésének eredménye.
- olyan mértékegységgel számol (IQ), amely egy-egy generáción belül is igen relatív.
- a Flynn-effektus közvetlen hatása, hogy az intelligenciateszteket időnként revideálni kell, s időről időre újra kell sztenderdizálni azokat. Az új sztenderdizációs mintákban pedig az átlagértéket ismét 100 IQ-pontra kell beállítani.

Mindennek eredménye lesz az, hogy miközben az újabb és újabb generációk (legalábbis az utóbbi évszázadban) egyre intelligensebbek abban az értelemben, hogy egyre korábban tudnak az intelligenciatesztek absztrakt feladataiban jó eredményt elérni, az újabb és újabb generációk IQ-pontjának átlaga mégsem lesz 100 IQ-nál magasabb (tehát e viszonyszám alapján nem lesznek intelligensebbek), hiszen a tesztek folyamatos revideálása, újra sztenderdizálása ezt a pontszámnövekedést megakadályozza.

### **Irodalom**

2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti Köznevelésről

Bodó J. és Simon P. (1985). *A Miller műszaki teszt tesztkönyve*. Munkaügyi Kutatóintézet, Budapest.

Boring, E. G. (1923). Intelligence as the Tests Test It. *New Republic* 34 (1923): 34–37.

Bornstein, M. H. és Tamis-LeMonda, C. S. (2006). Mothers-infant interaction. In Bremner, G. és Fogel, A. (Eds.). *Blackwell Handbook of Infant Development*. Blackwell Publ., 269–296.

Carlson, N. R. (2010). *Psychology, the science of behaviour. (4 ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc. p.336

Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their Structure, Growth and Action*. Boston: Houghton Mifflin.

Cattell, R. B. (1940). A Culture-free Intelligence Test. *Journal of Educational Psychology*, 31, 161–179.

- Csépe V. (2005). *Kognitív fejlődés – neuropszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Dávid I. (2004). A kognitív képességek vizsgálatának eszközei és felhasználásuk tapasztalatai. In Balogh L., Bóta M., Dávid I. és Páskuné Kiss J. (szerk.). *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest.
- F. Csányi I. (s.a.). A „Peabody” szókincs-teszt. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Farkas M. és Csiky E. (1980). *A Brunet-Lézine féle vizsgálati módszer alkalmazása a gyermekkori pszichomotoros fejlődés zavarainak korai felismerésében*. Művelődési Minisztérium, Budapest.
- Flynn, J. R. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin*, 95. 29-S 1. Letöltés: 2014.12.07. Web: <http://acdlaonline.com/zoomdocs/presentations/Mean%20IQ%20gains%20of%20Americans%201932-1978%20-Flynn%201984.pdf>
- Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin* 1987, Vol. 101, No. 2, 171-191. Letöltés: 2014.12.07. Web: [http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/flynn1987\\_What\\_IQ\\_tests\\_really\\_measure.pdf](http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/flynn1987_What_IQ_tests_really_measure.pdf)
- Flynn, J. R. (1991). *Asian-Americans: Achievement beyond IQ*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Flynn, James R. (2012). *Are We Getting Smarter? Rising IQ in the Twenty-First Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. London: MacMillan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Geffert É. (s.a.). *Gondolkodás vizsgálatok*. Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.
- Guilford, J. P. (1959). The three faces of intellect. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Hebb, D. O. (1975). *A pszichológia alapkérdései*. Budapest: Gondolat.  
„Hiskey” instrukciós füzet
- Katona N. és Janocha M. (2004). *Az intelligenciavizsgálatok új generációja: a Woodcock-Johnson intelligencia-teszt ismertetése*. Előadás. A Nevelési Tanácsadók IV. Országos Szakmai Találkozója (Budapest, 2004. január 22.). Absztrakt kötet. 24. o.
- Lányiné Engelmayer Á. (1995). *MAWGYI-R instrukciós füzet*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Lányiné Engelmayer Á. (2008). A Wechsler tesztszalárhoz tartozó mérőeszközök hazai bevezetésének és alkalmazásának előzményei. In Nagyné Réz I., Lányiné Engelmayer Á., Kuncz E., Mészáros A., Mlinkó R., Bass, L., Rózsa S. és Kő N. (Szerk.). *A WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyar kézikönyve. Hazai tapasztalatok, vizsgálati eredmények és normák*. OS Hungary Tesztfejlesztő Kft., Budapest. 7-8.
- Lányiné Engelmayer Á. (2009). *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Lénárt E. és Baranyai E. (s.a.). *A „Budapest Binet” típusú értelmi fejlődési vizsgálat*. Budapest.
- Mackintosh, N. J. (1998). *IQ and Human Intelligence*. Oxford: Oxford University Press. p. 15.  
MAWI instrukciós füzet
- Márton K. (1991). *OWI instrukciós füzet*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, Budapest.
- Mező F. (2013). Intellektuális képességek vizsgálata tesztekkel. In Mező F. (szerk.): *Képességfejlesztés - Elmélet és példatár*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 15-21.
- Mező F. és Mező K. (2011). *Kreatív és iskolába jár! K+F Stúdió Kft., Debrecen*.

- Mező F. és Mező K. (2016). Flynn-effektus – avagy: valóban egyre intelligensebbek az újabb és újabb generációk? *Tehetség*, XXIV. évf., 2016/1. szám. 4-5. ISSN 126-8084
- Nagyné Réz I. (1997). A Snijders-Oomen-féle nonverbális intelligenciavizsgálat. In: Torda Á. (szerk.): *Pszichodiagnosztika I.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 59-63.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77–101.
- Raven, J. (2000). The Raven's Progressive Matrices: Change and Stability over Culture and Time. *Cognitive Psychology*, 41, 1-48.
- Ribiczey N. (2010). Környezeti hatások és intellektuális fejlődés – Különböző megközelítések a környezet releváns aspektusainak megragadására. *Gyógypedagógiai Szemle*, XXXVIII. évf., 2010/1. szám. 46-60.
- Ruef, M., Furman, A. és Muñoz-Sandoval, A. (2003) (szerk.). *Woodcock–Johnson nemzetközi kiadás. Vizsgálatvezetői kézikönyv magyar kiadás.* The Woodcock Muñoz Foundation, Nashville.
- Spearman, C. (1904). General Intelligence, Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primer Mental Abilities.* Chicago: University of Chicago Press.
- Torda Á. és Darvas Á. (1991). *Példatár az emberalak-ábrázolás és a vizuomotoros koordináció diagnosztikus értékeléséhez.* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Kutató Laboratóriuma, Budapest. 5-27. pp.
- Színes Raven instrukciós füzet*
- Vernon, P. E. (1950). *The structure of human abilities.* London: Methuen.
- Völgyessy P. (1986). *Az OTIS I-II. tesztek tesztkönyve.* Munkaügyi Kutatóintézet, Budapest.

## **MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK**



## FEJLESZTŐPROGRAMOK EGYMINTÁS LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLATÁNAK MATEMATIKAI STATISZTIKAI HÁTTERE

### Szerzők:

Mező Ferenc  
Debreceni Egyetem

Máth János  
Debreceni Egyetem

Abari Kálmán  
Debreceni Egyetem

Mező Katalin  
Debreceni Egyetem

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

### Lektorok:

Demetrovics János  
Eötvös Lóránd Tudományegyetem

Koncz István  
Professzorok az Európai Magyarorszáért

Szilágyi Barnabás  
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna  
Debreceni Egyetem

Mező F., Máth J., Abari K. és Mező K. (2016): Fejlesztőprogramok egymintás longitudinális vizsgálatának matematikai statisztikai háttere. *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/1. szám, 63-72. DOI 10.18458/KB.2016.1.63

### Absztrakt

*E tanulmány a különleges bánásmódot igénylő tanulók számára készült fejlesztőprogramok egymintás, longitudinális (például ugyanazt a tanulócsoportot évente felmérő, nyomon követéses jellegű) hatásvizsgálatának matematikai statisztikai elemzéséhez kínál módszertani útmutatót. Praktikus segítséget nyújtunk a különbségvizsgálatok matematikai statisztikai számításainak kiválasztásához, a számítások elvégzésére alkalmas R statisztikai szoftverbe írható parancssorokhoz, az R által végrehajtott számítások eredményeinek értelmezéséhez, szövegbe foglalásához.*

**Kulcsszavak:** fejlesztőprogram, hatásvizsgálat, statisztika

**Diszciplínák:** matematika, pszichológia, gyógypedagógia, pedagógia

### Abstract

MATHEMATICAL STATISTICAL BACKGROUND OF  
ONE SAMPLED LONGITUDINAL STUDY OF DEVELOPMENT PROGRAMMES

*This paper offers a methodological guidance to mathematical statistical analysis of one sampled longitudinal studies of development programmes. After summarising the basic terms we: a) show a simple algorithm to choose adequate statistic tests, b) present R commands of these statistic tests (note: R is a downloadable free software), and c) give suggestions about how we can interpret the results of statistical calculations done by this software.*

**Keywords:** development programmes, effectiveness study, statistics, R language

**Disciplines:** mathematics, psychology, special education, pedagogy

A különleges bánásmódot igénylő (sajátos nevelési igényű és/vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási zavaros és/vagy tehetséges) tanulókra fókuszáló fejlesztőprogramok hatásvizsgálata (kontrollcsoport alkalmazása nélkül is) megvalósulhat:

- a fejlesztési tervben foglalt adott kritériumszinthez történő viszonyítással (Mező és tsai, 2015a);
- elővizsgálat-fejlesztés-utóvizsgálat elrendezésben (Mező és tsai, 2015b);
- nyomon követéses módon, longitudinális vizsgálat keretében (1. ábra) – jelen tanulmányban erre az esetre fókuszálunk a továbbiakban.

1. ábra: különbségvizsgálaton alapuló egymintás (vagy: összetartozó mintás) nyomon követéses hatásvizsgálat sémája: ugyanazzal a csoporttal ugyanazokat a vizsgálatokat vesszük fel különböző alkalmakkor (forrás: Mező F.)



Nyomon követéses hatásvizsgálattal találkozunk például olyankor, amikor az alábbiakhoz hasonló kérdésekre kell matematikai statisztikai eljárásokkal bizonyított választ adnunk:

- Vizsgálatunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy az „IPOO – minimum program” (Mező, 2011, Dávid, 2006) tanulás módszertani tréning előtt és után, illetve egy évvel a tréning után mért tanulás módszertani teljesítményben (a Jupiterbolha-próba összpontszámában) jelentős különbség tapasztalható-e? Különösen: kedvező (itt: teljesítményt növelő) hatása volt-e a tréningnek, vagy sem?
- Vizsgálatunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy tanulóink az „IPOO-minimum program” előtti osztályzataikhoz képest lényegesen jobb osztályzatokat kapnak-e a tréning után közvetlenül, illetve egy év múlva, olyan tananyagokból adott feleleteikre, amelyekkel kapcsolatban vélhetően minimális előzetes tudásuk volt, s saját maguknak kellett a tananyagot feldolgozni?
- Egy fejlesztőprogramban három éven keresztül kísérjük figyelemmel a ló-asszisztált foglalkozásokra (Schéder, 2015) koncentrált táborként jelentkezők számát. A diákok például 2014-ben kerültek be a programba, s ekkor regisztráltuk először, hogy jelentkeztek-e a táborba vagy sem. 2015-ben és 2016-ban is regisztráltuk a jelentkezőket. Azt vizsgáltuk, a jelentkezések gyakoriságai mutatnak-e változást a három év folyamán?

E kérdések közös vonása: egy csoport kettőnél több vizsgálati alkalommal nyert eredményét hasonlítjuk össze (nyomon követéses vizsgálatot végzünk). Az alábbiakban egyrészt a különböző alkalmakkal végzett mérések eredményeinek összehasonlításához szükséges matematikai statisztikai próbák kiválasztásának algoritmusára fókuszálunk, másrészt e próbák elvégzését segítő, ingyenesen letölthető szoftver (az R statisztikai programcsomag) idevágó parancsaira és a szoftver outputjaként megjelenő statisztikai eredmények interpretációjára nyújtunk példákat. A tanulmány olvasásához szükséges minimális matematikai statisztikai



ismeretek (pl. minta, hipotézis, szignifikancia, eloszlás, nominális, ordinális, kvantitatív változók) összefoglalója megtalálható Máth és tsai. (2015) művében. A tudományos és statisztikai következtetés alapjaival kapcsolatban Dienes (2013) ad átfogó elemzést. Az R-nyelvvel kapcsolatos összefoglalót pedig Abari és tsai. (2015) és Solymosi (2005) közölnek.

E módszertani útmutatóban az R parancsokkal kapcsolatban a következő jelöléseket vezetjük be (vö.: Abari, 2008) az adatbázisok (lásd: 2. ábra) kapcsán:

2. ábra: széles és hosszú szerkezetű adattáblák (forrás: a Szerzők)

<i>d</i> adattábla (széles szerkezet):	<i>d.h</i> adattábla (hosszú szerkezet):
<pre> SZEMELY  X1  X2  X3 1      sz.1  1  11  21 2      sz.2  2  12  22 3      sz.3  3  13  23 stb... 10     sz.10 10  20  30 </pre>	<pre> SZEMELY  ALKALOM  X 1      sz.1      X1  1 2      sz.2      X1  2 3      sz.3      X1  3 stb... 10     sz.10     X1  10 11     sz.1      X2  11 12     sz.2      X2  12 13     sz.3      X2  13 stb... 20     sz.10     X2  20 21     sz.1      X3  21 22     sz.2      X3  22 23     sz.3      X3  23 stb... 30     sz.10     X3  30 </pre>
<p>Az adatokat általában a <i>d</i> adattábla formában szokás rögzíteni, ám olykor szükséges lehet a <i>d.h</i> adattábla formátum alkalmazása.</p> <p>A <i>d</i> adattáblából a <i>d.h</i> adattáblába történő átalakítást az R-ben a <code>reshape2</code> csomag <code>melt()</code> függvényével lehet megoldani:</p>	
<pre> library(reshape2) d.h &lt;- melt(d, variable.name = "ALKALOM", value.name = "X") </pre>	

- *d*: egy *d* nevű adattábla neve, melyben valamennyi személy adata egyetlen sorban szerepel, még akkor is, ha több különböző mérés tartozik hozzá. Az adattábla oszlopai a vizsgált változók (pl. *X1* vagy „IQ” stb. változók) adatait tartalmazzák. Az ilyen szerkezetű adattáblákat szélesnek nevezzük. Példa: 2. ábra *d* adatbázisa, melynek oszlopai a vizsgált változók (*X1*, *X2*, *X3* stb. mint mondjuk az 1., 2., 3. stb. osztályos korban mért eredmények) adatait tartalmazzák, a *SZEMELY* oszlopban pedig a vizsgált személyek azonosítói jelennek meg. Az azonos személyek különböző mérési időpontok közötti összetartozását *X1*, *X2*, *X3* stb. nevekkel jelöljük, így ezek a változók az R parancsokban *d\$X1*, *d\$X2*, illetve *d\$X3* módon jelennek meg (pl. *X1* = első osztályos korban mért teljesítmény, *X2* = második osztályos korban mért teljesítmény, *X3* = harmadik osztályos korban mért teljesítmény; a *d\$X1* jelentése pedig: *d* adatbázis *X1* változójára hivatkozunk az R parancsban, stb.).

- *d.h.*: néhány statisztikai próba (például a Bartlett-próba vagy az összetartozó mintás egyszempontos varianciaanalízis) esetében a *d* adatbázist át kell alakítanunk jelen tanulmányban *d.h.*-nak nevezett ún. hosszú formátumba, annak érdekében, hogy az egy személyhez tartozó *n* számú mérés *n* számú külön sorban szerepeljen (lásd: 2. ábra *d.h* adatbázisát). A *d.h* adatbázis formátumában az az elv érvényesül, hogy „az azonos változóhoz tartozó adatértékek kerüljenek azonos oszlopba”. Az R-ben a `reshape2` csomag `melt()` függvényével van lehetőség arra, hogy a *d* adattábla szerkezetét átranzformáljuk át a *d.h* adattábla hosszú struktúrájába.

### Statisztikaválasztás és végrehajtás az R-nyelvből

Az egymintás nyomon követéses jellegű, s a különböző időpontokban gyűjtött adatok különbségeire fókuszáló hatásvizsgálatokhoz szükséges matematikai statisztikai próba kiválasztásának menete röviden a következő (vö.: 3. ábra):

1. Döntenünk kell arról, hogy nominális, ordinális, vagy kvantitatív változókkal kell-e számolnunk (vö.: Máth és tsai, 2015).
2. Kvantitatív változók esetében az R-nyelv segítségével döntjük el, hogy: a) normális eloszlásúnak tekinthető (harang alakú görbét mutató) változókról van-e szó; b) a változók szórása közel egyformának tekinthető-e.
3. Kizárólag e két lépés végrehajtását követően kerülhet megválasztásra, végrehajtásra a megfelelő statisztikai próba.
4. Időnként azonban további elemzésekre is szükség lehet.

A továbbiakban a változók kvantitatív, ordinális, nominális jellege alapján tekintjük át a szükséges R parancsokat, s szignifikancia szinttől függő interpretációjukat.

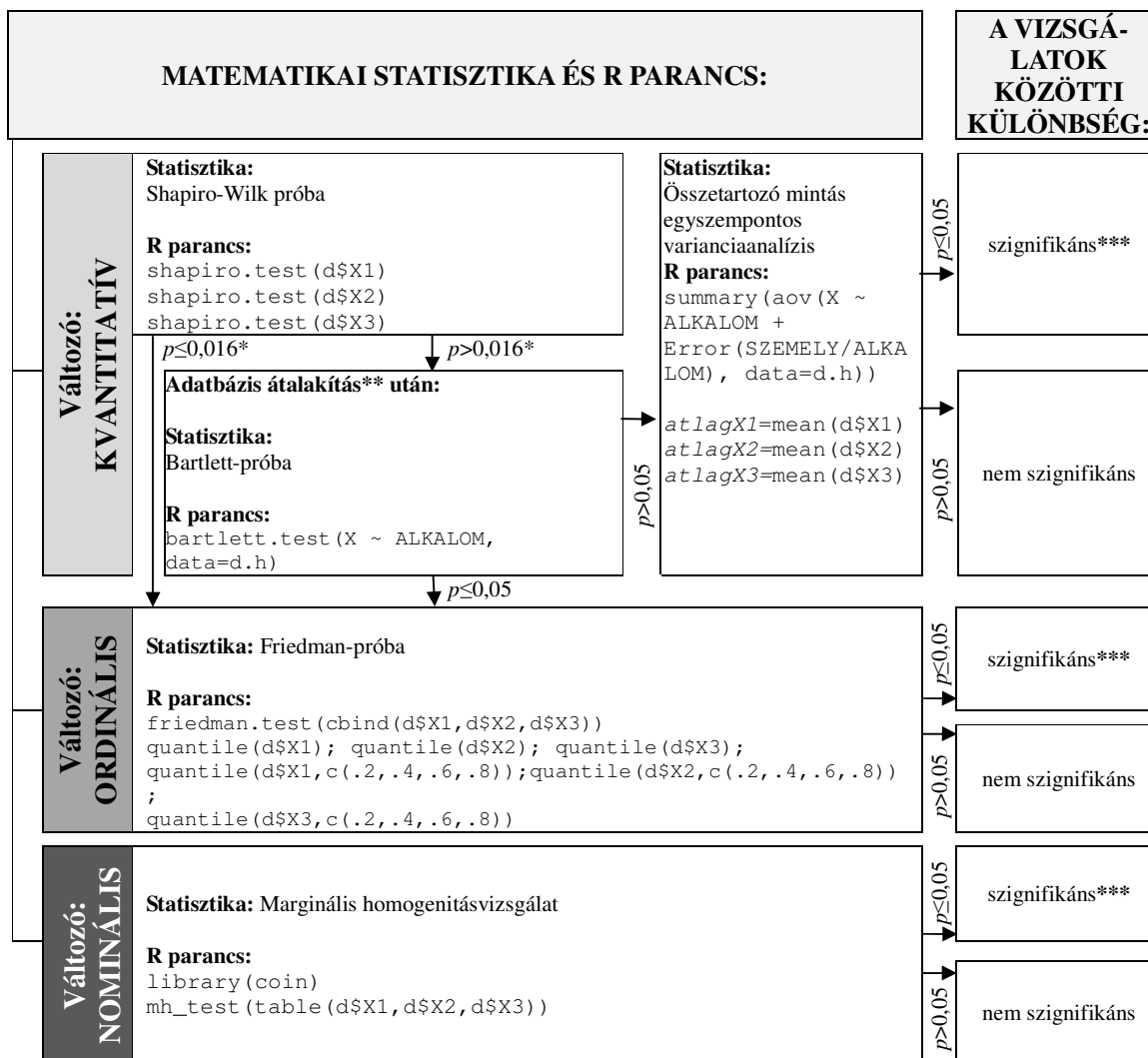
### Kvantitatív változók a nyomon követéses vizsgálatokban

A nyomon követéses vizsgálatokban szereplő kvantitatív változók esetében ellenőriznünk kell, hogy esetükben teljesül-e a normális eloszlás, illetve a szóráshomogenitás feltétele. Amennyiben e feltételek teljesülnek, akkor valóban építhetünk e változók kvantitatív jellegére, s (összetartozó mintás egyszempontos) varianciaanalízissel elemezhetjük adatainkat. Ha e két feltételnek csak egyike teljesül vagy egyike sem, akkor változóinkkal legfeljebb az ordinális változókkal végezhető matematikai statisztikai próba (esetünkben például a Friedman-próba) hajtható végre (lásd: jelen tanulmány következő alfejezetét). E két feltétel ellenőrzésének, illetve a varianciaanalízis alkalmazásának módja dióhéjban a következő:

Az *eloszlásvizsgálat* során arra a kérdésre kell választ kapnunk hogy „Az ugyanahhoz a dologhoz/személyhez tartozó, több (legalább 3) különböző időpontban/helyzetben mért *X1* (például a fejlesztés elején mért teljesítmény), *X2* (mondjuk: a fejlesztés végén mért teljesítmény), *X3* (például fejlesztés után egy évvel mért teljesítmény) *stb.* kvantitatív (függő) változók normális eloszlásúnak tekinthetők-e?”. E kérdés megválaszolására alkalmas egyik statisztikai próba a Shapiro-Wilk-próba, melynek R-parancsa a következő:

```
shapiro.test(d$X1)
shapiro.test(d$X2)
shapiro.test(d$X3)
```

3. ábra: Statisztikaválasztás egymintás, nyomon követéses hatásvizsgálat esetében ( $d\$X1$  = első vizsgálat,  $d\$X2$  = második vizsgálat,  $d\$X3$  = harmadik vizsgálat adatait tartalmazó változók a „d” adatbázisban). Forrás: Mező, Máth és Abari (2008) alapján Mező F.



\* Három változó esetén a 0,05-öt hárommal osztjuk, és ehhez az értékhez viszonyítjuk a  $p$ -értéket:  $0,05/3=0,016$ .

Értelemszerűen:  $n$  darab változó (itt: vizsgálati alkalom) esetén a  $p$ -értéket a  $0,05/n$  értékhez viszonyítjuk.

\*\*Adatbázis átalakítás R-parancsai:

```
library(reshape2)
d.h <- melt(d, variable.name = "ALKALOM", value.name = "X")
```

\*\*\*Utóvizsgálatokat, páronkénti összehasonlítással célszerű folytatni az adatelemzést (lásd: Mező és tsai, 2015b)

Mindez például így foglalható össze egy tanulmányban: „Vizsgálatunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy az „IPOO – minimum program” tanulás módszertani tréning előtt és után, illetve egy évvel a tréning után mért tanulás módszertani teljesítményben (a Jupiterbolha-próba összpontszámában) jelentős különbség tapasztalható-e? Különösen: kedvező (itt: teljesítményt növelő) hatása volt-e a tréningnek, vagy sem? Az adekvát statisztikai próba kiválasztásához mindenekelőtt ellenőriznünk kellett azt, hogy a három mérési alkalom adatait tartalmazó változóink normális eloszlásúak-e. Ezt a Shapiro-Wilk próbával ellenőriztük, amelynek eredménye szerint...”

A Shapiro-Wilk-próba eredményei és az R által megadott szignifikancia szint ( $p$ -érték) alapján döntünk a további teendőinkről (fontos: a statisztikaválasztó döntésünket befolyásoló kritériumértéknek  $0,05/n$  értéket válasszunk, ahol  $n$  = a vizsgált változók száma. Példánkban 3 mérési alkalom adatait tartalmazó 3 változó eloszlását vizsgáljuk, így kritériumszintünk  $0,05/3=0,016$  lesz):

- a) Ha a Shapiro-Wilk próba legalább az egyik változó esetében  $p\text{-value} \leq 0,016$  értéket ad, akkor a változók között van nem normális eloszlású változó, és a fent megkezdett mondat pedig így folytatódhat: „...nem teljesül, hogy mindegyik változó normális eloszlású (az első vizsgálat esetén  $p = p\text{-value}$ ; a második vizsgálat esetén  $p = p\text{-value}$ ; a harmadik vizsgálat esetén  $p = p\text{-value}$ ).” A „ $p\text{-value}$ ” helyére az R által megadott  $p$ -értéket kell beírni. Mindez azzal a következménnyel jár, hogy adataink, változóink nem alkalmasak varianciaanalízis végrehajtására, s az ordinális változók esetében alkalmazható statisztikai próbákhoz kell folyamodnunk (lásd e tanulmány következő alfejezetét).
- b) Ha a Shapiro-Wilk próba mindhárom változó esetében  $p > 0,016$ , akkor a változók eloszlása normálisnak tekinthető, s imént félbe hagyott mondatunk így fejezhető be: „...( $p=p\text{-value}$ ) mindhárom változót normális eloszlásúnak tekinthetjük (az első vizsgálat esetén  $p=p\text{-value}$ ; a második vizsgálat esetén  $p=p\text{-value}$ ; a harmadik vizsgálat esetén  $p=p\text{-value}$ ). A továbbiakban meggyőződünk arról is, hogy a különböző mérések alkalmával a szórások közel egyformák-e.” A „ $p\text{-value}$ ” helyére az R által megadott  $p$ -értéket kell beírni. Ebben az esetben az adatelemző munka következő lépéseként a szóráshomogenitás vizsgálata következhet.

A szóráshomogenitás azt jelenti, hogy az  $X1$ ,  $X2$  és  $X3$  változók szórása közel egyforma. A szóráshomogenitás vizsgálatára alkalmas egyik statisztikai próba a Bartlett-próba, amely esetében az R az úgynevezett hosszú szerkezetű (a további példáinkban *d.h* néven hivatkozott) adattáblát kívánja meg (ennek az adattáblának a szerkezetét és előállításának R-parancsát a 2. ábra foglalja össze). A Bartlett-próba példánkhoz tartozó R parancsa a következő:

```
bartlett.test(X ~ ALKALOM, data=d.h)
```

A Bartlett-próba esetében a 0,05-ös szignifikancia szinthez viszonyítjuk a  $p$ -értékeket, melyek az alábbiak lehetnek:

- a) Ha a Bartlett-próba eredménye szerint  $p\text{-value} \leq 0,05$ , akkor változóink szórása nem tekinthető közel sem egyformának. Ezt így foglalhatjuk szövegbe például: „A szóráshomogenitás vizsgálatára Bartlett-próbát alkalmaztunk – ennek eredménye szerint ( $p=p\text{-value}$ ), a szóráshomogenitás feltétele nem teljesül.” Ez azzal jár, hogy adataink nem alkalmasak a varianciaanalízissel történő további elemzésre, s ehelyett inkább az ordinális változók esetében használható statisztikai próbák jöhetnek szóba (lásd: az ordinális változókkal kapcsolatos következő alfejezetet!).
- b) Ha a Bartlett-próba eredménye szerint  $p\text{-value} > 0,05$ , akkor a szórások közel egyformának tekinthetők, s ezt a következőképpen interpretálhatjuk: „A szóráshomogenitás vizsgálatára Bartlett-próbát alkalmaztunk – ennek eredménye szerint ( $p=p\text{-value}$ ), a szóráshomogenitás feltétele teljesül.” Tekintettel arra, hogy ezt a próbát csak akkor végeztük el, ha a normalitásra vonatkozó feltétel is teljesült, ez az eredmény azzal jár, hogy adataink alkalmasak a varianciaanalízissel történő további adatelemzésre.

Összetartozó mintás egyszempontos varianciaanalízis alkalmával példánkban most lényegében azt ellenőrizzük, hogy az  $X1$ ,  $X2$ ,  $X3$  változók populáció átlagai egyenlők-e. A szükséges R-parancsok:

```
summary(aov(X ~ ALKALOM + Error(SZEMELY/ALKALOM), data=d.h))
atlagX1=mean(d$X1); atlagX2=mean(d$X2); atlagX3=mean(d$X3)
```

Lehetséges eredmények:

- a) Ha az összetartozó mintás egyszempontos varianciaanalízis eredménye szerint  $p\text{-value} \leq 0,05$ , akkor az  $X1$ ,  $X2$ ,  $X3$  változók populáció átlagai eltérők (különbség van a mérések között). Szövegbe foglalva: „Ennek ismeretében összetartozó mintás egyszempontos varianciaanalízist végeztünk, amelynek eredménye szerint: különbség van a különböző időpontokban mért teljesítmények között ( $p=p\text{-value}$ ). A szignifikánsan eltérő átlagok a következők: *atlagX1*, *atlagX2*, *atlagX3*.” A változás növekvő vagy csökkenő jellegét a változók átlagai mutatják meg. Statisztikailag egzaktabb vizsgálat elvégzéséhez lásd (Vargha, 2000; Falus és Ollé, 2000; Reiczigel, Harnos és Solymosi, 2007).
- b) Ha az összetartozó mintás egyszempontos varianciaanalízis eredménye  $p\text{-value} > 0,05$  értéket ad, akkor az  $X1$ ,  $X2$ ,  $X3$  változó populáció átlagai egyenlők (másképp: nem különböznek egymástól lényegesen). Lehetséges interpretáció: „Ennek ismeretében összetartozó mintás egyszempontos varianciaanalízist végeztünk, amelynek eredménye szerint: nincs különbség a különböző időpontokban mért teljesítmények között ( $p=p\text{-value}$ )”

### Ordinális változók a nyomon követés vizsgálatokban

Az ordinális változókkal folytatható vizsgálatokra akkor lehet szükségünk, ha vizsgált változóink: a) eleve ordinális skálájúak (például ötfokú skálán adott osztályzatok); b) kvantitatív skálájúak ugyan, ám nem felelnek meg a normalitás és a szóráshomogenitás fentebb közölt feltételeinek. Általános értelemben véve a következő kérdésre keressük a választ a nyomon követés vizsgálat ilyen eseteiben: „Az ugyanahhoz a dologhoz/személyhez tartozó  $X$  legalább ordinális (függő) változó értéke változik-e különböző időpontokban/helyzetekben (alkalom = független változó) történő mérésekkor?”. Ide vonatkozó példánk legyen a következő: „Vizsgálatunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy tanulóink az „IPOO-minimum program” előtti osztályzataikhoz képest lényegesen jobb osztályzatokat kapnak-e a tanulás módszertani tréning után közvetlenül, illetve egy év múlva, olyan tananyagokból adott feleleteikre, amelyekkel kapcsolatban vélhetően minimális előzetes tudásuk volt, s saját maguknak kellett a tananyagot feldolgozni?”

Az adatelemzéshez használható itt tárgyalt statisztikai próba a Friedman-próba, mely arra a kérdésre ad választ, hogy az  $X1$ ,  $X2$ ,  $X3$  változók populáció mediánjai egyenlők-e. A Friedman-próba R-parancsa esetünkben:

```
friedman.test(cbind(d$X1, d$X2, d$X3))
```

A Friedman-próba lehetséges eredményei az alábbiak lehetnek:

- a) Ha a Friedman-próba eredménye szerint  $p\text{-value} > 0,05$ , akkor az  $X1$ ,  $X2$ ,  $X3$  változók populáció mediánjai egyenlők. Vagyis nyomon követés vizsgálatunkról szóló prezentációnkban megfogalmazhatjuk, hogy: „A Friedman-próba eredménye szerint nincs szignifikáns különbség ( $p=p\text{-value}$ ) a különböző alkalmakkal felvett tesztek eredménye között.”
- b) Ha a Friedman-próba eredményeként  $p\text{-value} \leq 0,05$  értéket kapunk, akkor az arra utal, hogy az  $X1$ ,  $X2$ ,  $X3$  változók populáció mediánjai nem egyenlők. Ezt az eredményt például ekképpen foglalhatjuk szavakba: „A Friedman-próba eredménye szerint

szignifikáns különbség ( $p=p\text{-value}$ ) van a különböző alkalmakkal felvett tesztek eredménye között.” Ismertessük és értelmezzük a különbséget! Az értelmezésben segíthet, ha leíró statisztikákat kérünk az  $X1$ ,  $X2$ ,  $X3$  változókról. Kérhetünk kvantiliseket (melyek a mintát negyedelik), de kérhetünk részletesebb ábrázolást is. A kvantiliseket vagy a mintát ötödölő értékeket (kvantiliseket) a következő R parancsokkal kaphatjuk meg:

```
quantile(d$X1)
quantile(d$X2)
quantile(d$X3);
quantile(d$X1,c(.2,.4,.6,.8))
quantile(d$X2,c(.2,.4,.6,.8))
quantile(d$X3,c(.2,.4,.6,.8))
```

### Nominális változók a nyomon követéses vizsgálatokban

A nyomon követéses vizsgálatokban a nominális (tehát az egymástól megkülönböztethető, de nem sorbarendezhető értékekkel rendelkező) változók esetében feltehető általános jellegű kérdés lehet például: „Ugyanahhoz a személyekhez/dologhoz tartozó  $X1$ ,  $X2$ ,  $X3$  nominális változó megfigyelt gyakoriságai eltérnek-e egymástól, azaz van-e változás?”.

Tegyük fel például, hogy jelen tanulmány elején felvetett ló-asszisztált foglalkozásokat (Schéder, 2015) tartalmazó nyári táborba jelentkezők számának alakulását kívánjuk nyomon követni 2014-2016. között, három éven keresztül. Jelentse  $X1$  = a nyári táborba történő jelentkezések 2014. évi számát (1=jelentkezett; 2=nem jelentkezett),  $X2$  = a nyári táborba történő jelentkezések 2015. évi számát (1=jelentkezett; 2=nem jelentkezett),  $X3$  = a nyári táborba történő jelentkezések 2016. évi számát (1=jelentkezett; 2=nem jelentkezett). Ezt megfogalmazhatjuk így is: „Egy ló-asszisztált foglalkozásokra építő nyári tábor jellegű fejlesztő programban három éven keresztül kísértük figyelemmel a táborba jelentkezők számát. A diákok 2014-ben kerültek be a programba, s ekkor regisztráltuk először, hogy jelentkeztek-e a táborba vagy sem. 2015-ben és 2016-ban is regisztráltuk a jelentkezőket. Azt vizsgáltuk, hogy a jelentkezések gyakoriságai mutatnak-e változást a három év folyamán?”.

Az  $X1$ ,  $X2$  és  $X3$  nominális változók gyakoriságának hasonlóságára vonatkozó kérdés megválaszolására alkalmas statisztikai próba lehet a marginális homogenitásvizsgálat, melynek R parancsa (mivel e próba végrehajtásához szükséges függvény az R programon belül a `coin` csomagban található, az `mh_test()` függvény hívása előtt ki kell adnunk a `library(coin)` parancsot):

```
library(coin)
mh_test(table(d$X1, d$X2, d$X3))
```

Ha a marginális homogenitásvizsgálat eredménye  $p\text{-value} > 0,05$ , az arra utal, hogy az  $X1$ ,  $X2$ ,  $X3$  változók gyakoriságai hasonlóak. Ennek egy lehetséges megfogalmazása az adott példa kontextusában: „Marginális homogenitás teszttel vetettük össze a három időpontban megállapított jelentkezési gyakoriságokat és lényeges eltérést nem találtunk ( $p=p\text{-value}$ ).”

Amennyiben a marginális homogenitásvizsgálat  $p\text{-value} \leq 0,05$  szinten szignifikáns különbséget jelez  $X1$ ,  $X2$ ,  $X3$  változók gyakoriságai között, akkor egyrészt szövegbe foglalva ilyesmit állapíthatunk meg: „Marginális homogenitás teszttel vetettük össze a három időpontban megállapított jelentkezési gyakoriságokat és lényeges eltérést találtunk ( $p=p\text{-value}$ ).”

*value*); máriszt közöljük mindhárom mérés esetén a változók gyakoriságait a `table(d$X1)`, `table(d$X2)` és `table(d$X3)` parancsokkal hogy a változás lényegét demonstrálhassuk és értelmezhesük!

Kategorikus változók elemzésével kapcsolatban lásd még: Máth (2004).

### Zárógondolatok

Jelen tanulmányban a fejlesztőprogramok hatásvizsgálatának arra a speciális esetére fókuszáltunk, amelyben egy csoport három vagy több alkalommal azonos módon/eszközzel gyűjtött adatait vetjük össze egymással. Ezzel kapcsolatban öt matematikai statisztikai próba és R-nyelvbeli parancsaikat tekintettük át:

- Shapiro-Wilk-próbát alkalmaztunk a három (vagy több) vizsgálat során gyűjtött adatok normális eloszlásának vizsgálata céljából.
- Bartlett-próbával teszteltük a három (vagy több) vizsgálati alkalom során gyűjtött adatok szóráshomogenitását.
- Összetartozó mintás egyszempontos varianciaanalízist alkalmaztunk a normális eloszlás és a szóráshomogenitás feltételeinek megfelelő kvantitatív változók elemzése érdekében.
- Friedman-próbával teszteltük a három (vagy több) alkalommal gyűjtött adatok esetében a mediánok hasonlóságát.
- Marginális homogenitásvizsgálatot használtunk a nominális változók gyakoriságainak hasonlóságának elemzése céljából.

Fontos tudni, hogy más statisztikai próbák, módszerek (lásd: Varga, 2000) és vizsgálati elrendezések (Eccles és tsai, 2003) is léteznek hasonló kérdések eldöntésére.

A nyomon követéses, longitudinális vizsgálatok eredményeinek értelmezésekor (s a hatásvizsgálat korlátai között) célszerű figyelembe venni olyan lehetséges torzító tényezőket, mint a sorozathatások és az idői hatások (Szokolszky, 2004). A sorozathatások eredményei lehetnek például a gyakorlatlanságból eredő kezdeti relatív gyenge kiinduló eredmények, vagy az első vizsgálat tapasztalatai alapján kialakult válaszadói beállítódások. Az idői hatások megnyilvánulhatnak többek között az adatgyűjtések közötti időszak ellenőrizetlen történéseiben (például a vizsgált fejlesztőprogram mellett öt másik hasonló célú fejlesztőprogramban történő részvétel esetében), a spontán érés hatásában (nem a fejlesztőprogram eredménye a különböző alkalmakkal mért teljesítménybeli változás, hanem a belső érési folyamatoké), vagy a vizsgálati személyek időközben történő (kilépés, utolérhetetlenség, esetleg elhalálozás miatt történő) lemorzsolódásában.

A fejlesztőprogram hatását a fentiekén túlmenően jellemezheti az is, hogy a fejlesztendő terület különböző kezdeti jellemzőivel bíró személyek (például az eleve gyengébb vagy jobb képességűek – például a vizsgálati csoporto alsó és felső 25%-ába sorolható személyek) eltérő módon reagálnak-e a programra. Ebből a szempontból a csoportok közötti különbségvizsgálatok (Mező, Máth és Abari, 2008) mellett kapcsolatvizsgálatokat (például korrelációs számítást) is célszerű végezni a kezdeti értékek és a fejlődés mértéke (= a fejlesztés végén tapasztalt értékekből kivont kezdeti értékek) között. Ilyen esetben például az erős pozitív korreláció arra utalhat, hogy a kezdetben eleve magasabb pontszámmal jelezhető személyek esélyesebbek a (pontszámokban kimutatható) nagyobb fejlődésre. Egy erős negatív korreláció pedig azt jelezheti, hogy a kezdeti mérés során gyenge eredményt elérők esetében valószínűbb a nagyobb értékű pontszámnövekedés.

A fejlesztőprogramok hatásvizsgálatába mindössze egyetlen csoportot bevonó esetek – lásd: Mező és tsai (2015a,b), illetve jelen tanulmányt – mellett léteznek két vagy több csoportot egy vagy több alkalommal vizsgáló esetek is, melyeket a Különleges Bánásmód folyóirat további számaiban foglalkozunk össze.

**Irodalom**

- Abari K. (2008). A tehetségdiagnosztika adatkezelésbeli alapjai R környezetben. In Mező F. (szerk.). *Tehetségdiagnosztika*. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen. pp 105-130.
- Abari K., Mező F., Mező K. és Máth J. (2015). Fejlesztőprogramok hatásvizsgálatát szolgáló adatbázisok szerkezete egy ingyenes statisztikai szoftverben: az R-ben. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/2. szám, 37-47. DOI 10.18458/KB.2015.2.37
- Dávid M. (2006): A tanulási kompetencia fejlesztése - elméleti háttér. *Alkalmazott pszichológia*, 2006. VIII. évfolyam, 1. szám, 51-64.p
- Dienes Z. (2013). *Mitől tudomány a pszichológia? A tudományos és statisztikai következtetés alapjai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Eccles, M., Grimshaw, J., Cambell, M. és Ramsay, C. (2003). Research designs for studies evaluating the effectiveness of change and improvement strategies. *Quality and Safety in Health Care*, 2003, 12, 47-52 DOI: 10.1136/qhc.12.1.47
- Falus I. és Ollé J. (2000). *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. Okker Kiadói Kft., Budapest.
- Máth J. (2004). Kategórikus változók elemzése (loglineáris modell látens változókkal). *Alkalmazott Pszichológia*, VI/1, pp 57-81. Letöltés: 2015.09.14. Web: [http://psycho.unideb.hu/archivum/kategorikus\\_valtozok.pdf](http://psycho.unideb.hu/archivum/kategorikus_valtozok.pdf)
- Máth J., Mező F., Abari K. és Mező K. (2015). Fejlesztőprogramok hatásvizsgálatának matematikai statisztikai alapfogalmai. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/1. szám, 69-77. DOI 10.18458/KB.2015.1.69
- Mező F. (2011). *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F., Máth J. és Abari K. (2008). A különbségvizsgálatokon alapuló tehetségdiagnosztika matematikai statisztikai alapjai (adatelemzési útmutató). In Mező F. (Szerk.). *Tehetségdiagnosztika*. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen. pp 131-207.
- Mező F., Máth J., Abari K. és Mező K. (2015a). Fejlesztőprogramok egymintás, kritériumorientált hatásvizsgálatának matematikai statisztikai háttere. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/3. szám, 69-78. DOI 10.18458/KB.2015.3.69
- Mező F., Máth J., Abari K. és Mező K. (2015b): Fejlesztőprogramok önkontrollos hatásvizsgálatának matematikai statisztikai háttere. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/4. szám, 65-75. DOI 10.18458/KB.2015.4.65
- Reiczigel J., Hamos A. és Solymosi N. (2007). *Biostatisztika nem statisztikusoknak*. Pars Kft., Nagykovácsi.
- Schéder V. (2015). Különleges bánásmód ló-asszisztált foglalkozásokon. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/1. szám, 79-89. DOI 10.18458/KB.2015.1.79
- Solymosi N. (2005). *R<-...erre, erre...! Internetes R-jegyzet*. Letöltés: 2015.09.14. Web: <http://cran.r-project.org/doc/contrib/Solymosi-Rjegyzet.pdf>
- Szokolszky Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vargha A. (2000). *Matematikai statisztika pszichológiai, nyelvészeti és biológiai alkalmazásokkal*. Pólya Kiadó, Budapest.



## NYELVTANULÁS KARIKATÚRÁKKAL ÉS KÉPREGÉNYEKKEL

### Szerző:

Szalay Kristóf  
Mozgásjavító Általános Iskola,  
Szakközépiskola, Egymi és Diákotthon

Szerző e-mail címe:  
szalay.kristof@gmail.com

### Lektorok:

Vargáné Nagy Anikó  
Debreceni Egyetem

Mező Ferenc  
Debreceni Egyetem

Molnár Balázs  
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna  
Debreceni Egyetem

Szalay K. (2016): Nyelvtanulás karikatúrákkal és képregényekkel. *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/1. szám, 73-85. DOI 10.18458/KB.2016.1.73

### Absztrakt

*A képregények és a karikatúrák alkalmazása hatékony eszköze lehet a tehetséggondozásnak az idegen nyelvi területen. Jelen tanulmány bemutatja, hogy: a) hogyan használhatjuk a képregények és karikatúrák lehetőségeit a tanulók kreativitásának fejlesztésére az idegen nyelvi tantárgyak kereteiben; b) milyen kooperatív módszereket alkalmazhatunk a rajzok segítségével; c) hogyan motiválhatjuk tanulóinkat a nyelvtanulásra?*

**Kulcsszavak:** karikatúra, képregény, tehetséggondozás, nyelv

**Diszciplina:** pedagógia

### Abstract

#### LEARNING FOREIGN LANGUAGE WITH CARICATURES AND COMICS

*Applying comics and cartoons can be an effective method of talent development in the area of learning foreign languages. The present study shows: a) how we can use the possibilities of comics and cartoons to develop the creativity of students in the frame of foreign language lessons; b) what cooperative methods we can apply with help of the drawings; c) how we can motivate our students to learn languages.*

**Keywords:** caricature, comics, talent development, language

**Discipline:** pedagogy

### Miért éppen a képregény?

A következő oldalakon a karikatúrákra, képregényekre épülő konkrét gyakorlatokat, feladattípusokat mutatunk be, hogy a most felnövő generáció igényeihez újszerű és egyedi módszereket vagy eszközöket ajánljunk, amelyek ismét motiválhatják a diákokat a nyelvtanulásra.

Ha valaki megkérdezné, miért pont a képregényt válasszuk a nyelvtanítást elősegítő, elsődleges közvetítő médiumnak, a következő érveket lehetne felsorolni:

- motiválja a diákokat (megj.: a tavalyi évben, a központi magyar felvételin a diákoknak kedvenc hősről kellett írniuk. A magyar szakos kolléganőm megmutatta az iskolánkban felvételiző diákok munkáit. A 14 éves gyerekek túlnyomó része képregény és rajzfilmfigurát jelölt meg kedvenc hősként);
- egy adott ország kultúrája is megjelenik benne (például az amerikai képregényekben a szuperhősök mindig a társadalom elvárásait és véleményét képviselik a politikai és gazdasági eseményekben);
- a beszélt nyelvre épít, beszélt nyelvi kifejezések találhatók benne, azaz a leg-használhatóbb szókincs!
- vizualitása segíti a befogadást, könnyíti a szavak megjegyzését a két agyféltekés rögzítésnek köszönhetően (míg bal agyféltekénk a szavak, úgy jobb agyféltekénk a képek megjegyzéséről gondoskodik).
- logikai készséget is fejleszt - a karikatúráknál (és sokszor a képtörténeteknél is) rá kell jönni a poénra;
- kapu lehet az olvasáshoz, mert a mai gyerekek kezdenek leszokni az olvasásról. Sokan azt gondolják, hogy ezért a képregény a felelős. Ellenkezőleg, a képregény sok esetben megszereteti az olvasást. A képregényben megvan a potenciál, hogy a gyerekek utána novellákat, regényeket is szívesen elolvassanak;
- számos kreativitást fejlesztő gyakorlat épülhet rá;
- a képregénnyel a beszéd és az íráskészség egyaránt remekül fejleszhető, hiszen a képregények eljátszhatóak, mivel a legtöbb képregényben a dialógus dominál. Továbbá a rengeteg képleírás és történetmesélés mind-mind a beszédkészséget segíti. Ami az íráskészséget illeti: a diákok a már megtanult képregény szövegét írásban visszaadják, ezzel a helyesírást is gyakorolják.
- rövidegség, gyorsaság (egy mai gyerek átlagosan 6-7 percig képes koncentráltan figyelni, ezután új ingerekre van szüksége a figyelem fenntartásához. A képregény rövid és gyorsan végigolvasható, az újabb és újabb képek és cselekmény képes hosszabb ideig lekötni a gyereket.)

Összességében a verbális információ átadás lehetősége mellett/helyett a képregények vizuális jellege jól illeszkedik a mai tanulók információfeldolgozó sajátosságaihoz: például a kreatív tanulás IPOO-modellje (Mező, 2011) aspektusából a képregény egyaránt hasznos lehet a tanulás input, process és output fázisában. Mint Gyarmathy (2011) írja, digitális korunk jól azonosítható neurológiai változást okozott az új generációkban, mivel az új, digitális kultúra egyre inkább a jobb agyféltekére épít, míg a hagyományos írásbeliség eddig a bal agyféltekét erősítette. A képregényben lehetőség van az írásbeliség és képiség, a verbalitás és a vizualitás szintetizálására: a rajzolás a jobb, az pedig írás a bal félteke feladata. Míg az írás/olvasás egyfajta irányított, kontrollált, elemzett tevékenység, addig a rajzolást és a vizuális élmények befogadását sokkal inkább az érzés, a holisztikus, a térlátás, a vizualitás jellemzi. A problémát az jelenti, ha az iskola nem vesz tudomást a (nem politikai, hanem agyféltekei értelemben) jobbra tolódó világról, s az oktatás továbbra is erősen a bal agyféltekére épít.

### **A karikatúráról röviden**

A karikatúra megítélése hazánkban a képregényhez hasonlóan alakult. Koczogh (1981) szerint a karikatúra olyan művészi alkotás, melyet sokan nem tekintenek művészetnek, igazi grafikának, és nem sorolnak az autonóm művészet – rég elavult – kategóriába. Sokan napjainkban sem veszik tudomásul társadalom-formáló erejét, s nem tartják filozófiának –

mert annak felkent papjai vannak –, s nem tartják morálnak, mert azt megint mások hivatottak őrizni. Ugyanakkor annak ellenére, hogy a karikatúra kimarad a művészetből, tudományból, filozófiából, erkölcsstanból, mégis él és hat és a közlés, a kommunikáció mindennapi eszköze, az igazság szószólója (Gyöngy, 2008).

A karikatúra helyét a komikum területén kell keresnünk (Kaposy, 2001). A karikatúra tulajdonképpen maga a csattanó, hiszen tömören, egyetlen rajz segítségével mutatja be egy esemény vagy történet kulcs-momentumát, ami rávilágít a szituáció megértésére. A karikatúra tehát maga a tetőpont, kiemeli a lényegét, ugyanakkor képes elgondolkodtatni, hiszen sokszor szavak nélkül operál: az olvasónak kell apró, elrejtett jelekből megfejteni a mondanivalót, és amikor a poén leesik, bekövetkezik az ismert drámai elem, a katarzis. A karikatúra a képregény egysége, a képtörténet összefoglalója: az adott kockából mi, olvasók következtetünk a történet előzményeire és sokszor továbbgondoljuk a képet, agyunkban tehát az egyetlen kép cselekménysorként, képregényként jelenik meg.

A karikatúra a képregénynél már jóval korábban jelen volt: a XVII. században elsősorban kritikai szerepet töltött be: a karikatúristák eszköze volt, akik egy-egy rajzzal próbáltak reagálni a társadalmi folyamatokra, rávilágítottak azok fonákosságaira, bírálták az aktuális politika rendszert és ezzel az „igazság szócsövénév” váltak, nem csak a szórakoztatás tehát a karikatúra elsődleges célja. Hanem, hogy rádöbentsen bennünket az igazságra. Ehhez a karikatúrának mindenféle sallangoktól mentesnek, kifejezőnek kell lennie. Igazi kihívás egy karikatúrista számára a szöveg nélküli karikatúra, hiszen ott nincs ott a mankó, azaz a szöveg, ami sokszor egyértelművé teszi a rajzot. Ráadásul a szöveg nélküli karikatúrák nemzetközi: a világon mindenkihez szólnak és ezért jelenleg az internet korában még gyorsabban terjedhetnek szöveges társainál.

A karikatúra hazai veteránja, az idén 95 éves Kaján Tibor így nyilatkozott a karikatúráról: „Egyesek szememre lobbantották, hogy rajzaim nem eléggé közérthetőek. Ezt kötve hiszem. Inkább arról van szó, hogy nem lehet mindegyiküket azonnal, fáradság nélkül megérteni. De hát miért baj, ha az érdeklődő egy intellektuális terméket tíz másodpercnél tovább tart a kezében? Én az ilyesmit inkább előnynek érzem. Igenis, fáradjon a néző, az olvasó szánjon rá némi »gondolkodási« időt, amíg a tetszetős ötlet mögé hatolva eljut a tartalom mélyebb rétegéig.”

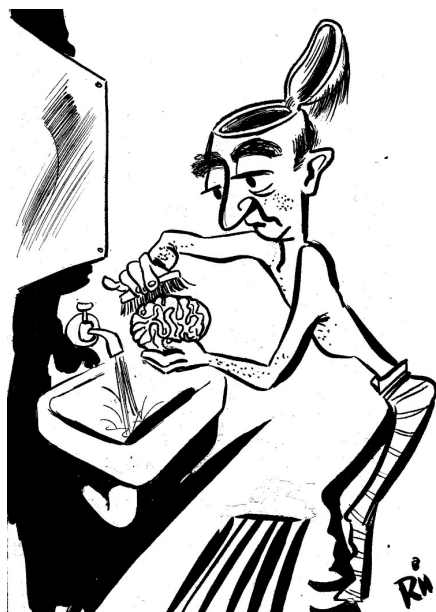
Ötletek a karikatúrákkal kapcsolatos feladatokhoz:

1. *„Brainstorming” a karikatúrával kapcsolatban.* Egy új téma bevezetéséhez a tanár kikeres a témához illő egy vagy több karikatúrát és a rajzos kép megbeszélése során összegyűjtik a legfontosabb szavakat és kifejezéseket, amelyek a diákoknak a képről eszébe jutnak. Osztály-verseny is szervezhető: 2-3 fős csoportok kapják meg ugyanazt a karikatúrát és egy meghatározott idő alatt kell minél több szót felírniuk. A rajzok humoros mivolta már önmagában motiválni fogja a diákokat és megteremti a feszültségmentes „laza” légkört a tanóra első perceiben. Fontos, hogy a képleírás csak az utolsó mozzanata legyen a gyakorlatnak és hagyjunk teret az asszociációs gondolkodásnak, a gondolkodás olyan formájának, amely a problémamegoldás alapját képezi és fejleszti a kreatív viselkedéshez szükséges képességeket. A rajzokat célszerű legalább A4-es vagy A3-as méretben kinagyítani és az óra elején a táblára ragasztani. Legjobb, ha színes másolatot készítünk (amennyiben az eredeti rajz is színes), de a projektoros kivetítés is nagyon jó megoldás.

2. *Címadás.* Felragasztunk a táblára 4-5 rajzot, a diákok pedig megpróbálnak címet találni nekik (1. ábra). Itt nincs rossz megoldás, a tanár szinte minden címötletet elfogad és a képek alá írja azokat. Vagy még jobb, ha a diákok maguk mennek a táblához és írják oda ötleteiket. A feladat végén pedig együtt végignézzük a megoldásokat és a legjobbakat egy nyilvánvaló őszinte nevetés kíséri majd. A végén természetesen elárulhatjuk a rajz eredeti címét is, de

elképzelhető, hogy már az is szerepel a táblán, mint ötlet, sőt, az sem kizárt, hogy az eredetnél is sokkal szellemesebb megoldások születtek. Fontos, hogy ez az eredeti megoldás csak úgy „mellékesen”, érdekességképpen legyen tálalva és mindenképpen erősítsük a diákban pozitív visszajelzések formájában, hogy az általa kitalált cím egyenrangú vagy akár szellemesebb az eredetnél is.

1. ábra: példa a „Mi lehet a címe a karikatúrának?” típusú feladatra. Forrás: Szalay (2014, 81. o.) *Deutsch mit Comics 2.* című művéből



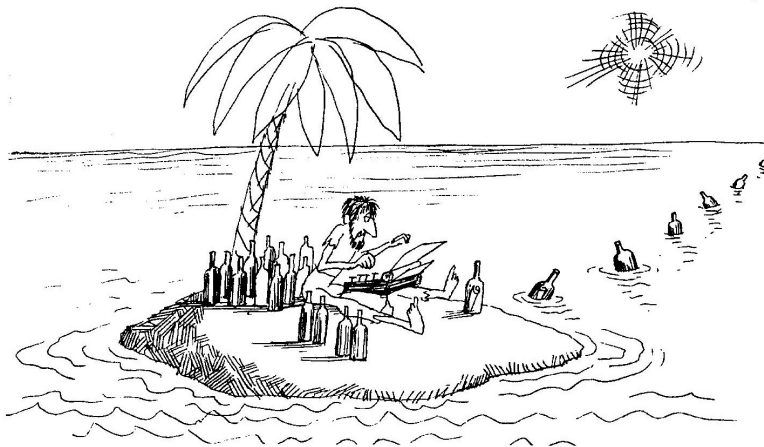
3. *Címkeresés:* itt a tanulók több megadott címből keresik ki a nekik legjobban tetszőt, illetve próbálnak rájönni, hogy vajon melyik lehet a kép eredeti címe. Ennek a játéknak egy másik verziója, hogy például öt rajzot és öt címet összekeverünk, a diákok pedig megpróbálják a címeket a hozzá tartozó rajzhoz párosítani.

4. *Kép alkotása címhez:* adhatunk mi is akár egy címet vagy egy rövid szöveget a diákoknak, akik aztán rajzot készítenek hozzá. Ezt az ötletet lehet még úgy variálni, hogy az óra témájához választunk ki 10 darab közmondást vagy szólásmondást. A diákok akár házi feladatnak is kaphatják, hogy otthon egy általuk választott közmondáshoz készítenek egy vicces rajzot, a következő órát pedig kezdetjük azzal, hogy az elkészült rajzokból kiállítást tartunk a teremben, a tanulók pedig megtippelik, melyik közmondás szolgált a rajz alapjául.

5. *Kép-szöveg párosítás:* a képekhez tartozó szövegeket keverjük össze, és a diákok feladata lehet a helyes szöveg kép alá helyezése. Hogy nehezebb legyen: válasszunk ki öt képet és adjunk 10 mondatot a diákok kezébe, amiből az öt megfelelőt kell a rajzokhoz ragasztani.

6. *Képaláírás alkotás:* írjanak a diákok maguk egy-két mondatos szöveget a képek alá. Sok karikatúra csak akkor válik igazán humorossá, ha az alatta lévő szöveget ismerjük. A kihívás a diáknak tehát adott: olyan mondatot kell írnia, ami nemcsak illik az adott képi környezetbe, de szellemes is és magában hordozza a csattanót (2. ábra)

2. ábra: példa az „Írjunk csattanós képaláírást, kommentárt a karikatúrához!” jellegű feladatra. Forrás: Szalay (2014, 88. o.) Deutch mit Comics 2. című művéből



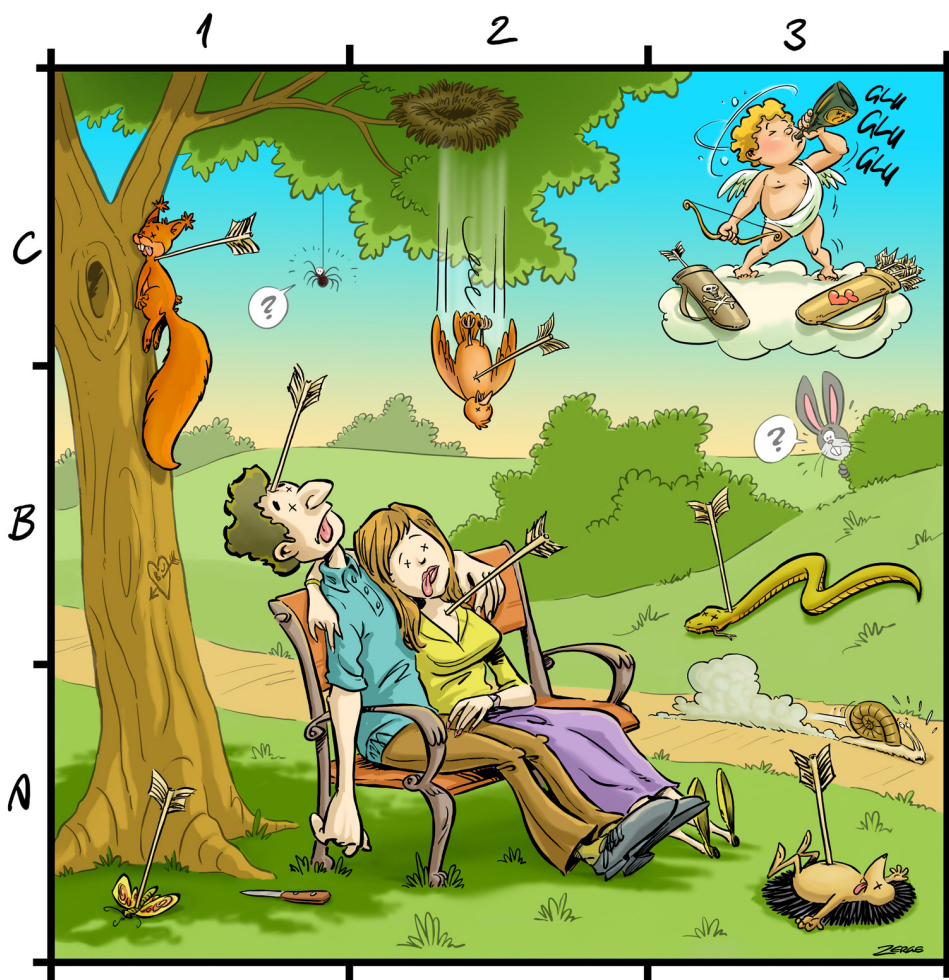
7. Képalakítás képleírás alapján. Kiválasztunk egy diákot és egy rajzot, a rajzot csak az a diák láthatja, aki megkapja. A diák kijön a táblához és elmeséli mit lát a rajzon, a többiek pedig lerajzolják, amit hallanak (és amennyit értenek az idegen nyelven történő képleírásból). A végén megnézzük, kinek a rajza áll legközelebb az eredetihez, és az is kiderül, hogy a beszélő mennyire tudta hűen visszaadni a rajzon látottakat (3. ábra).

3. ábra: példa a „képalakítás képleírás” típusú feladatra. Forrás: Szalay (2013, 43. o.) Deutch mit Comics 1. című művéből



8. *Képtorpedó*. Kiválasztunk egy nagy, mozgalmas és részletekben gazdag képet - például olyat, mint a *Deutsch mit Comics 1-2.* könyvek (Szalay, 2013, 2014) leckéinek bevezető képei -, amit legalább A3-as méretben a táblára ragasztunk vagy kivetítünk. A képet felosztjuk 9 egyenlő négyzetre (A1-től C3-ig – lásd: 4. ábra) és ezekről a négyzetekről beszélgethetünk külön-külön. A „torpedó” játékhoz hasonlóan a legkülönbözőbb kérdéseket tehetjük fel: „Mit látunk az A1-en? Mi történik a B2-ben?” stb.. Miután a képet teljesen „kivesztük”, a feladatot félretehetjük, majd következő órán egy memóriajáték keretében újra elővehetjük (lásd: 9. feladat a karikatúrákkal kapcsolatban).

4. ábra: *Képtorpedó*. Forrás: Szalay (2014, 46. o.) *Deutsch mit Comics 2.* című művéből



9. *Memóriajáték*. Felrajzolunk a táblára egy kilenc négyzetről álló üres rácsot és megkérjük a gyerekeket, hogy emlékezetből mesélik el, mi volt látható a korábban bemutatott „képtorpedóban” (vö.: 4. ábra) az adott négyzetben. A beszélgetés során szép lassan felrajzoljuk közösen az egyes képelemeket, majd a legvégén a tanár előveszi az eredeti képet és megnézhetjük, hogy mennyire volt jó a memóriánk.

10. *Rajzkiegészítés képtorpedó alapján.* A gyerekek párokba rendeződnek és egymással szemben ülnek, majd mindkettőjüknek kiosztjuk a „képtorpedó” rajzot (4. ábra), de úgy, hogy az egyikük rajzából korábban kiradíroztunk részeket. A teljes rajz birtokosa elmeséli a hiányos rajz birtokosának a hiányzó elemeket, ő pedig berajzolja azokat. A végén ellenőrzik megoldásukat.

11. *Képtorpedó részletből következtetés az egész képre.* A tanár kiválasztja a „képtorpedó” (4. ábra) egy képrészletét, amit a táblára ragaszt. A diákok a részletből arra próbálnak rájönni, hogy mi lehet az egész képen, illetve kitalálnak olyan alternatívákat, ami lehetne akár a kép folytatása is. Ugyanez a feladat kicsit másképp: a képen szereplő egyik figura teljes alakját vágjuk ki és ragasztjuk a táblára, a diákok pedig ötleteket adnak, hogy vajon milyen környezetből „emeltük ki” az adott rajzfigurát. Ezt a feladatot is lehet tovább variálni: kiválasztunk két figurát egy több figurát ábrázoló rajzról és a tanulók megpróbálják összekapcsolni a két személyt: olyan szituációkat vagy helyeket találnak ki, ahol a két személy egymásra hat. Még érdekesebb a játék, ha két olyan figurát választunk, akik, nem egy képen láthatóak, tehát nem illenek semmilyen ponton össze. És persze ezt a játékot játszhatjuk bármilyen más képrészlettel: tárgyakkal, állatokkal, a tanulóknak tehát nemcsak ember-ember, hanem ember-állat, ember-tárgy vagy tárgy-állat között is kapcsolatot kell keresniük.

### **A képregényről röviden**

A képregények használata az oktatásban egyáltalán nem új keletű: a legtöbb nyelvkönyvben található egy-egy comic stripet vagy karikatúrát. Ezeknek azonban többnyire „helykitöltő” jellege van, sokszor nem is kapcsolódik a rajzhoz feladat vagy magyarázat. De az, hogy képekkel könnyebb a tanulás, senki nem vitathatja. Ezért van az többek között, hogy ha belelapozunk egy nyelvkönyvbe, rengeteg színes fotót, rajzot és illusztrációt láthatunk. A számtalan képes szótár is ezt a felfogást erősíti. A Hachette francia kiadó 1971-ben jelentette meg „Le Français et la vie” című nyelvkönyvét, ahol a baloldalon csak rajzokat, képtörténeteket látunk, a jobboldalon pedig a képekhez tartozó dialógust. A könyv érdekessége, hogy a legtöbb rajzos tankönyvvel ellentétben ez a könyv a felnőtteknek szól elsősorban. Az angol Hutchinson 1995-ben adta ki „Project” című angol nyelvkönyvét gyerekeknek. A könyv immáron 22 kiadást ért meg és a rengeteg rajz mellett szinte minden lelkében találunk egyoldalas képregényeket. A németek első, nemzetközileg is elterjedt nyelvkönyve a „Themen” szintén tartalmaz egy-egy képregényt, kifejezetten nyelvtani gyakorlatokhoz kapcsolódó feladatokkal.

A képregény története külön dolgozat témája lehetne, ezért most - a teljesség igénye nélkül - csak néhány meghatározó momentumot emeljük ki a rajzos képtörténetek múltjából. A képregény megítélése az elmúlt évtizedekben sokat változott. Nálunk Magyarországon elég mostohán bántak vele, így ha a magyar képregény kultúráról kellene írnom, akkor nem sok pozitívumot tudnék megemlíteni. Szerencsére lassan itthon is helyén kezelik a műfajt, hiszen egyre több képregényes rendezvényt szerveznek és a látogatók száma is folyamatosan nő. Azonban vélhetően még pár évnek, évtizednek el kell telnie, hogy úgy viszonyuljunk a képregényekhez, mint például az Belgiumban tapasztalható, ahol számos képregénybolt mellett Európa első képregény múzeuma is található. Sőt: a belga fővárosban szinte minden utcáson találkozhatunk képregény-figurákkal, hol szobor, hol tűzfal-grafika formájában. A képregényt ott és Nyugat-Európában a „kilencedik művészetnek” tartják, a rajzolókat pedig megbecsülés övezi. Ehhez képest 1993-ban, amikor az egyetemen a tanárnő azt kérte, hogy mondjunk irodalmi műfajokat, felvettem a képregényt, az egyetemi oktató kijelentette: az nem irodalom. A képregénynek ilyen szélsőséges megítélése talán már csak a múlté... Legalábbis reménykedünk...

Azt, hogy a képregény megjelenését honnan számíthatjuk, meglehetősen nehéz eldönteni (Gellért, 1975; McLoud, 2007, 2008; Rubovszky, 1988, 1989; Szalay, 2003). Ha nagyon akarnánk, akkor egészen a barlangrajzokra is visszavezethetnénk a műfajt, hiszen ott jelennek meg először képekben ábrázolt események (például a vadászat megjelenítése). Időszámításunk előtt 1300-ból származik az az egyiptomi tekercs egy halottas könyvből, amely rajzokkal mutatja be, hogy mi történik a lélekkel a halál után (Osala La Mort).

Európában az első képregényhez köthető művet a svájci Rodolphe Töpffer alkotta 1827-ben „*Amours de Monsieur Vieux-Bois*” címen. Nemsokkal később, 1865-ben jelent meg Németországban a „Max és Moritz” Wilhelm Buschtól, ami az első német verses képtörténetnek tekinthető (Gellért, 1975). Német nyelvterületen a képregények hamarosan az írás-olvasás- és irodalomtanításban is felhasználásra kerültek (Hoffmann és Rauch, 1975).

Magyarországon a 19. század második felében jelentek meg először a rajzos képsorozatok, melyek hasonlítanak Wilhelm Busch képsoraira. A rajzokat Jankó János, míg a szöveget – sokan most biztosan meglepődnek – Jókai Mór készítette, aki korábban saját maga is rajzolt az általa szerkesztett élc lapokba: a Nagy Tükörbe (1856-1958) és az Üstökösbe (1858-1910).

Itt célszerű szót ejteni a comic strip-ről, a képregény egyik alműfajáról. A comic strip esetében a csattanóig mindössze néhány képkockát kell csak elolvasni, hiszen 3-4 kockából álló „komikus csíkról” van szó, mint ahogy arra a neve is utal. Érdekesség, hogy a képregény (comics) és a comic strip angol nevében ugyan benne van a „vicces”, „komikus” szó, ám a mai képregények egy része egyáltalán nem hű a nevéhez, hiszen nyomokban sem tartalmaz humort. A comic stripek elsőként a 19. század végén észak-amerikai napilapokban jelentek meg, de mind máig a napilapok közkedvelt részei. A tengerentúlon a legtöbb napilap a hétvégi mellékletében egy teljes oldalt szentel a képcsíkoknak.

A comic strip tehát egy tipikusan az amerikai sajtóra jellemző grafikai alkotás (Rubovszky, 1988, 1989). Hazánkban Mühlbeck Károly próbálkozott meg a műfaj egy teljesen új értelmezésével és hétről hétre „fejlécek” formájában adott hírt egy-egy történésről. Bár a fejlécek formailag hasonlítottak az amerikai elődre, de mégsem nevezhetjük ezeket comic stripeknek. Mühlbeck fejlécei szalagszerű, hosszúkérs rajzok voltak, de a sokszor több jelenetet felvonultató csíkokon nem különültek el az egyes rajzok egymástól és a rajzot egészében kellett szemlélni, a csattanó tehát nem az utolsó képkockába került, hanem a szalag-rajz és az alatta olvasható szöveg teljes tartalmi egységet alkotott.

Következzék most néhány javaslat a comic strip-ek és a képregények (nyelv)oktatás célú alkalmazásához – nemcsak különleges bánásmódot igénylő tanulók számára:

*1. A párkereső játék comic strip-ekkel.* Kiválasztunk 3-4 képregény-csíkot, amit kockákra vágunk. A csoportlétszámnak megfelelően úgy kalkuláljunk, hogy minden tanulónak jusson egy darab rajzocska. Az órán körbejárunk egy kalappal, amiből, minden tanuló kihúz egy képkockát. Ezután kezdődik a feladat: a tanár tapssal jelzi a játék kezdetét: a tanulók pedig nekiindulnak és megpróbálják megtalálni a kezében lévő rajzuk folytatását, avagy bevezetését. Ha két tanuló „egymásra talál”, összeillesztik a rajzaikat és ezután kettesben folytatják a keresést, egészen addig, míg a comic strip teljessé nem válik. Ha megvannak a kész csíkok, jöhet egy utolsó kör: a csoportok megmutatják egymásnak a kész csíkokat. Hogy még izgalmasabb legyen a játék, választhatunk olyan comic stripeket, amelyek kronológiai sorrendbe rakhatók és van szoros tartalmi-kohéziós szál az egyes csíkok között. Így a végső játék a csoportok között a helyes sorrend felállításáról szól majd - ez a szerialitás, az oksági gondolkodás és az időrend szerint szerkesztett szövegek átszerkesztését (Mező, 2011) is segíti. Érdekes történetek jöhetnek ki akkor, ha megpróbálunk úgy értelmet keresni a történetnek, ha a három kocka nem az eredeti sorrendben van. Matematikailag a három képkockával hat különböző sorrendet lehet felállítani, azaz hat különböző történetet is kreálhatunk három képkocka segítségével.



2. *Kreatív történetalkotás comic strip alkalmazásával.* A tanár kiválaszt egy három kockából álló comic strip-et, a rövid történet középső darabját pedig kinagyítja és felragasztja a táblára. A diákoknak azt kell együtt kitalálniuk, hogy vajon mi lehet az első, illetve utolsó képkockán.

3. *Történetmesélés.* Az egyik diák kiáll az osztály elé, megkapja az egyoldalas képtörténetet (lásd: 5. ábra), amit idegen nyelven mond el, a többiek pedig a végén megpróbálják visszamondani, amit értettek. A mesélés közben mindenki leírja a megszerzett információkat, majd a történet végén eláruljuk, hány kockából áll a történet, így a diákok megrajzolhatják a saját verziójukat is. Miután az ellenőrzés megtörtént, házi feladatnak készíthetünk egy kis szöveges összefoglalót a történetről, amelyből kihagyunk szavakat. Ezeket a szavakat kell a diákoknak behelyettesíteniük.

5. ábra: példa a történetmesélést provokáló képregényekkel kapcsolatban. Forrás: Szalay (2014, 112. o.) *Deutsch mit Comics 2.* című művéből



4. *Történet továbbgondolás.* A történetmesélés feladatot lehet még tovább variálni: amikor már az eseménysor adott, kérjük meg a gyerekeket, hogy illesszenek a történetbe más történetekből vett szereplőket és fogalmazzák át velük a történetet.

5. *Történet befejezés.* A tanár kiosztja a diákoknak a történet első három sorát és közösen megbeszéli a látottakat. Ezután következik egy kis csoportmunka: a diákok kettes-hármas csoportokban megírják a történet általuk elképzelt humoros folytatását illetve a csattanót, amit egyikük meg is rajzolhat. A variációkat együtt megvitatjuk, majd megnézzük az eredeti történet végét. Az alternatívák keresése nagyon jó, kreativitást igénylő gyakorlat. Amikor már azt hisszük, nincs több lehetőség, akkor kiderül, hogy nem egy, hanem még végtelen számú variáció merülhet fel egy történet végkifejleténél is. Ez elsősorban a fluenciát, a gondolatok és ötletek folyékonyágát, valamint az elaborációt erősíti, a határokat kitágítja, s nyitva hagyja a lehetőséget újabb és újabb alternatívákra. A diák a képzeletét, fantáziáját használja, ami az eredeti gondolkodást segíti. Hiszen – Einstein gondolatát idézve – a képzelet több, mint a tudás, mert a tudás véges, de a képzelet végtelen (Net1). A történet befejezős feladatra adott reakciók: a diákok ugyan meglepődnek a szokatlan feladaton, de utána görcsmentesen és gátlások nélkül beszélgetnek más témákról is.

6. *Történetmesélés nézőpontváltással.* A történetmesélős feladatoknál alkalmazhatunk egy másik kreativitást fejlesztő technikát: a nézőpontváltást. Az adott történetet a diákok egy másik szereplő vagy akár egy, a történetben is résztvevő tárgy szemszögéből mesélik el.

7. *Sorba rendezés.* A már comic strip-nél kipróbált kockákra vagdosás itt az egyoldalas képregénynél még nagyobb kihívás és nagyon kedvelt móka. Párokban vagy egyénileg a legideálisabb, a csoport létszámától függően. Feladat: a felvagdalt, összekeveredett képkockák sorba rendezése (6. ábra). Az ilyen típusú feladatok a szerialitás képességének gyakorlását, illetve a tanulás Mező-féle IPOO-modelljében megjelenő „átszerkesztést” gyakoroltatják időrend szerinti logikai szerkezettel bíró szövegek, képsorozatok esetében (Mező, 2011).

6. ábra: példa egy időrendi sorba rendezési feladatra alkalmas képregényre. Forrás: Szalay (2014, 119. o.) *Deutsch mit Comics 2. című műve*



Megjegyzendő, hogy az IPOO-modellben (Mező, 2011) leírt bemutatás, összehasonlítás és fogalmi hierarchia jellegű információszerkezetek felismerése, értékelése (jól/rosszul van-e szerkesztve az információhalmaz) és adott esetben átszerkesztése is hasonló módon gyakoroltathatók képregények segítségével.

8. *Képrege színház.* A szöveges képregényt a diákok eljátszhatják, ezzel begyakorolják a szöveg szavait és kifejezéseit.

9. *Buborék-írás.* Szöveges képregények esetén kitöröljük a szöveget a buborékokból és a gyerekek megpróbálják a képek alapján kitalálni, ki mit mondhat az adott helyzetekben (7. ábra). Ezt a feladatot iskolai nyelvi pályázat keretében is végezhetjük.

7. ábra: buborék írás. Forrás: Szalay (2014, 2. o.) *Deutsch mit Comics 2.* című műve



10. *Saját képregény alkotása.* Kiosztunk egy sablont a gyerekeknek: a sablonon üres képregény-kockák és szöveg nélküli buborékok vannak rajta. Mindenki – egyénileg vagy csoportosan – saját képregényt rajzol. Ezt a feladatot iskolai vagy kerületi verseny szintjén igazán nagyszerű végezni.

11. *Viccekhez, közmondásokhoz képregények, comic strip-ek alkotása.* Készítsenek a diákok egy kiválasztott vicchez/közmondáshoz rajtot. A többiek kitalálják, melyik vicchez/közmondáshoz készült a rajz. A kiválasztott vicc/közmondás megtanulását követően azt a csoport előtt is elő lehet adni.

12. *Összetett gyakorlat képregény, film és zene összekapcsolásával.* Végeterül következék egy, jelen tanulmány szerzője által kifejlesztett olyan gyakorlat, amely összekapcsolja az eddig bemutatott eszközöket egy másik médiummal, a filmmel, illetve a filmhez szervesen hozzátartozó filmzenével! A diákok két-három fős csoportokba rendeződnek. Minden csoport egy kétoldalas, szövegnélküli manga-képregényt kap. Az első feladat: együtt megbeszélni és értelmezni a képeket és a képsorozat jeleneteiből megfejteni az összefüggő történetet, amely nem is mindig bizonyul olyan könnyűnek, mint azt az ember elsőre gondolná.

Az egyik középiskolás, egyetemista, felnőtt korosztálynak szóló konkrét mangának a története például egy pesti villamoson kezdődik: egy fiú és egy lány ül egymással szemben, szemeznek, majd a fiú hirtelen leszáll, de az esernyője a villamoson marad. A lány az esernyőben talál egy cédulát, amiből megtudhatjuk: ez a fiú kedvenc esernyője és a becsületes megtalálónak pénzjutalmat ajánl. A lány elviszi az esernyőt a cetlin feltüntetett címre. A fiú nem győz hálálkodni és beinvitálja a lányt, akinek vacsorát készít. A fiú zongorázik a lánynak, majd táncolnak és egy esernyős fotó is készül a lányról. Másnap reggel a lány a fiú ágyában ébred – amikor a ruháit keresi, az ágy alatt rengeteg „kedvenc esernyőt” talál és egy fotóalbumot a becserkészett lányok képeivel. A srác tehát nem más, mint egy mániákus gyűjtő: lányokat gyűjt egy éjszakára esernyők segítségével. A fiú még alszik, így a csalódott lány észrevétlenül távozik az ágy alatt talált esernyőkkel. Bosszúja azonban nem marad el: az ágy alatt talált esernyőket kigyúrt és marcona férfiak között osztja szét, akik egymás után jelentkeznek a fiúnál és behajtják rajta a cédulán említett megtalálói jutalmat. Eddig a történet, amelynek egyes elemei azért nem teljesen egyértelműen következtethetők ki a képregény kockáiból, de a lényegét általában sikerül a diákoknak megfejteni.

A gyakorlat második részében a párok megkapják a történet szövegét németül és 12 részre vagdosva. A sorrend felállítását és megbeszélése után pedig egy szokatlan feladat következik: a tanár öt darab zenei részletet játszik le a tanulóknak, akiknek asszociálniuk kell, melyik zeneszám a történet mely jelenetéhez passzolna leginkább, ha nem képregényről, hanem filmről lenne szó. Végül lehull a lepel: a tanár levetíti azt az ötperces rövidfilmet, melynek címe „A kedvenc esernyő” és amely alapján a manga készült.

További karikatúrákon, képregényeken alapuló feladattípusok találhatóak még Mező és Mező (2014) művében.

### **Összefoglalás**

Az elmúlt években felcseperedett egy teljesen új generáció, amelyet egészen más hatások és ingerek értek az óvodás, iskolás évek alatt – ezekre a megváltozott igényekre próbál alternatívát nyújtani a képregények, karikatúrák révén történő oktatás, s az ezt szolgáló nyelvkönyv (Szalay, 2013, 2014), ami a más tankönyvekhez képest teljesen szokatlan és újszerű formával és tartalommal közelít a nyelvtanuláshoz. A tankönyvek száraz tényeit

humorral is lehet vonzóvá tenni, ha hagyjuk, hogy a tanulók kilépjenek az iskolai keretből és engedjük kreativitásukat, ötleteiket szabadon szárnyalni a tananyag könnyebb befogadása érdekében.

Ahogy azt Gyarmathy (2011) is írja, egy olyan digitális korban élünk, ahol hatalmas az információáradat, a gyereket rengeteg inger veszi körül, de egyre kevesebb a verbális nyelvi inger, helyette viszont annál több az auditív és vizuális inger. A gyerekek feje a szövegek helyett hangokkal és képekkel telítődik. A szövegekben rejlő információkat a képek közvetítik, a gyermek pedig ezek alapján alakítja ki saját képét a világról. Kérdés persze, hogy tud-e egyáltalán rendet tenni a kis fejében, ahol kész információ-káosz uralkodik.

A feladat tehát adott: rendszert kell vinni ebbe a káoszba és segíteni a gyerekeknek, hogy rendezni tudja ezeket az ingereket - ennek a rendszernek a kiépítése a Mező-féle IPOO-modellre (Mező, 2011) épülő, a képregényeket, karikatúrákat is alkalmazó tanulás módszer-tannal lehetséges.

### Irodalom

- Gellért E. (1975). *A képregény története*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Gyarmathy É. (2011). Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In Münnich Á. (szerk.). *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen. 9-40.
- Gyöngy K. (2008). *Magyar karikaturisták adat- és szignótára 1948-2007*. Magánkiadás.
- Hoffmann, D. és Rauch, S. (1975). *Comics – Texte und Materialien zum Literaturunterricht*. Berlin: Verlag Moritz Diesterweg.
- Kaposy M. (2001). *Humorlexikon*. Tarsoly Kiadó, Budapest.
- Koczogh Á. (1981). *Vázlat a karikatúráról*. Tudományos Ismeretterjesztő Társaság, Budapest.
- McCloud, S. (2008). *A képregény mestersége*. Nyitott könyvműhely, Budapest.
- McCloud, S. (2007). *A képregény felfedezése*. Nyitott könyvműhely, Budapest.
- Mező F. (2011). *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F. és Mező K. (2014). *A Nemzeti Tehetség Program népszerűsítésének lehetőségei*. Kocka Kör, Debrecen.
- Net1: Albert Einstein. Letöltés: 2013.4.07., Web: [https://hu.wikiquote.org/wiki/Albert\\_Einstein](https://hu.wikiquote.org/wiki/Albert_Einstein)
- Osala La Mort. Letöltve: 2013.04.04. Web: <http://osara.wicca.hu/halott.html>
- Rubovszky K. (1988). *Apropó, comics!* Művelődéskutató Intézet, Budapest.
- Rubovszky K. (szerk.)(1989). *A képregény*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szalay K. (2003). *Karikatúra és groteszk a magyar középkorban*. Mundus, Budapest.
- Szalay K. (2013). *Deutsch mit Comics 1*. Central Holding Magyarország Kft, Budapest.
- Szalay K. (2014). *Deutsch mit Comics 2*. Kocka Kör Tehetséggyogozó Kulturális Egyesület, Debrecen.



## **MÚHELY BEMUTATÓK**





**UTAK AZ ÉRTELMŰKBEN AKADÁLYOZOTT  
FELNŐTT SZEMÉLYEK MEGISMERÉSÉHEZ  
- ÖNKÉNTES KÁVÉHÁZI FELSZOLGÁLÁS,  
MINT EGY LEHETSÉGES ALTERNATÍVA**

**Szerzők:**

Misák Darinka  
Vadvirág Esély Klub  
Fogyatékosok Nappali Intézménye

Szerző e-mail címe:  
misakdarinka197586@gmail.com

**Lektorok:**

Varga Imre  
Szegedi Tudományegyetem

Hatos Gyula

Mező Katalin  
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna  
Debreceni Egyetem

Misák D. (2016): Utak az értelmükben akadályozott felnőtt személyek megismeréséhez – Önkéntes kávéházi felszolgálás, mint egy lehetséges alternatíva. *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/1. szám, 89-96. DOI 10.18458/KB.2016.1.89

**Absztrakt**

*E műhelymunka a pedagógiai kísérésre, azon belül, a felnőtt értelmükben akadályozott személyek munkába állítására fókuszál. A megfigyelés módszerére alapozva bemutatja azt a mentori felkészítő folyamatot, mely az olvasó elé tárja, hogy milyen támogatás szükséges ahhoz, hogy a fogyatékos személyek is képessé váljanak eredményes munkatevékenység elvégzésére. Fő célkitűzése, hogy a korlátozott képességű személyeket önkéntes munkán keresztül bemutassa, elfogadtassa a társadalom ép tagjaival. Nemcsak a pozitív hozadékokra fókuszál, hanem azokra a negatívumokra is, amelyeken dolgozniuk kell azon szakembereknek, akiknek hivatástudatukká vált a pedagógiai kísérés.*

**Kulcsszavak:** pedagógiai kísérés, mentor, kávéházi felszolgálás, elméleti érzékenyítés

**Diszciplína:** gyógypedagógia

**Abstract**

WAYS FOR UNDERSTANDING mentally HANDICAPPED ADULTS - VOLUNTARY COFFEE SHOP SERVING AS A POSSIBLE ALTERNATIVE

*This paper focuses on pedagogical attendance especially bringing adults with mental disability into action. Based on the method of observation, it presents the mentoring preparation procedure that reveals to the reader what sort of support is needed to make individuals with disabilities capable of doing successful labour activity. The main goal of the programme is to introduce individuals with limited abilities to the sound members of society*

*through voluntary work and make them accepted. It draws attention not only to the positive increments but also to the very negatives that must be worked at by specialists whom have true calling to the profession of pedagogical attendance.*

**Keywords:** pedagogical attendance, mentor, coffee shop service, theoretical sensitizing

**Discipline:** special education

*Felemelni a gyengébbet egy adott feladathoz,  
támogatni, kísérni a fejlődésben, örülni a sikerének,  
... az, egy csodálatos dolog.*

*Misák Darinka*

Jelen tanulmány megírásában az a több, mint 17 éves gyakorlati és elméleti háttér segítette a Szerzőt, melyet felnőtt, értelmükben akadályozott személyek között tölthetett. Ez idő alatt nagyon sokat tanult tőlük, s a tanulás folyamán észrevétlenül vált közösségük tagjává, részévé. Nemcsak a szeretet nyílt és önzetlen áramlását lehet az értelmükben akadályozottak körében érezni a velük töltött időben, hanem fájdalmuk megnyilvánulásait is. „Ami téged megüt, megsebez, az engem is megüt, rajtam is sebet vág.” (Vanier, 1982, 88. o.)

A gyógypedagógusi munka során a pedagógiai kísérés egyik fontos elve, hogy gondozottjainkat olyan feladathelyzetekbe hozzuk, amelyek által nemcsak sikerélményt, önbizalmat kapnak, hanem a társadalmi környezet felé egy megismerési lehetőséget kínálnak, alkalmat a személyes kontaktusokra, az értelmileg akadályozott személyek emberközi megtapasztalására. „A felnőttnek már múltja van, s az értelmi fogyatékos felnőtt múltja gyakran szenvedések és elutasítások története. Mivel önképe sérült, túlságosan is hajlamos mindenért önmagát okolni. Az ilyen embert erősíteni, biztatni és támogatni kell.” – írja Vanier (2008, 27. o.).

Az értelmükben akadályozott felnőttek egyfajta (jó értelemben vett) munkaterápiája lehet az önkéntes kávéházi felszolgálásba történő bekapcsolódás, mely növelheti önértékelésüket, önbecsülésüket, s kedvező hatással lehet személyközi viszonyaikra. Az alábbiakban azt a folyamatot tekintjük át, amely felnőtt értelmükben akadályozott személyek önkéntes kávéházi felszolgálását taglalja. A kezdeti lépésektől egészen a konkrét munkavégzésig vesszük sorra a felmerülő teendőket, rávilágítva azokra a pozitív és negatív dolgokra, amelyekből a későbbiekben építkezni lehet elsősorban olyan személyeknek, akik a pedagógiai kísérést választották hivatásuknak.

Az önkéntes kávéházi felszolgálás szervezése és megvalósítása folyamán végzett mentori munka során a megfigyelés módszerével (Vasek, 2006) gyűjtöttünk adatokat, rögzítettük és jegyeztük le az észrevételeket, tapasztalatokat. E tapasztalatok szintézisét foglaljuk össze röviden az alábbiakban.

### **Előzmények**

Hírfolyamban találkozhattunk azzal a cikkel, amely Ability Café címen bemutatott egy kéthetes kávéházi felszolgálást felnőtt értelmileg akadályozott személyek (a pécsi Fogd a Kezem Alapítvány ellátottjainak) bevonásával. Az orosházi Vadvirág Esély Klub Fogya-

tékosok Nappali Intézmény akkori vezetője felvette a kapcsolatot a pécsi szervezettel, s jelezte, hogy ellátottjaival részt kíván venni ebben a projektben. 2015 év elején találkozó történt a két szervezet tagjai között, ahol a pécsi ellátottak elmesélték felszolgálói tapasztalataikat, élményeiket. Ezek után került elhatározásra, hogy amennyiben sikerül megteremteni a lehetőségeket úgy az orosházi Vadvirág Esély Klub is csatlakozni kíván a pécsi kezdeményezéshez. Így történt, hogy *az országban az orosházi Vadvirág Esély Klub Fogyatékosok Nappali Intézménye a második olyan Intézmény a Pécsi Fogd a Kezem Alapítvány után, akik vállalták, hogy értelmükben akadályozott felnőtt személyeket úgymond „felkészítenek” egy kéthetes - önkéntességen alapuló - kávéházi felszolgálásra.*

### **Kiválasztás**

*Önkéntes felszolgálók kiválasztása.* Az orosházi Vadvirág Esély Klub 13 gondozottja jelezte, hogy szeretne részt venni az önkéntes kávéházi felszolgálást célzó projektben. Arra a kérdésre, hogy miért szeretnének részt venni, mindössze 8 jelentkező tudott válaszolni. Jellegzetes válaszok voltak: „Hogy büszkék legyenek rám a szüleim...”, „Hogy megmutathassam én is olyan vagyok, mint bárki más...”, „Hogy fejlődjek...”. Megtapasztalható volt az, amit Hatos (2008, 300. o.) írt: „Számos konferencián, beszélgetésekben, munkahelyeken tapasztalhatjuk, hogy az értelmi akadályozottsággal élő embereknek van véleményük, sok fontosat, hasznosat, jót tudnak mondani életformájukról.” Ugyanakkor tapasztalatot jelentet az is, hogy azok, akik nem tudták megfogalmazni, hogy miért akarnak részt venni az önkéntes munkában, a 3 hónapos felkészítő időszak során lemorzsolódtak.

*Szülők bevonása.* Mindezzel párhuzamosan egy szülői értekezlet keretén belül ismertettük a kávéházi projekt lehetőségét, a szándékunkat, hogy gondozottainkkal részt kívánunk benne vállalni. A szülők többsége „kételkedve” fogadta a lehetőséget, mondván, hogy nem tartják alkalmasnak értelmileg akadályozott felnőtt gyermekeiket arra, hogy ezt a feladatot ellássák. Illetve, többen azt is jelezték, hogy félnék a különböző atrocitásoktól is, amik a felszolgálás során érheti gyermekeiket. Szóbeli megerősítéssel, magyarázattal sikerült rábeszélni a szülőket, hogy támogassák ezt a lehetőséget. „Nem ritkák a téves értelmezések, mint például az, hogy amit kíván, nem kell komolyan venni, olyasmire vágyik, amire úgyszemint képes, valamint a bizonytalanságok: »és mi lesz, ha nem tud megfelelni, megbízhatok-e benne, a nagyobb önállóság kapcsán vállalhatom-e a kockázatot« erősen ott élnek a szülői, nevelői gondolkodásban.” (Hatos, 2000, 22. o.) Itt, fontos megemlítenem, hogy nem a szülők, hanem az ellátottak lettek megkérdezve, hogy részt kívánna-e venni az önkéntes felszolgálásban, hiszen mint Hatos, Kisgyörgyné és Stollár (2004, 40. o.) megjegyzik: „Társadalmilag erősíteni kell a fogyatékosokkal élő emberek önszerveződését, érdekérvényesítését, be kell vonni őket a róluk szóló intézkedések tervezésébe, megalkotásába, biztosítani kell részvételüket a döntéseknél is.”

*Kávéház kiválasztása.* Következő lépésként a megvalósítás helyszínéül szolgáló kávéházat kellett felkeresnünk, ahol vállalják, hogy két héten keresztül felnőtt értelmileg akadályozott személyeknek adnak lehetőséget elképzelésünk megvalósításához. Elsőként megkerestünk egy felkapott forgalommal rendelkező orosházi kávéházat, mely pár hét gondolkodási idő után kérésünket elutasította. Ezek után egy kevésbé forgalmas kávéházat látogattunk meg ellátottjainkkal és kérésünkkel. A tulajdonos pár nap gondolkodási idő után igent mondott, lehetőséget teremtve arra, hogy a projektet el tudjuk indítani.

### **Felkészítés, záróvizsga**

„Az eredményes munkavégzés lehetőség az akadályozottság kompenzálására. Eredményes azonban csak akkor lesz, ha a személyt alkalmassá tesszük rá.” írja Varga (2005, 155. o.).

Ennek szellemében 2015. április 20-án kezdtünk el – mentortársammal, egyben munkatársammal Muszka Lillával – egy három hónapos felkészítést. A felkészítés során többek között szócsíkok bevonásával (1. ábra), a különbségekre történő figyelem felhívással, halmazok képzésével (például mi a különbség a jó és a rossz megjelenésű személy között?), köszönési formákkal, illemszabályok megismerésével stb. igyekeztünk hatni. Ezt követően szituációs gyakorlatokkal a felszolgálás folyamatát gyakoroltuk először mentoros bemutatással, majd a felszolgáló jelöltek aktív bevonásával a kávézóból elkért itallap felhasználásával. Minden gyakorlat után ábeszéltük a hibákat, erősítettük tapasztalatainkat.

1. ábra: példa a felkészítés során alkalmazott szócsíkokra (forrás: a Szerző)



Több alkalommal kimentünk a Caffé Sempre kávéházba, figyelve a felszolgálás folyamatait, ezzel párhuzamosan pedig egy-egy felszolgálást klubtagjainkkal átvállaltunk, erősítve feladathelyzetbe hozásukat, enyhítve szorongásaikat. Hétről hétre érezhetővé vált fejlődésük mellett, munkában való teljesíteni akarásuk.

A három hónapos elméleti, gyakorlati oktatást egy záróvizsgálattal zártuk, melyre előre elkészített szituációs felszolgálói feladatokat tartalmazó tételsorokat készítettünk. A vizsgázók egyesével léptek be a terembe, ahol egy rövid bemutatkozást követően ismertetniük kellett a felszolgálás 5 lépését. A szóbeli kérdés megválaszolása után – szituációs feladatokat tartalmazó – tételek közül kellett húzniuk a vizsgázóknak, és az adott feladatot kellett mentori közreműködéssel teljesíteniük. A folyamatot két kívülálló személy, a klubvezető és egy felszolgálói múlttal rendelkező személy előtt kellett teljesíteniük. Összességében elmondható, hogy a vizsgázók összeszedetten, a feladatra koncentrálnak, jól teljesítettek. Ünnepélyes keretek között oklevél lett számukra átadva (2. ábra).

2. ábra: az oklevelek büszke tulajdonosai. Forrás: a Szerző. (Szerkesztői megjegyzés: a Szerző a szerkesztőség számára benyújtotta a képen látható személyek gondviselőitől származó nyilatkozatot, arról, hogy jelen tanulmányban e képek megjelenhetnek).



3. ábra: a szórólap. Forrás: a Szerző. (Szerkesztői megjegyzés: a Szerző a szerkesztőség számára benyújtotta a képen látható személyek gondviselőitől származó nyilatkozatot, arról, hogy jelen tanulmányban e képek megjelenhetnek)

**Szereti-e Ön a kávéét?**  
**... és ha egy Down-szindrómával élő személy szolgálja fel?**

**Megnyitó:**  
**2015.07.20. 10 óra**

**Itt befogadtak!**  
**Te elfogadsz?**

**Program:**

- Szó-Köz zenekar zenés köszöntője
- Megnyitó beszéd
- Felszolgálás

**„Ők a szív emberei, jó együtt lenni velük.”**  
**Jean Vanier**

## Média

A kávéházi felszolgálással kapcsolatos eseményeinkről folyamatosan beszámoltunk egy Facebook oldalon, ezzel is tájékoztatva az ismerősöket az éppen aktuális fejleményekről. Fotós kollégát hívtunk, hogy a levizsgázott klubtagjainkat felszolgálós egyenruhában a kávéház helyszínén lefotózza. Az elkészült fotókból mentortársammal kettőt kiválasztottunk, melyekre a szöveget összeállítottuk és továbbvittük szórólapszerkesztésre. Az elkészült szórólapjainkat (3. ábra) a város főbb pontjain és a Facebook oldalon terjesztettem, reklámoztam. Sokan szóban, a szórólapterjesztések közben, illetve írásban, a Facebook oldalon ígéretet tettek arra, hogy el fognak jönni, mivel nagyon jó dolognak tartják ezt a fajta kezdeményezést. Természetesen olyanok is akadtak, akik nem fogadták el szórólapjainkat, a lehetőségtől teljesen elhatárolódtak...

## Megnyitó, munkába állás

2015.07.20.-án ünnepélyes keretek között, a pécsi Fogd a Kezem Alapítvány Ability Cafés felszolgálóival közösen sor került a kétételes önkéntes munka elindítására. A város lakossága felől a megnyitóra kevesen jöttek el, az érdeklődők száma minimális volt. A 8 mentoráltból (képessegek szerint) 2 fős csoportokat alkottunk. Az így kialakult 4x2 csoportot egymás között is felosztottuk, melynek fontos szerepe volt abban, hogy mentori figyelmünket minden esetben az általunk felügyelt felszolgálókra összpontosítsuk. Minden kétórás váltás idején, illetve a műszak végén megbeszéltük az aznapi tanulságokat. Felkészített pincéreink izgatottan munkába álltak tehát, mely kezdeti izgalom 1-2 nap elteltével sikeresen átváltott egy magabiztosabb felszolgálói attitűdbe (4. ábra). Az első napokban azonban gondozottaink fokozottan igényelték mentoraik fizikai közelségén túl, a szóbeli megerősítéseket is. Volt olyan mentoráltunk, aki minden egyes vendég kiszolgálása után megkérdezte mentorát, hogy: „Milyen voltam?”. A mentor pedig, minden egyes kérdésre azt válaszolta, hogy: „Nagyon ügyes vagy és mi mindannyian nagyon büszkék vagyunk Rád, Rátok! A feladatot kedves udvariassággal, figyelmesen, teljes koncentrációval végzitek”.

*4. ábra: felszolgálás közben. Forrás: a Szerző. (Szerkesztői megjegyzés: a Szerző a szerkesztőség számára benyújtotta a képeken látható személyek gondviselőitől származó nyilatkozatot, arról, hogy jelen tanulmányban e képek megjelenhetnek)*



## A program lezárása

A két hét eltelte után a felszolgálás helyszínén, a Caffé Sempre kávéházban - az önkéntes felszolgálók és azok szülei előtt -, mentori feladatom zárásaként összesítő beszédet mondtunk, melyben a két hét tapasztalatait foglaltuk össze. Majd ezek után átadtuk a szót az önkéntes

*felhasználóknak*, akik egymás után, örömmel a hangjukban mesélték el, hogy mit kaptak ebben a két hétben és, hogy nagyon sajnálják, hogy nem dolgozhatnak tovább. Megszerették a felhasználói munkakört. Nemcsak szüleiknek, mentoraiknak, de önmaguknak is bizonyítottak. Bebizonyosodott, hogy sikeresen véghez tudták vinni a feladatot, mely által fontosnak érezhették magukat. A szülők közül többen szót kértek, hogy megköszönhessék azt a felkészítést, amit mentortársammal véghezvittünk, illetve azt a két hetet, melyben látták gyermekeiket a felhasználói munkakörben kiteljesedni. A kezdeti bizonytalanságot, melyet a projekt elején éreztek, akkora egy olyanfajta megtapasztalás követett, melynek hozadékát otthoni környezetükben is többen észrevették, többen jelezték. Gyermekeik az otthoni családi környezetben is udvariasabban viselkedtek, illetve szívesen felhívták szüleiknek a kávé. Végezetül pedig, a Caffé Sempre Kávéház tulajdonosa, Csiszár Béla mondta el pár mondatban, hogy nagyon örült annak, hogy testközelben is megtapasztalhatta, hogy milyen sokra képesek azok, akik az élet több területén is akadályozottak. Illetve kiemelte, hogy várja a folytatást...

### **Konklúzió**

Vannak még feladataink a társadalmi érzékenyítés területén (v.ö.: Mező és Mező, 2015). A két hét alatt a felhasználást ismerőseink, barátaink vették igénybe, illetve olyan vendégek, akik véletlenül tévedtek oda, ugyanis, egy kevésbé forgalmas kávéházzal volt szó. Bár, a megnyitó előtt sokan gratuláltak és nagyszerű dolognak tartották, hogy akadályozottsággal élő személyek fognak felhívni, a velük való találkozást már sokan nem merték vállalni. Többen mondták, hogy a fogyatékkal élő személlyel való találkozás során félnek attól, hogy esetleg olyan helyzet adódik, amit nem tudnak kezelni. Erre azt válaszoltuk, hogy amit kaphatnak egy udvarias és figyelmes felhasználás mellé az egy kedves mosoly, esetleg egy simogatás lehet, ami, egy „normál” felhasználás esetében nem biztos, hogy előfordul. Mindebből jól látható, hogy a felszínen elfogadott akadályozottsággal élő ember az emberi kapcsolatok valós, konkrét helyzeteiben elutasított. Két fő célkitűzés fogalmazódott meg bennünk arra a majd egy éves időszakra, amíg a következő – előreláthatólag 2016. május végére újra megrendezésre kerülő – önkéntes kávéházi felhasználás elkezdődik. A célok meghatározásakor egy célcsoportra, a felnövekvő nemzedékre és pedagógusokra összpontosítottunk. Az egyik célkitűzésünk, hogy ki kell menni az iskolákba, elméleti érzékenyítő órákat kell adni a fogyatékos képről. Interaktív módon meg kell ismertetni a diákokkal az előítélet, a sztereotípiát, a másság fogalmkörét. Azért van erre szükség, hogy a konkrét találkozási helyzetekben – mely ép és akadályozott személyek között jön majd létre –, a szociális távolságtartás az épek felől a lehető legkisebb legyen. Másik fontos cél, hogy olyan időpontot keressünk az ismétlésre (az előbbieken megemlített 2016. május vége), mely oktatási időszakra esik, lehetőséget teremtve arra, hogy az iskolákban, ahol megtörténtek az elméleti érzékenyítő órák, a pedagógusok kihozzák osztályaikból azon diákokat, akik figyelme ráirányítódott a fogyatékosokra, igényt éreznek a velük való találkozásokra, a személyes kontaktusokra.

### **Zárógondolatok**

Szerencsésnek érzem magam, hogy, mint mentor azt a folyamatot végigvezethettem, melyben a kezdeti kiválogatástól, egészen a „felhasználói színpadra” történő felemelésig gondozottaimat mentortársammal felkészíthettem, felemelhettem. Mert ez egyfajta felemelés részéről. Képesse tenni a gyengébbet arra, hogy gyakorlással, irányított segítséggel, ott állva a háttérben (vele együtt, de mégis a színpalak mögött) segítve őt, hogy azt a feladatot, amire

képesnek érzem őt, ellássa. Mindezzel együtt, sikerélményhez juttatom, segítem, hogy boldog legyen, hogy beteljesedjen... Vele együtt örülni a sikernek az egyik legcsodálatosabb érzés annak, aki a gyógypedagógián belül a pedagógiai kísérést választotta hivatásának.

### **Irodalom**

- Hatos Gy. (2000). *Értelmileg akadályozott felnőttek pedagógiai kísérése*. ELTE BGGYFK, Budapest. 22.
- Hatos Gy. (2008). *Az értelmi akadályozottsággal élő emberek: Nevelésük, életük*. APC-Stúdió, Gyula. 300.
- Hatos Gy., Kisgyörgyné Cziráki Andrea és Stollár János (2004). *Fogyatékosok szociális ellátása, rehabilitációja*. Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 40.
- Mező F. és Mező K. (2015): Gyógypedagógiai problémákra érzékenyítő játékok (nemcsak óvodapedagógusoknak) In Mező K. (szerk.). *Játékkal a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért*. Bíbor Kiadó, Miskolc. 2015. pp. 55- 74.
- Vanier, J. (1982). A részvét forrásvidékén. In Sántha M. (szerk.). *Szegénységünk kincse*. Eisenstadt: Prugg Verlag. 88.
- Vanier, J. (2008). *Férfinak és nőnek teremtette*. Letöltés: 2008.06.06. Web: <http://www.ppek.hu/text/vanier01.txt>
- Varga I. (2005): Az értelmileg akadályozott fiatalok munkára felkészítése. In Varga I. (szerk.). *Speciális didaktika*. APC Stúdió, Gyula, 2005. 154-178.
- Vasek, S. (2006). *Speciális diagnosztika*. APC-Stúdió, Gyula.



## **KÖNYVAJÁNLÁS, RECENZIÓ**



**BALOGH LÁSZLÓ KÖNYVE  
AZ EGYÉNI TEHETSÉGFEJLESZTŐ PROGRAMOK ALAPJAIRÓL  
(RECENZÍÓ)**

**A recenzió szerzői:**

Mező Ferenc  
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:  
ferenc.mezol@gmail.com

**Lektorok:**

Sarka Ferenc  
Miskolci Egyetem

Kormos Dénes  
Miskolci Egyetem

Mező Katalin  
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna  
Debreceni Egyetem

Mező F. (2016): Balogh László könyve az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjairól (Recenzió). *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/1. szám, 99-101. DOI 10.18458/KB.2016.1.99



**A recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:** Balogh László (2016): *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Didakt Kiadó, Debrecen. 303 oldal ISBN 978-615-5212-39-0

**Kulcsszavak:** tehetség, tehetségfejlesztés  
**Diszciplínák:** pedagógia, pszichológia

**Bibliography of the subject of this recension:**

Balogh László (2016): *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Didakt Kiadó, Debrecen. pp 303 ISBN 978-615-5212-39-0

**Keywords:** talent, talent development

**Disciplines:** pedagogy, psychology

Szinte a könyv megjelenésének pillanatában, nagy szeretettel ajánlom minden érdeklődő figyelmébe Dr. Balogh László legújabb könyvét! Ajánlom egyrészt azoknak, akik már régóta foglalkoznak tehetségfejlesztéssel, hiszen ők már tudják, hogy a tehetséggondozással kapcsolatos könyvek egy újabb gyöngyszemét tarthatjuk a kezünkben. Valamint ajánlom azok számára is, akik csak most kezdenek fordulni a tehetség témakör felé, mert Dr. Balogh László révén első kézből, „tiszt forrásból” ismerkedhetnek meg a témával.

A Szerző, Dr. Balogh László, a hazai tehetséggondozás jeles képviselője, a Magyar Tehetséggondozó Társaság (www.mateh.hu) egyik alapítója és jelenlegi elnöke, szakmai vezetője számos hazai tehetséggondozó programnak, illetve a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének (www.tehetseg.hu), a Debreceni Egyetemen működő tehetségfejlesztés pedagógus szakvizsga program kidolgozója, vezető oktatója. A hazai tehetségfejlesztés és tehetséggondozás elméleti és gyakorlati megalapozója. Több mint 30 éve oktat és kutat hazai és nemzetközi felsőoktatási intézményekben. Könyvein, előadásain, továbbképzésein és tréningjein keresztül (közvetlenül vagy közvetve) több ezer tehetséggondozással kapcsolatban álló pedagógus, pszichológus, szülő, tehetség vagy tehetség iránt érdeklődő szerezhet/szerezhetett tapasztalatot és elmélyült ismereteket e témában. Tudományos ismeretterjesztő tevékenységének egy újabb szeletét jelenti e recenzióban tárgyalt műve: *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai* című könyv, mely kézikönyvként szolgál az egyéni tehetségfejlesztő programok kidolgozásához és megvalósításához.

Hiánypótló könyv született a Szerző tollából, mivel annak ellenére, hogy a hazai tehetséggondozásnak alig van olyan területe, melyre vonatkozóan ne készültek volna tudományos összegzések, mégis megtalálta azt a kutatási problémát, melynek tárgyalására és rendszerszerű elemzésére eddig és ilyen mélységben nem került eddig sor a hazai tehetség szakirodalomban. Természetesen az intézményekben és más szervezetekben eddig is működtek egyéni fejlesztések és differenciált programok, azonban – pályázatbírálói, s tehetségpont akkreditátori tapasztalatból is – tudjuk, hogy kevés helyen fedezhető fel a valóban tudatos, rendszerszerű egyéni tehetségfejlesztő programtervezés és megvalósítás. Ennek a hiánynak a betöltését szolgálja a könyv, mely segítséget nyújt mindazoknak, akik az eddiginél tudatosabban és szisztematikusabban kívánják kidolgozni és megvalósítani az egyéni tehetséggondozó programjaikat.

A Szerző a téma teoretikus és gyakorlati megközelítését öt fejezeten keresztül dolgozta fel:

Az első fejezetben az individualizáció pedagógiai és pszichológiai aspektusainak bemutatása során egyrészt a hazai és a nemzetközi kutatási előzményeket és a jelenlegi helyzetet tárja elénk. Másrészt felszínre kerülnek az egyéni fejlesztő programok szükségességét alátámasztó legfőbb tehetségjellemzők, valamint a tehetséges gyermekek tulajdonságaiból fakadó azon igényeket is, amelyek meghatározzák a javasolt fejlesztő módszereket és eljárásokat. A fejezetben megfogalmazottak alátámasztják, hogy mennyire fontos az individualizáció elvének érvényesítése a sikeres tehetséggondozó munkában, azonban a Szerző kiemeli a rendszerszemlélet érvényesülésének szükségességét is. Ebből következően bemutatásra kerül négy olyan tehetségmodell, amely mindegyike kiemeli egyfelől az egyéni fejlesztő programok elengedhetetlen voltát, másfelől hangsúlyozza azt is, hogy a tehetséggondozás során rendszerben kell gondolkodni. Tudatosításra kerül az egyéni tehetségfejlesztő programok helye és szerepe is az iskolai tehetséggondozó programok rendszerében.

A második fejezetben a tehetségkeresés és -azonosítás gyakorlati módszereinek bemutatására kerül sor. A könyv nagyon nagy előnye, hogy bemutatásra kerül közel húsz olyan módszer, vizsgálóeljárás teljes leírása, amely mindegyikét lehet használni pedagógus és/vagy pszichológus végzettséggel. Ez azért jelentős, mert a tehetséges gyermekek, tanulók megtalálása a tehetséggel foglalkozó szakirodalomnak és a gyakorlati szakembereknek is permanens problémája. A tehetséggondozó programok hatásvizsgálata terén még az azonosításnál és gondozásnál is rosszabb helyzettel találkozhatunk a hétköznapokban. Sok esetben éppen a megfelelő tehetségdiagnosztikai jártasság hiánya, illetve eszközismeretbeli hiányosságok miatt a szakszerű és hatékony tehetségazonosító, beválogató és hatásvizsgálatok kudarcba fulladnak, vagy el sem kezdődnek. E fejezet tehát e probléma orvoslásához nyújt hathatós segítséget.

A harmadik fejezet az egyéni tehetségfejlesztő programok kidolgozásának tartalmi szempontjait elemzi a tehetség erős oldalainak fejlesztése mellett, külön figyelemmel és

részletezettséggel a tehetséges gyermekek gyenge oldalainak erősítésére. E fejezet – és lényegében az egész könyv – unikális jellegét az adja, hogy bár a csoportos tehetségfejlesztő programok kidolgozásának módszertanával kapcsolatban találhatunk kiadványokat, tanulmányokat a hazai szakirodalomban, az egyéni, tanulói szintű differenciált tehetségfejlesztésről azonban nem. Márpedig a hétköznapi gyakorlattól a tehetség-pályázatok világáig egyre nagyobb szerep jut az egyénifejlesztés tervezésének, megvalósításának.

A negyedik fejezetben azon pszichológiai és pedagógiai eszközök bemutatására kerül sor, amelyek segítségül hívhatók a megtervezett rövidebb és hosszabb egyéni fejlesztő programok megvalósításához. A tehetséges tanulók felé megnyilvánuló különleges bánásmód egyik aspektusa éppen a nevelésük-oktatásuk speciális módszertanában, eszközeiben rejlik. E fejezet ebbe a világba nyújt betekintést.

Végül, az ötödik fejezet tárgyalja az egyéni fejlesztő programok készítésének legfontosabb alapelveit és lépéseit, valamint az egyéni fejlesztő programokban résztvevők szerepeit, együttműködési lehetőségeit.

E könyv a tehetségek fejlesztésében résztvevő valamennyi pedagógus, pszichológus és fejlesztő házi könyvtárának értékes és haszonnal forgatható kötete lehet. Ugyanakkor ajánlott olvasmány kellene, hogy legyen a nem kizárólag tehetségekkel foglalkozók számára is, hiszen iránymutatásul szolgál az egyéni fejlesztés, a differenciálás és a rendszerszemlélet pedagógiai és pszichológiai megvalósításához.

Bízom benne, hogy a könyv elolvasása után minden Olvasó hasznos és kiemelkedően fontos szakmai olvasmányai közé fogja sorolni Dr. Balogh László *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai* című könyvét!



## **KONFERENCIA**





## BESZÁMOLÓ A NÓGRÁD MEGYEI PEDAGÓGIAI KONFERENCIÁRÓL

(Balassagyarmat, 2016. május 18.)

### Szerzők:

Dupákné Gecse Adél  
Salgótarjáni Pedagógiai Oktatási Központ

Vágvölgyiné Bene Orsolya  
Salgótarjáni Pedagógiai Oktatási Központ

Első szerző e-mail címe:  
dupakne.gecse.adel@oh.gov.hu

### Lektorálta és jóváhagyta:

Selmecezi Zoltán  
főosztályvezető  
Oktatási Hivatal  
Salgótarjáni Pedagógiai Oktatási Központ

Dupákné Gecse A. és Vágvölgyiné Bene O. (2016): Beszámoló a Nógrád Megyei Pedagógiai Konferenciáról. Balassagyarmat, 2016. május 18. *Különleges Bánásmód*, II. évf. 2016/1. szám, 105-109. DOI 10.18458/KB.2016.1.105

Az Oktatási Hivatal Salgótarjáni Pedagógiai Oktatási Központja (Salgótarjáni POK) 2016. május 18-án tartotta Nógrád Megyei Pedagógiai Napjának plenáris konferenciáját. A rendezvénynek a balassagyarmati Mikszáth Kálmán Művelődési Központ adott helyet. A konferencia célja egyrészt az volt, hogy tájékoztatást nyújtson a megyei köznevelési intézmények vezetőinek és pedagógusainak a közelmúlt köznevelést érintő változásairól, másrészt a szakmai előadások révén kitekintést adjon a különböző pedagógiai témákra.

A felvonultatott témák sokrétűségét bizonyítja a meghívott előadók széles skálája. Brassói Sándor, az Oktatási Hivatal köznevelési elnökhelyettese és Thaisz Miklós, az EMMI főosztályvezetője mellett a tehetséggondozás jegyében szót kapott Dr. Mező Ferenc egyetemi docens, az iskolai egészségnevelés témában dr. Somhegyi Annamária, míg a mérés-értékelés területén Ostorics László, az Oktatási Hivatal megbízott osztályvezetője.

A konferenciát Selmecezi Zoltán, az Salgótarjáni POK főosztályvezetője Szent-Györgyi Albert idézetével nyitotta meg: „Olyan lesz a jövőnk, mint amilyen a ma iskolája!”. Köszöntőjében kitért arra, hogy a Salgótarjáni POK a jövőben szakmai konferenciáit igyekszik a megye több városába is elvinni, mert csak így ismerhetjük meg egymás életét és munkakörülményeit, ami a szoros együttműködés egyik feltétele (1. kép).

A konferencia első előadója Brassói Sándor az Oktatási Hivatal köznevelési elnökhelyettese volt, aki az Oktatási Hivatalnak a köznevelési ágazat szakmai támogatásában történő feladatbővüléséről beszélt. Így – többek között - az országosan 15 POK létrejöttének szükségességéről, azok feladataikról, a pedagógus továbbképzések megújulásának szükségességéről, a tematikus szaktanácsadásra vonatkozó megnövekedett intézményi igényekről és azok kielégítésének problémáiról, az országos tanulmányi versenyek körének kibővüléséről, valamint a 2016-os évre várható fejlesztési irányokról.

1. kép: Nógrád Megyei Pedagógiai Konferencia (Balassagyarmat, 2016. május 18.)



2. kép: Brassói Sándor köznevelési elnökhelyettes



Az előadók közül másodikként *Thaisz Miklós, az EMMI Köznevelésért Felelős Helyettes Államtitkárság Köznevelési Stratégiai Főosztályának vezetője* kapott szót. Előadása első részében az elmúlt hónapok társadalmi egyeztetéseinek eredményeiről tájékoztatta a jelenlévőket, többek között a Köznevelési Kerekasztalról, a döntésekre gyakorolt szerepéről, a munkacsoportok jelentőségéről, az azokban szerepet vállaló szervezetekről és személyekről. Az előadás második részében a 2017. évi minősítésre és tanfelügyeletre vonatkozó információk hangzottak el. A minősítési eljárások lefolytatása országosan rendben zajlik, míg az eddig lebonyolított tanfelügyeleti látogatások tapasztalatai alapján ezen a téren változások, könnyítések várhatók. A minősítési és tanfelügyeleti rendszer esetleges hiányosságait a

szervezők igyekeznek folyamatosan korrigálni, ezzel is elősegítve a pedagógus minősítési rendszer társadalmi elfogadottságát. Az előadás végeztével a szervezők lehetőséget biztosítottak a résztvevőknek az esetlegesen megfogalmazódott kérdéseik feltételére is. (3. kép)

3. kép: *Thaisz Miklós fősztályvezető a kérdések megválaszolása közben*



A délelőtt harmadik programjaként *Dr. Mező Ferenc, a Debreceni Egyetem docense* szólította meg szuggesztív módon a jelenlévőket. Előadása *A tehetségdiagnosztika és tehetséggondozás a gyakorlatban* téma köré épült. Prezentációja során elsősorban a tehetséggondozás alapfogalmait elevenítette fel, miközben számos olyan helyzetre, összefüggésre hívta fel a pedagógusok figyelmét, amelyek nem hagyhatók figyelmen kívül a tehetségdiagnosztika, a beavogatás és a tehetséggondozó program tervezése és megvalósítása során (például a „sors”-faktor szerepe, a tehetséggondozás egyéni, intézményi, települési, megyei szintjeinek megvalósíthatósága, stb). Előadását nagy érdeklődés kísérte, hiszen a tehetséggondozás a köznevelés egyik stratégiai kérdése. A közös munka folytatása érdekében elvi együttműködési megállapodás született a tehetséggondozással kapcsolatos pedagógus-továbbképzések megvalósítása érdekében, így feltehetően hamarosan ismét találkozunk Mező Ferencel Nógrád megyében (4. kép).

4. kép: *Dr. Mező Ferenc oktató, kutató*



A szakmai nap délutánja „*A Teljeskörű Iskolai Egészségnevelés (TIE) mindennapi teendői az iskolában*” címmel Dr. Somhegyi Annamária PhD., az Országos Gerincgyógyászati Központ prevenció igazgatójának előadásával folytatódott. Előadásának központi gondolata volt annak megerősítése, hogy a gyermekeink egészségének védelme érdekében szükséges a népegészségügyi célok közpolitikába helyezése. Eredményesnek minősítette, hogy Magyarországon ez sikerült, azaz a köznevelés és egészségügy együttműködése látható, érzékelhető a jogszabályokban is, valamint az e célokat szolgáló projektek eredményeiben is:

- (TÁMOP 3.1.13. (Magyar Dietetikusok Szövetsége): testnevelők megfelelő szemléletének kialakítása (8000 testnevelő továbbképzése, 7 szakmai kiadvány, Netfit)
- TÁMOP 6.1.1. (Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet): 11 elméleti anyag, 7 irányelv, 6 modellprogram, munkaértekezletek
- TÁMOP 6.1.2. (Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet és Klebelsberg Intézményfenntartó Központ): 10 EPSZA-füzet, 2 módszertani anyag, TIE koncepció döntéshozóknak, iskolai egészségkultúra kutatás

Az egészségnevelés területeit, feladatit, megvalósítási lehetőségeit széleskörű kitekintéssel, gazdag ötlettárral és további web oldalak javasolásával, a pedagógusok számára letölthető kiadványok ajánlásával tette valóban gyakorlatiassá (5. kép).

5. kép: Dr. Somhegyi Annamária előadása közben



*Iskolalisták a kompetenciamérés adatainak tükrében* címmel Ostorics László, az Oktatási Hivatal Köznevelési Mérés Értékelési Osztály megbízott osztályvezetője zárta a szakmai programok sorozatát. Előadásának főbb kérdései voltak:

- Mit tekint „legjobb 100” iskolának a közgondolkodás? (Mit jelentenek az abszolút eredmények: „nyers erőssorrend”? Levonható-e ebből bármiféle következtetés?)
- Mi az országos kompetenciamérés tágabb értelmezése a „jó iskoláról”? (Kontextusban vizsgált eredmények: társadalmi összetétel és az előzetes teljesítmény összefüggései)
- Kik a jók a kontextusban vizsgált eredmények alapján? (A legerősebb hátránykompenzáló iskolák műveltségi terület, évfolyam és iskolatípus szerint, valamint a legerősebb fejlesztő iskolák műveltségi terület, évfolyam és iskolatípus szerint)

A szakmai fül számára nagyon is előremutató és pedagógiai szempontból is megnyugtató volt hallatni azt, hogy a szakmai irányítás fontosnak tartja az „adatok mögé tekintést”, a teljesítményt prognosztizáló és meghatározó tényezők számbavételét egy-egy lista (rangsor?) elkészítésekor. Különösen izgalmas volt az előadás gondolatmenetének végkifejlete: vannak

iskolák, amelyek a különböző kontextusban vizsgált eredmények alapján is „jók”, azaz ők lehetnek azok az intézmények, akiktől lehet tanulni, mert valamit nagyon jól csinálnak.

A szakmai rendezvényt Selmeczi Zoltán főosztályvezető zárta, megerősítette a közös gondolkodás fontosságát és folyamatosságának szükségességét.



**1<sup>ST</sup> INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONFERENCE OF  
'COOPERATION AMONG SCIENCES'**

**„TUDOMÁNYOK KÖZÖTTI EGYÜTTMŰKÖDÉS” 1. NEMZETKÖZI  
INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIA**

(Debrecen, 2016. június 15.)

A „Tudományok közötti együttműködés” 1. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia a Debreceni Egyetemen lesz megrendezve 2016. június 15-én.

**Szervezők ABC rendben:** Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Central European Studies (Slovakia); Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja (DETEP, HU), K+F Stúdió Kft. (HU), Kocka Kőr (HU), Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület (HU), Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szerbia).

**A konferencia alapítója és főszervezője:** Dr. Mező Ferenc  
Debreceni Egyetem  
ferenc.mezo1@gmail.com

**A konferencián elhangzó 10 perces előadások témája lehet:** elméleti összefoglaló, kutatási terv, folyamatban lévő kutatás részeredményei, befejezett kutatás eredményei.

**Munkanyelv:** magyar vagy angol.

**Részvételi díj:** nincs, a konferencia ingyenes.

**Ellátás:** utazását, szállását, étkezését minden résztvevő saját maga intézi, fedezi.

**Helyszín:** Debreceni Egyetem főépülete (4010 Debrecen, Egyetem tér 1.)

**A konferencia különlegességét az adja,** hogy a hagyományostól eltérő módon nem szűkebb témakörök köré és szűkebb diszciplínák közé szervezzük a szekciókat, hanem arra törekszünk, hogy a legkülönbözőbb diszciplínák képviselői cserélhessék ki gondolataikat egy-egy szekción belül. Ráadásul a hétköznapi kutatótevékenység nyújtotta komfortzónából is igyekszünk kimozdítani az előadókat, s olyan szekciótémákhoz kell kapcsolni saját kutatási tevékenységüket, amelyhez vélhetően nem szokták a hétköznapi életben. Ez egyeseknek talán kellemetlen kihívás lesz, de reményeink szerint előadóink többségének olyan praktikus intellektuális játék lesz, ami a kutatói látókörük szélesedésével is járhat.

**Szekciók és felkért szekcióvezetők:**

**1. Témám, mint a háború és béke eszköze**

Szekcióvezető: Bellon Gréta

E szekcióban az előadóknak rá kell mutatniuk arra, hogy kutatási témájuk miként lehet a háború, s méginkább a béke eszköze. A gazdasági hadviseléstől a biológiai és pszichológiai hadviselésen keresztül a politológiai és szociológiai megközelítéseken át a mérnöki fejlesztésekig vagy akár a művészetekig számtalan asszociációs lehetséges a háború és béke témakörével – ezek közül kerül előadásra, mintegy húsz e szekcióban.

**2. Témám szerepe a XXII. századbeli orvostudomány szempontjából**

Szekcióvezető: Hajdú Péter

Az orvostudomány XXI. század elején tapasztalt, ismert eredményei, kutatási trendjei alapján vajon bejósolható-e mintegy százéves távlatban, hogy a XXII. századi orvostudomány hová jut? Vajon az előadók kutatási területein milyen eredményeket érnek már el a jövőbeli kollégák? A tudományközi együttműködés miként hat majd a jövő gyógyászatára? E szekció előadói a témájukat az űrkolóniák szempontjából is meg kell világítsák a közönség számára.

**3. Témám és a jövő társadalma**

Szekcióvezető: Schlosser Aletta

Milyen lesz a jövő társadalma Magyarországon, Európában, általában? Milyen társadalmi igények prognosztizálhatók 5, tíz vagy akár 100 év múlva? Milyen helyzetet idéz elő például rövid távon a migráns-kérdés? Társadalmi szempontból milyen hosszú távú kilátások, lehetőségek és veszélyek rejlenek az egyes diszciplínák szempontjából a jövőben? E szekció előadói saját témájuknak/diszciplínájuknak a jövő társadalmára gya-korolt szerepére is rá kell, hogy világítsanak – legalább olyan aspektusból, hogy milyen társadalmi megbecsülése lesz az adott diszciplínának, kutatási témának a jövőben?

**4. Témám egy pénz nélkül működő világ aspektusából**

Szekcióvezető: Ujhelyi Nelli

A pénz egyszerre csodálatos eszköze a kereskedelemnek, s közvetítője a tömeges szintű szegénységnek. A pénz hol boldogít, hol pedig nemboldogít. Szükség van egyáltalán pénzre? Különösen a mai értelemben használt fizetőeszközökre? E szekcióban az előadók olyan kérdésekre is rávilágíthatnak például, hogy prezentációjuk témája alapján milyen előnyökkel vagy hátrányokkal járna egy pénz nélküli világ? Saját kutatási témájuk hozzájárulhat-e egy pénz nélküli világ létrejöttéhez vagy sem? Témájuk finanszírozási aspektusából milyen költségekkel jár, s egyben milyen gazdasági haszonnal járhat saját kutatási tevékenységük?

**5. Témám a „Homo Super Sapiens” aspektusából**

Szekcióvezető: Bottlik Zsolt

A Homo Sapiens Sapiens evolúciójának eredményét a biológiai és pszichológiai csúcsteljesítménynek, a teremtés koronájának szoktuk tekinteni. De: mire is képes a Homo Sapiens, s mire nem? Milyen a mai ember, s milyen lesz a jövő embere – testi és lelki és társadalmi értelemben? Milyen szükségletei és képességei lesznek? Ezeket a szükségleteket hogyan lehet kielégíteni és a képességeket mire lehet használni? A technikai civilizáció hosszú távon vajon jobbá vagy rosszabbá teszi az embert – ha van értelme egyáltalán jóról és rosszról beszélni ez esetben? Az emberi evolúció szempontjából oly fontos tulajdonságok, mint a nyelv, az intelligencia és a kreativitás vajon milyen irányba alakulhatnak? E szekció előadóit arra kérjük, hogy ilyen jellegű kérdésekre is reflektáljanak előadásuk során.

A konferenciát követően lehetőség van internetes (ISBN számmal ellátott) tanulmánykötetben történő publikálásra és/vagy (témától függően) a Különleges Bánásmód című folyóiratban ([www.degyfk.hu/kulonlegesbanasmod](http://www.degyfk.hu/kulonlegesbanasmod); ISSN 2498-5368, DOI számmal ellátott Open Access, lektorált szakmai lapban) történő publikálásra.

**További információ:**Dr. Mező Ferenc (+36-30-6561565; [ferenc.mezol@gmail.com](mailto:ferenc.mezol@gmail.com))