



**DEBRECENI
EGYETEM**

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

◆

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

ISSN 2498-5368

Web:

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

◆

VII. évf., 2021/4. szám

DOI [10.18458/KB.2021.4.1](https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.1)

IMPRESSZUM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD - INTERDISZCIPLINÁRIS SZAKMAI LAP

Alapítva: 2014-ben.

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

Kiadó: Debreceni Egyetem

A kiadó székhelye:

Debreceni Egyetem
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Kiadásért felelős személy:

Szilvássy Zoltán József, rector (Debreceni Egyetem)

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc

Tanácsadó testület (ABC rendben):

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

Szerkesztőség (ABC rendben):

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

A szerkesztőség levelezési címe:

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

Tel/fax: 06-52/229-559

E-mail: kb@ped.unideb.hu

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

Szerkesztésért felelős személy:

Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Tördelőszerkesztő: Mező Katalin

Mező Ferenc (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)
Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Molnár Balázs (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Nagy Lehocy Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Orbán Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Roskó Tibor (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Szabó Rita (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)
Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország)
Váradai Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)
Zvonimir, Tomac (University J.J. Strossmayera of Osijek, Horvátország)

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

TARTALOM

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK/EMPIRICAL STUDIES	5
MEZŐ Ferenc:	
Javaslat a pályorientáció témakörében gyakori fogalmak rendszerezésére.....	7
MEZŐ Katalin, MÓRÉ Mariann:	
Életpálya-tervezés sajátos nevelési igényű fiatalok esetében.....	21
KOMOLAFE Cinderella, LUKÁCS J. Ágnes, SZABÓ Tünde, DÁVID Beáta:	
„ <i>A magyar azért nem jó, mert magyar. A cigány azért nem jó, mert túl cigány.</i> ”	
Roma szakkollégiumi hallgatók párválasztással kapcsolatos elképzelései	31
WARE Anna Julia:	
A szuperérzékenység és a vizsgaszorongás kapcsolata	
egy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei gimnáziumban végzett felmérés alapján.....	45
NEMES Magdolna, RÓZSA Helga:	
A tanulásban akadályozott tanulók német nyelvoktatásának helyzete	
– hazai és nemzetközi kitekintés	55
NEMES Magdolna, RÓZSA Helga:	
A tanulásban akadályozott tanulók német nyelvoktatásának helyzete Nyíregyházán.....	69
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES	83
HEIM Anita, BALÁZS-FÖLDI Emese:	
Fogyatékossgal élő személyek felsőfokú tanulmányait támogató tényezők	
egy kutatás tükrében.....	85
VARGÁNÉ NAGY Anikó:	
A SARS COVID-19 vírus okozta helyzet a hazai kora gyermekkori intézményekben.....	101
RECENZÍÓ/REVIEW.....	109
MEZŐ Lilla Dóra	
Recenzió a „tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)”	
című kötetrel kapcsolatban.....	111
KONFERENCIA BESZÁMOLÓ/CONFERENCE REPORT	115
Short Report about the 'Creativity – Theory and Practice (2021)'	
International Interdisciplinary Online Conference	117

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK/EMPIRICAL STUDIES

**JAVASLAT A PÁLYAORIENTÁCIÓ TÉMAKÖRÉBEN
GYAKORI FOGALMAK RENDSZEREZÉSÉRE**

Szerző:

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

Lektorok:

Lubinszki Mária (PhD.)
Miskolci Egyetem
(Magyarország)

Zuzana Nagyová Lehocská (PhD.)
Univerzita Konstantína
Filozofa v Nitre (Szlovákia)

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

...és további két anonim lector

Mező Ferenc (2021): Javaslat a pályáorientáció témakörében gyakori fogalmak rendszerezésére. *Különleges Bánásmód*, 7. (4). 7-19. DOI [10.18458/KB.2021.4.7](https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.7)

Absztrakt

A magyar nyelvben több fogalom is létezik a pályáorientációval kapcsolatban, de jelentésük és egymáshoz való viszonyuk néha nem tűnik elég egyértelműnek. Jelen dokumentum: a) kiemeli, hogy ezek találati száma eltérő a Google, a MATARKA és az EPA adatbázisokban való keresések esetében is, b) megpróbálja megtalálni a különböző találatok számának okait, c) javasol egy lehetséges megoldást e fogalmak rendszerezésével kapcsolatban.

Kulcsszavak: pályáorientáció, fogalmak

Diszciplína: pszichológia, pedagógia

Abstract

A PROPOSAL TO SYSTEMATIZE FREQUENTLY CONCEPTS
IN THE FIELD OF CAREER GUIDANCE

In the Hungarian language, there are more concepts in connection with career guidance, but their meaning and relation with each other sometimes seem not clear enough. The present paper: a) highlights that their hits numbers are different in the cases of seeking in Google, MATARKA, and EPA databases too, b) tries to find the causes of its different hits numbers, c) suggests a possible solution for systematizing of these concepts.

Keywords: career guidance, concepts

Discipline: psychology, pedagogy

A tág értelemben vett pályaválasztás témakörével kapcsolatban többféle (tartalmukban, szemléletükben hol egymást átfedő, hol egymástól lényegesen különböző) kifejezéssel is találkozhatunk:

- a) a hazai köznyelvben,
- b) szakirodalomban (például: Szatmáriné, 1999, Ritoók, 2006, 2008 Olteanu, 2015, 2019a,b, Mező K., 2015, Zachár, 2005, 2021, Zakar, 1988, 2016(is), Borbély-Pecze, 2010a,b, Borbély-Pecze, Gyöngyösi és Juhász, 2013; Répáczki, 2015; Tudlik, 2019),
- c) jogban – lásd: 2019. évi LXXX, 112. § (1) törvény a szakképzésről. De megjegyezzük, hogy a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény 62.§ (1)/l pontja szerint a pedagógusok kötelessége különösen, hogy tanítványai pályorientációját folyamatosan irányítsa, ám e törvény nem definiálja a pedagógusok számára, hogy mit értsenek pályorientáción.
- d) a nemzetközi szakirodalomban is (Jackson, 2013; Hawthorn, 1991, Watts, 2009, UNESCO, 2002).

A következőkben – a teljesség igénye nélkül – bemutatásra kerül néhány az említett kifejezések közül, megtörténik ezek online kereső felületek

lekérdezésével végzett gyakorisági elemzése, és az elemzés eredményeinek lehetséges magyarázata. Ezek alapján egy olyan javaslatot is tartalmaz a tanulmány, ami a használatban lévő pályaválasztással kapcsolatos kifejezések meghatározásának egy lehetséges rendszerére épül.

Pályaválasztással kapcsolatos kifejezések: gyakoriságok és lehetséges okok

Az 1. táblázat mutat be egy csokorra valót a pályaválasztással kapcsolatos kifejezések köréből (a teljesség igénye nélkül, mintegy demonstrációs jelleggel). Ezek alkalmazásának gyakorisága (ami elterjedtségükre utal) szignifikánsan különbözik egymástól mind a Google (ezer darabra kerekített értékekkel számolva: $\chi^2 = 863,064$; $df = 9$; $p < 0,001$), mind a magyar folyóiratok tartalom-jegyzékeinek kereshető adatbázisában található címek darabszáma (MATARKA, web: www.matarka.hu – ($\chi^2 = 590,123$; $df = 9$; $p < 0,001$), mind az Elektronikus Periodikai Adatbázis teljes szövegben történő keresést lehetővé tevő adatbázisa (www.epa.oszk.hu – ezer darabra kerekített értékekkel számolva: $\chi^2 = 26,000$; $df = 4$; $p < 0,001$) szerint is (lásd: 1. táblázat és 1. ábra).

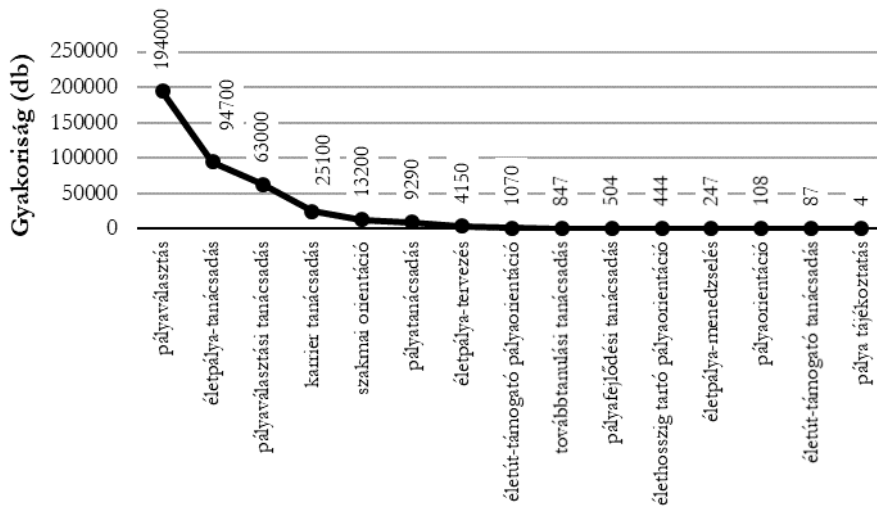
1. táblázat: Pályaválasztáshoz kapcsolódó kifejezések gyakorisága (db). Forrás: a Szerző

Kifejezés	Google ^a (db)	Matarka: ^b cikkek címében (db)	EPA: ^c keresés teljes szövegben (db)
pályaválasztás	194000	128	2987
életpálya-tanácsadás	94700	15	2237
pályaválasztási tanácsadás	63000	36	419
kARRIER tanácsadás	25100	0	178
szakmai orientáció	13200	2	243
pályatanácsadás	9290	6	131
életpálya-tervezés	4150	4	12545
életút-támogató pályorientáció	1070	2	56
továbbtanulási tanácsadás	847	0	26
pályafejlődési tanácsadás	504	1	27
élethosszig tartó pályorientáció	444	1	19
életpálya-menedzselés	247	0	1274
pályorientáció	108	58	817
életút-támogató tanácsadás	87	0	5
pálya tájékoztatás	4	0	0

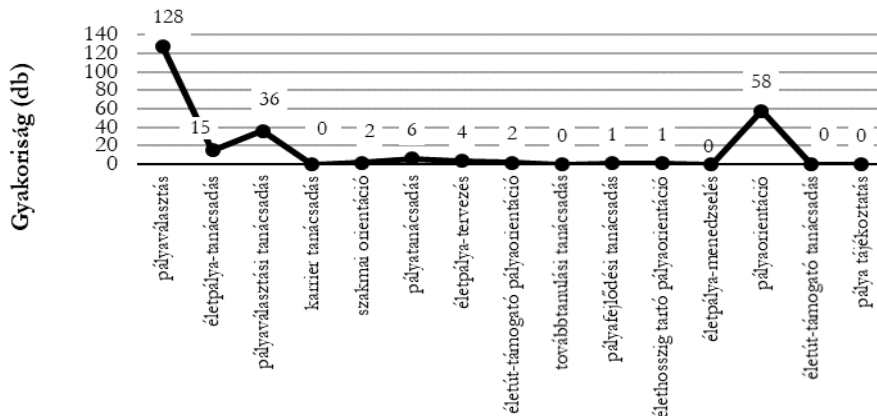
^aA Google keresőmotorja által talált kifejezések 2021.10.10.-én. A kifejezések sorrendje: Google gyakoriság szerint ^bA Magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisában (MATARKA) keresett kifejezések (az 1800-2021.10.10. között megjelent folyóiratok címében)

^cAz Elektronikus Periodika Archivumban (EPA) keresett kifejezések (az adatbázis teljes szövegében, 1703- 2021.10.10-ig között megjelent művek esetében)

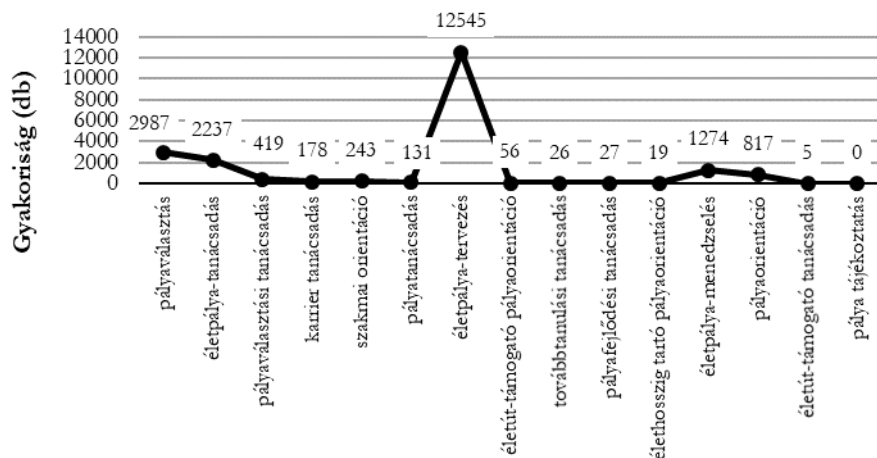
1. ábra: A pályaválasztáshoz kapcsolódó néhány kifejezés gyakorisága. Forrás: a Szerző



A Google keresőmotorja által talált kifejezések 2021.10.10.-én



A Magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisában (MATARKA) keresett kifejezések (az 1800-2021.10.10. között megjelent folyóiratok címében)



Az Elektronikus Periodika Archívumban (EPA) keresett kifejezések (az adatbázis teljes szövegében, 1703-2021.10.10-ig közzétmegjelent művek esetében)

Az eltérő találati értékek mögött húzódó lehetséges (egymást nem kizáró) okok:

a) *Egy-egy fogalom elterjedését nagy mértékben befolyásolhatja, hogy milyen régóta van használatban.* Az 1. táblázatban található közlők közül a „pályaválasztás” a leggyakoribb és egyben a legkorábban született kifejezés is. 1926-ban már „Tehetségvédelem és pályaválasztás” címmel rendeztek kongresszust (Zakar, 2016). Ehhez képest a „pályaorientáció” kifejezés a rendszerváltást követően, az 1990-es években kezdett elterjedni a hazai szóhasználatban. A pályaorientáció célcsoportjának akkoriban még csak az iskolás korosztályt tekintették, ám az egyszeri pályaválasztás helyett a pályaválasztást folyamatnak kezdték tekinteni, mivel az élet során többször lehet pályaválasztási döntést hozni; ráadásul: nem választani, hanem tájékoztatni (orientálni) kell. E fogalom 2008-ban némi változáson esett át, amikor az Európa Tanács a felnőttkorra is kiterjesztette a pályaorientáció célcsoportját (lásd az ELGPN Szakszótár magyar fordítását: Jackson, 2013) és a tájékoztatáson túl a tanácsadást, tanítást, értékelést és érdekképviseletet is e fogalom alá rendelte.

b) *Egy szakkiefejezés időzetségére hatással lehet, hogy bekerül-e jogi, szakpolitikai dokumentumokba* (tekintve, hogy például az adott jogi dokumentum hatálya alá eső szervezetek, személyek az adott fogalmat használni „kénytelenek”). Példa: a pályaválasztási tanácsadás 1959-ben jelent meg először – a 1024/1959 (VII.19.) – kormányhatározatban. Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról még mindig a „pályaválasztás” fogalmat használja, a „pályaorientáció”-t nem említi (holott az az 1990-es évek elejétől már megjelent a szaknyelvben). A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 62.§ 1./l bekezdése azonban már a „pályaorientáció”-t jelöli meg a pedagógusok kötelességei egyikeként.

c) *Egy szakkiefejezés előfordulási gyakoriságát befolyásolhatja az is, hogy bekerül-e egy könyv vagy folyóirat címébe.* Könyvcímre példa: Mérei Ferenc (1942) „A pályaválasztás lélektana” című műve. A Miskolci Egyetem 2009-2015 között megjelent folyóiratának pedig „Életpálya-tanácsadás” volt a címe.

A fogalmak közötti tájékozódást nehezíti, hogy olykor egymás szinonimájaként, olykor egymástól élesen elkülönülő fogalmakként kezeli azokat a

szakirodalom. Nem könnyíti meg a tájékozódást az sem, ha angol nyelvből van lefordítva egy fogalom (lifelong guidance: élethosszig tartó tanácsadás), aminek azonban magyar elnevezésként az „életpálya-tanácsadás” terjedt el. Sokat segíthetne a fogalmak rendszerezésében egy pályaválasztási szakszótár, fogalomtár – amilyenre példa lehet a Jackson (2013) által szerkesztett Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat szakszótár, vagy a már említett „Életpálya-Tanácsadás” folyóirat hasábjain egykor közzétett fogalomtár. Egyenlőre olyan szakszótárral nem találkozhatunk, ami az 1. táblázatban közölt fogalmakat egyaránt közli, összeveti (hozzátéve, hogy még az említett táblázatban szereplő fogalmakon túl is lehetnek idevágó szakkifejezések).

E tanulmány további részében egy lehetséges rendezési elvet vetünk fel, ami a jelzett fogalmi káoszt szándéka szerint orvosolni próbálja.

Szóösszetételekből

kiinduló fogalomrendszer

Az 1. táblázatban közölt, pályaválasztással kapcsolatos kifejezések legtöbbször 2-3 szó összetételéből áll, és szerkezetük jellemzően a

kifejezés = téma + segítő tevékenység

séma szerint alakul (2. táblázat).

Amint az a 2. táblázatban látható, a kifejezések első szemantikai egysége jelöli ki azt a témát (például: „életpálya”, „pálya-”, „továbbtanulás”, stb.), amire a második részben megadott segítő tevékenység (ami lehet „tájékoztatás”, „menedzselés”, „tervezés” stb.) vonatkozik.

Míndez azzal az előnnyel jár, hogy amennyiben megtudjuk határozni a gyakori témákat, valamint a segítő tevékenységeket, akkor azok bármilyen kombinációját elő tudjuk állítani (lásd. 3. táblázat). Például: tegyük fel, hogy a „továbbtanulási tanácsadás” kifejezésben a „továbbtanulási(i)” témát röviden így határozzuk meg: „Egy személy számára már meglévő (vagy hamarosan meglévő) tanulmányi végzettséget követő képzési lehetőségre vonatkozó,…”.

2. táblázat: Példák a „téma + segítő tevékenység” sémán alapuló kifejezésekre. Forrás: a Szerző

Kifejezés*	Téma	+	Segítő tevékenység
élethosszig tartó pályaorientáció	élethosszig tartó pálya-		orientáció
életpálya-menedzselés	életpálya		menedzselés
életpálya-tanácsadás	életpálya		tanácsadás
életpálya-tervezés	életpálya		tervezés
életút-támogató pályaorientáció	életút-támogató		orientáció
életút-támogató tanácsadás	életút-támogató		tanácsadás
karrier tanácsadás	karrier		tanácsadás
pályafejlődési tanácsadás	pályafejlődési		tanácsadás
pályaorientáció	pálya-		orientáció
pályatájékoztató	pálya-		tájékoztató
pályatanácsadás	pálya-		tanácsadás
pályaválasztás	pálya-		választás
pályaválasztási tanácsadás	pályaválasztás(i)		tanácsadás
szakmai orientáció	szakmai		orientáció
továbbtanulási tanácsadás	továbbtanulás(i)		tanácsadás

*ABC-rendben felsorolva

Másrészt a segítő tevékenységként megjelölhető „tanácsadás”-t pedig röviden így írjuk körül: „...egy másik személy (a tanácsadó) által segített döntéshozatal”. A témára vonatkozó mondatkezdő, valamint a segítő tevékenységre utaló mondatzáró szövegrészeknek egyetlen összetett mondatba szerkesztéseként kapjuk meg végeredményként a „továbbtanulási tanácsadás” következő rövid, egyértelműsítő meghatározását: „Egy személy számára már meglévő (vagy hamarosan meglévő) tanulmányi végzettséget követő képzési lehetőségre vonatkozó, egy másik személy (a tanácsadó) által segített döntéshozatal”.

Azonban, ha a „továbbtanulási tanácsadás” helyett a „pályaválasztási tanácsadás” egyértelműsítő rövid meghatározására van szükség, akkor mindössze a témaként értelmezhető „továbbtanulás(i)” szót szükséges „pályaválasztás(i)” szóra cserélnünk, illetve ez utóbbihoz tartozó tömör körülírást („Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakma kiválasztására vonatkozó...” szükséges a meghatározás témát definiáló egységében alkalmaznunk. A segítő tevékenység

leírása e-közben változatlan marad, hiszen témától független módon kezelhetjük a „tanácsadás”-t. A „pályaválasztási tanácsadás” egyértelműsítő körülírása így a következő lehet: „Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakma kiválasztására vonatkozó, egy másik személy (a tanácsadó) által segített döntéshozatal”.

Noha az így kapott meghatározások valószínűleg nem felelnek meg a témába vágó minden valaha kiadott publikáció szó- és fogalomhasználatának, azonban arra kiválóan alkalmasak, hogy legalább átfogó képet adjanak a pályaválasztással kapcsolatos kifejezések egy jelentős részéről (a 3. táblázatban látható példában: 4 téma x 4 segítő tevékenység = 16 lehetséges fogalomról), egyértelműsítsék azokat. Hangsúlyozni kell, hogy a 3. táblázatban lévő tartalmakat (a témákat és a témákra vonatkozó körülírásokat, illetve a segítő tevékenységeket és a rájuk vonatkozó tömör meghatározásokat) példának szánjuk. Ezekről adott esetben el lehet térni, ám a téma és a segítő tevékenység adott kutatásban, publikációban alkalmazott meghatározását mindenképpen célszerű közölni.

3. táblázat: Példák (amiktől szükség esetén el lehet térni) a „téma + segítő tevékenység” séma alkalmazására a pályaválasztással kapcsolatos néhány kifejezés esetében. Forrás: a Szerző

TÉMA	SEGÍTŐ TEVÉKENYSÉG*			
	TÁJÉKOZTATÁS: tényszerű információk biztosítása	TANÁCSADÁS: egy másik személy (a tanácsadó) által segített döntéshozatal	TERVEZÉS: adott cél elérését biztosító tevékenységek meghatározása	MENEDZSELÉS: adott cél elérését segítő intézkedések megvalósítása egy másik személy (a menedzser) által koordinált módon
TOVÁBBTANULÁS(I): egy személy számára már meglévő (vagy hamarosan meglévő) tanulmányi végzettséget követő képzési lehetőségre vonatkozó...	Egy személy számára már meglévő (vagy hamarosan meglévő) tanulmányi végzettséget követő képzési lehetőségre vonatkozó tényyszerű információk biztosítása	Egy személy számára már meglévő (vagy hamarosan meglévő) tanulmányi végzettséget követő képzési lehetőségre vonatkozó, egy másik személy (a tanácsadó) által segített döntéshozatal	Egy személy számára már meglévő (vagy hamarosan meglévő) tanulmányi végzettséget követő képzési lehetőségre vonatkozó cél elérését biztosító tevékenységek meghatározása	Egy személy számára már meglévő (vagy hamarosan meglévő) tanulmányi végzettséget követő képzési lehetőségre vonatkozó cél elérését segítő intézkedések megvalósítása egy másik személy (a menedzser) által koordinált módon
PÁLYAVÁLASZTÁSI(I): egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakma kiválasztására vonatkozó...	Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakma kiválasztására vonatkozó tényyszerű információk biztosítása	Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakma kiválasztására vonatkozó, egy másik személy (a tanácsadó) által segített döntéshozatal	Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakma kiválasztására vonatkozó cél elérését biztosító tevékenységek meghatározása	Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakma kiválasztására vonatkozó cél elérését segítő intézkedések megvalósítása egy másik személy (a menedzser) által koordinált módon
PÁLYA-: egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakmára vonatkozó...	Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakmára vonatkozó tényyszerű információk biztosítása	Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakmára vonatkozó, egy másik személy (a tanácsadó) által segített döntéshozatal	Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakmára vonatkozó cél elérését biztosító tevékenységek meghatározása	Egy személy életének egészében, de legalább jelentős részében végzett szakmára vonatkozó cél elérését segítő intézkedések megvalósítása egy másik személy (a menedzser) által koordinált módon
KARRIER: egy tágabb értelemben vett szakma, vagy egy szűkebb értelemben vett munkahely szervezeti hierarchiájában történő előre jutásra vonatkozó...	Egy tágabb értelemben vett szakma, vagy egy szűkebb értelemben vett munkahely szervezeti hierarchiájában történő előre jutásra vonatkozó tényyszerű információk biztosítása	Egy tágabb értelemben vett szakma, vagy egy szűkebb értelemben vett munkahely szervezeti hierarchiájában történő előre jutásra vonatkozó, egy másik személy (a tanácsadó) által segített döntéshozatal	Egy tágabb értelemben vett szakma, vagy egy szűkebb értelemben vett munkahely szervezeti hierarchiájában történő előre jutásra vonatkozó cél elérését biztosító tevékenységek meghatározása	Egy tágabb értelemben vett szakma, vagy egy szűkebb értelemben vett munkahely szervezeti hierarchiájában történő előre jutásra vonatkozó cél elérését segítő intézkedések megvalósítása egy másik személy (a menedzser) által koordinált módon

*E segítő tevékenység átfogó neve a 14-18 éves korosztály esetében: pályaeorientáció, minden korosztály esetében: életpályatanácsadás (Lifelong Guidance).

Témák

A pályaválasztással kapcsolatos segítő tevékenység jellegzetes témakörei a következők (v.ö. 1., 2. és 3. táblázat).

Pálya. Az önmagában, illetve szóösszetétel vagy, több szóból álló kifejezés részeként leggyakrabban említett témakör: a „pálya”. Előfordul például olyan kifejezésekben mint: pályaválasztás, életpálya-tanácsadás, pályaválasztási tanácsadás, pályatanácsadás, életpálya-tervezés, életút-támogató pályaeorientáció, pályafejlődési tanácsadás, élethosszig tartó pályaeorientáció, életpálya-menedzselés, pálya-

orientáció, pálya tájékoztatás. E kifejezések együttes előfordulási gyakorisága (v.ö.: 1. táblázat): a Google esetében összesen 406 751 találatból 367 517 db (90,35%) találat tartalmazta a „pálya” részletet, a MATARKA adatbázisban a megjelent tanulmányok címében 253 találatból 251 db (99,21%) találat, az EPA esetében pedig 20 964 találatból 20 512 db (97,84%) találatról van szó. A „pálya” kifejezés már a XX. század elején bizonyíthatóan használatban volt Magyarországon (lásd: a fent említett 1926-os „Tehetségvédelem és pályaválasztás” kongresszust – Zakar, 2016), és napjaink szóhasználatának is visszatérő eleme.

A „pálya” metafora fizikai és közlekedési aspektusból is értelmezhető módon fejezi ki azt a szemléletet, hogy egy adott szakma választását (lényegében a pályaválasztást) követheti a szakma „irányába” történő elindulás (a pályakezds, pályára állás), amit a szakma gyakorlása (pályán maradás, maga a pálya) vagy elhagyása (pályaelhagyás) követheti. A „pálya” szemléletes szókép felidéz bennünk egy előre kijelölt konkrét útvonalat, ami alapján a szakmai karrier átvitt értelemben vett útvonalát is könnyebb elképzelni. Ez lehetőséget ad a fizikai természetű pályával, úttal kapcsolatos kifejezések (például egyenes, kacsringós, kanyargós, rövid út, hosszú út, döcögős út, stb.) összevetésére az átvitt értelemben vett „pálya” szóval. Ennek eredményeként átvitt értelemben is jelentése van a „kacsringós pályája” van, „egyes út vezetett a jelenlegi beosztásáig”, stb. kifejezéseknek. Továbbá tágabb értelemben az „életút” és „életpálya” kontextusban is használjuk e fogalmat.

A rendszerváltás előtti időszakra jellemzően az „1 élet : 1 pálya” szemlélet volt jellemző: a pályaválasztást az iskolás korosztályt érintő, egyszeri, irreverzibilis, megváltoztathatatlan, az egyén életében nagy jelentőségű döntésnek tekintették (Borbély-Pecze és tsai, 2020).

A rendszerváltást követően kezdett egyre nagyobb teret hódítani az „1 élet : több pálya” szemlélet, ami a pályaválasztást már a felnőttkorra is kiterjeszti, nem egyszeri, reverzibilis, nem megváltoztathatatlan, bár továbbra is nagy jelentőségű esemény(ek)nek tekinti egy személy életében.

Meg kell jegyeznünk, hogy az „élet : pálya” arányt tekintve a felsoroltakon kívül még egy jellegzetes esettel is találkozhatunk: az „1 élet : 0 pálya” aránnyal, ami lényegében a pályaválasztás lehetlenné válásakor (például a munkavégzést lehetlenné tevő veleszületett vagy szerzett fogyatékoság esetében) jön létre, vagy más esetben éppen a pályaválasztás kudarcának tekinthető (2. ábra). A 2. ábrán az „1 élet : 0 pálya” arány 1.1. és 1.2. esetei a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók, illetve a megváltozott munkaképességű emberek pályaválasztási problémáira hívják fel a figyelmet (Tudlik, 2019, Molnár és Mező, 2021). Hangsúlyozni szükséges, hogy a különleges bánásmódot igénylő

tehetséges gyermekeknek szintén jelentős pályaválasztási problémái lehetnek, bár természetesen más természetűek, ahogyan a kettős különlegességű (például egyszerre sajátos nevelési igényű és tehetséges) tanulóknak is (lásd: Mező, 2015), miként az iskolai lemorzsolódással erősen fenyegetett hátrányos helyzetű (akár: hátrányos helyzetű és tehetséges) tanulóknak is (Hanák, 2016).

A pályaválasztás az iskoláskorú népességben szűkebb értelemben a továbbtanulási döntés meghozataláról szól: így jellemző téma a „továbbtanulás” is.

Továbbtanulás(i): „egy személy számára már meglévő (vagy hamarosan meglévő) tanulmányi végzettséget követő képzési lehetőségre vonatkozó ...” mondatrészt helyettesítő, rövidítő kifejezésként szerepel a 3. táblázatban. A „továbbtanulás” kérdésköre az „iskolaválasztással” részben rokon kifejezés. Azonban amíg az „iskolaválasztás” konkrét intézmények közötti választásra utal, addig a „továbbtanulás” kifejezés kevésbé intézményspecifikus jellegű, s inkább a tanulási szándékot fejezi ki egy következő lehetséges szinten. A továbbtanulással kapcsolatban a tanulóknak felmerülő jellemző kérdések például: „Mit tanuljak?”, „Melyik intézményben, tagozaton, stb. tanuljak tovább?”, „Hol találok információt a továbbtanulási lehetőségekről?”, „Hol találok információt a jelentkezés módjáról, feltételeiről?”, „Hogyan kell használni a továbbtanulási tájékoztatót?” stb.

E kérdések lényegében azonosak a tanulást információfeldolgozó folyamatnak tekintő OxIPO-modell (Mező és Mező, 2019) input fázisában megjelenő három tanulás módszertani kérdéskörével: a témaválasztás, az információforrás kutatásának, az információforrás felhasználásának problémakörével. Ugyanakkor a „Képes vagyok továbbtanulni?”, „Elégé motivált vagyok a továbbtanulásra?” típusú kérdések pedig az OxIPO-modell képesség- és motiváció-metaváltozóhoz (valamennyi tanulásváltozó esetében értelmezhető jellemzőkhöz) kapcsolódik. Ennek következtében az OxIPO-sémán alapuló tanulás módszertani fejlesztés során a továbbtanulási döntés megalapozásához szükséges metodikák is átadhatók a résztvevőknek.

2. ábra: Példák az élet:pálya arány alakulására és jellegzetes eseteire. Forrás: a Szerző

Élet : Pálya arány	Esetek	Munkavállalási kor...	
		kezdet	vége*
1 élet : 0 pálya	1.1. Munkavégzést lehetetlenné tevő veleszületett fogyatékoság miatt nincs lehetőség bármilyen pályára állásnak		
	1.2. Munkavállalási kor kezdete előtt szerzett fogyatékoság, betegség miatt nincs lehetőség pályára állásnak		
	1.3. Iskolából történő lemorzsolódás miatt nem történik pályára állás		
	1.4. Munkakerülés miatt nem történik pályára állás		
	1.5. Munkavállalási kor kezdete előtt bekövetkező halál miatt nincs lehetőség bármilyen pályára elkezdésének		
1 élet : 1 pálya	2.1. Folyamatos munkaviszony egy adott pályán		
	2.2. Egy adott pályán maradás ideiglenes munkaviszony megszakítással**		
	2.3. Többször megszakított munkaviszony egy adott pályán		
	2.4. Pályakezdés, majd tartós munkanélkülivé válás		
1 élet : több pálya	3.1. Párhuzamos pályák		
	3.1. Pályamódosítás		
	3.3. Kitérés, majd pályafolytatás		
	3.4. Összetett életpálya (Az ábrán látható példa: egy pálya elkezdése után pályamódosítás egy másik pályára, arról egy harmadikra, majd egy ideid a 2. és a 3. pálya párhuzamos folytatása, végül csak a 2. pályán töltött idő jellemzi munkavállalási kor végéig tartó időszakot.)		

* Vagy: munkavállalási kor vége előtt bekövetkező elhalálozás

** Ennek oka lehet: gyermek születése, utazás, betegség, munkahely megszűnése, munkaviszony megszüntetése

Egy utolsó jellegzetes példaként szerepeljen itt a „karrier”, mint a pályaválasztáshoz kapcsolódó segítő tevékenységek egy lehetséges fókusza.

Karrier: „egy tágabb értelemben vett szakma, vagy egy szűkebb értelemben vett munkahely szervezeti hierarchiájában történő előre jutásra vonatkozó...”

szó (idézet a 3. táblázatból). Az iménti meghatározásból már látható, hogy karierről azokon a munkahelyeken, azokban a szakmákban beszélhetünk, amelyek esetében létezik valamilyen pozícióhoz kötött (előléptetések révén elérhető) rangsor.

A „karrier” szó a „szekér” jelentésű latin carrum vagy carrus, illetve a szállításra vonatkozó carier szavakra vezethető vissza. A francia a carrière már pálya, pályafutás, gyors lovas vágta jelentéssel bír. A „karrier” szó tehát a szakmai életúton való (akár: gyors) előre jutást a versenypályán vágató paripával kifejező képes beszéd.

A karrierrel kapcsolatban felemerülő jellegzetes kérdések többek között:

- „Milyen előmeneteli rendszer létezik az adott szakmában/munkahelyen?”
- „Mi jellemzi az előmeneteli rendszer egyes állomásait?”
- „Milyen feltételeket kell teljesíteni azok elérése érdekében?”
- „Milyen előnyökkel/hátrányokkal jár az előmenetel?”
- „Milyen időbeli jellemzői vannak az egyes állomások elérésének?”
- „Mi történik, ha nem sikerül időben teljesíteni az egyes állomáshoz történő továbbjutás feltételét?”
- „Képes vagyok-e az elvárásoknak megfelelni?”

Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat szakszótára (ELGPN szakszótár – Jackson, 2013, 13. o.) megfogalmazásában némileg más szemlélettel találkozunk: „Életpálya (Career): egy személy életén átívelő munkahelyi szerepek és egyéb élet-szerepek egymásra gyakorolt hatása, beleértve, hogy az adott személy miként találja meg az egyen-súlyt a fizetett és fizetetlen munkafeladatai között, valamint mennyi időt és energiát szán tanulásra és továbbképzésre.”

A kommunikációt az is nehezíti, hogy egy-egy fogalomnak több különböző meghatározása is ismert, és nincs arra garancia, hogy minden kommunikáló fél éppen azt a fogalom meghatározást ismeri, amit társuk használ (lásd: 4. táblázat). Ennek következménye pedig egymás félreértése lehet.

A témákkal kapcsolatos fogalmak egyértelműsítése szempontjából a későbbi teoretikus kutatások során célszerű lesz figyelmet fordítani egyrészt a szinonim kifejezések azonosítására, másrészt a fogalmak közötti hierarchia megállapítására – oly módon, hogy a már publikált fogalmi rendszereknek ne mondjon ellent e struktúra.

4. táblázat: A magyarul „életpályának” fordított „Career” meghatározása. Forrás: Jackson (2013. 13. o.) alapján a Szerző

Szerző	Meghatározás
Arthur és tsai (1989)	Egy személy munkatapasztalatainak idővel fejlődő sorozata.
Arnold (1997)	Az életpálya a foglalkoztatással kapcsolatos pozíciók, szerepek, tevékenységek és tapasztalatok sorozata egy személy életében.
Hansen és Gysbers (1975)	Az életpálya általában véve életszerepekre és életmódra összpontosít, míg egy foglalkozás az életpálya csak egy részének tekinthető.
Watts (1998)	Egy egyén élethosszig tartó előmenetele a tanulás és munka területén

A szinonim kifejezések létének következménye, hogy azok szabadon felcserélhetők egymással akár a köznyelvi szóhasználatban, akár a legszigorúbb igényességgel készült szakszövegek esetében is –

különösen, ha a köz- és szaknyelvet használók körében egyaránt közismert, hogy e kifejezések valójában ugyanarra a tartalomra utalnak. Azonban: hiába rokon értelműek e kifejezések, ha a szinonim-jellegükre vonatkozó közismeret valójában nem biztosított. Ergo: a fogalmak tisztázása mellett (inkább: azt követően) társadalmi szemléletformálásra van szükség, valamint a szűkebb értelemben vett pályorientációs szakemberképzésben, valamint a pedagógusképzésben, -továbbképzésben is meg kell jelennie e tartalmaknak.

A fent említett ELGPN szakszótár (Jackson, 2013, 26. o.) szerint például szinonimaként kezelhetők az alábbiak: a szakmai tanácsadás (vocational guidance) szinonimájának is tekinthető pályorientáció (career guidance) „meghatározása megegyezik az élethosszig tartó pályorientáció (lifelong guidance) definíciójával.” Ezzel összefüggésben pedig az élethosszig tartó pályorientáció (lifelong guidance): „Olyan tevékenységek összessége, amelyek bármilyen korosztályhoz tartozó állampolgárok számára, életük bármely pontján lehetővé teszik, hogy felmérjék képességeiket, kompetenciáikat és érdeklődésüket; hogy észszerű oktatási, képzési és foglalkoztatási döntéseket hozzanak; valamint, hogy menedzselni tudják egyéni életútjukat a tanulás, munka és egyéb olyan területeken, ahol ezeket a képességeket és kompetenciákat sajátíthatják el vagy használhatják” (Jackson, 2013, 12. o.).

A szinonim kifejezések számát gyarapítják az idegen nyelvű szóhasználatból szó szerint, illetve tartalmi szinten magyar nyelvre fordított kifejezések is.

A pályorientációval kapcsolatos fogalmak közötti hierarchikus viszony tisztázásának kommunikációs következménye pedig az, hogy a fogalmi hierarchia magasabb szintjét álló fogalom említésekor az alárendelt fogalmaknak és az azokkal kapcsolatos háttérismereteknek is tudatában kell lennie a kommunikáló feleknek. Vagy: a félreértéseket minimalizálni törekvő köz- és szaknyelvi kommunikáció

kapcsán a feleknek minden alárendelt fogalom esetében tudniuk szükséges, hogy milyen fő-fogalom, illetve fölérendelt fogalom körébe tartoznak, s természetesen, hogy vannak e további alárendelt fogalmaik, valamint milyen mellérendelt fogalmak tartoznak még a már említett fölérendelt fogalom körébe. A fogalmak közötti hierarchia az iméntihez hasonló körülírása igen zavaros, nehézkes, ám a fogalmak ágrajzszerű vizualizációja, vagy egyszerű decimális fejezetszámozás szerinti felsorolása már segítheti a fogalmak közötti hierarchikus viszonyok megértését.

Például: néhány fogalom között egyértelmű hierarchikus viszonyt is megfogalmaz az ELGPN szakszótár (Jackson, 2013, 26. o.):

„A pályorientáció (guidance) valójában egy ernyőfogalom, amely magában foglalja nem csak a tanácsadást (counselling), de olyan tevékenységeket is, mint a tájékoztatás, coaching, tanítás, értékelés és érdekképviselet.”

Az idézett fogalmi hierarchia (az alá-, fölé-, mellérendelő viszonyt vizuálisan is szemléltető) ágrajzzal, illetve decimális fejezetszámozással jelölt reprezentációját szolgálja a 3. ábra. E felsorolás elemei azonban már a segítőtevékenységekre vonatkoznak.

A segítő tevékenységek

A pályaválasztás tág témakörét érintő segítő tevékenységek meghatározása és egymással való kapcsolata is elősegítheti egy egységes fogalmi rendszer kialakítását. A megértést segítő fogalmi lehatárolás érdekében – a szinonimák és a fogalmi alá-, fölé- és mellérendelő viszonyok tisztázása mellett – arra is szükség van, hogy rámutassunk miben különbözik a segítő tevékenységek egyike a többitől. Az alábbiakban – a teljesség igénye nélkül, mindössze problémafelvetés jelleggel – erre mutatunk egy példát. Az 1. ábrán is szereplő jellegzetes segítő tevékenységek közötti fogalmi és egyben tényleges tevékenységbeli különbségeket szemlélteti a 4. ábra.

3. ábra: A pályorientáció, mint fő-fogalom és alárendelt fogalmai az Európai Pályorientációs Szakpolitikai Hálózat szakszótár szerint ágrajzzal és decimális fejezetszámozással szemléltetve (Jackson, 2013, 26. o. alapján a Szerző)

A fogalmi hierarchia szemléltetése ágrajzzal:



A fogalmi hierarchia kifejezése decimális fejezetszámozással:

- 1. Pályorientáció**
 - 1.1. Tájékoztatás
 - 1.2. Tanácsadás
 - 1.3. Coaching
 - 1.4. Tanítás
 - 1.5. Értékelés
 - 1.6. Érdekképviselés

4. ábra: Segítő tevékenységek közötti különbség. Forrás: a Szerző

Tevékenység átfogó megnevezése, ha a célcsoport:		Jellemző feladatok				
		Segítő tevékenység megnevezése	Információ átadás	Döntéshozatal az információk alapján	Döntés megvalósításához vezető tevékenységek, folyamatok meghatározása	Döntést megvalósító terv végrehajtása
14-18 évesek	Minden korosztály					
Pályorientáció	Életpálya-tanácsadás (Lifelong Guidance, LLG)	Tájékoztatás	✓			
		Tanácsadás	✓	✓		
		Tervezés	✓	✓	✓	
		Menedzselés	✓	✓	✓	✓

A 4. ábrán szemléltetett felfogás szerint a tájékoztatás lényege a tényszerű információközlés pályaválasztással kapcsolatos kérdésekkel kapcsolatban, ám bármiféle tanács megfogalmazásának igénye nélkül.

A non-direktív vagy direktív módon is megvalósítható (nagy valószínűséggel tájékoztatást is tartalmazó) tanácsadás a döntéshozatalban segítheti kliensét. A non-direktív tanácsadás során a tanácsadó hozzásegíti a tanácsot kérő fél ahhoz, hogy saját maga „termelje” ki a döntést. A direktív tanácsadás során a tanácsadó fél dominánsabb szerepet vállal a döntés meghozatalában – szélsőséges esetben meghozza a döntést a kliens helyett, s javaslatot tesz annak elfogadására. De: még a direkt tanácsadás sem részletezi aprólékosan a döntésben kijelölt cél eléréséhez vezető tevékenységet, amit azonban a tervezés már megvalósít. Végül: a menedzselés már nemcsak egy eldöntött cél elérésének lépéseit taglalja, hanem megtörténik a cél eléréséhez vezető tevékenységek megvalósítása is, mely folyamatot egy menedzsernek tekintett személy koordinál (akár úgyis, hogy több-kevesebb feladatot átvállal a menedzsmentben részesített személytől). A segítő tevékenységek iméntihez hasonló (de nem feltétlenül ugyanilyen) egymástól történő leha-tárolása a pályaválasztás tág témakörét érintő kutatás, képzés és gyakorlati „terepmunka” szempont-jából is kommunikációs hatékonyságot fokozó jelentőségű lehet.

Zárógondolatok

A pályaeorientációval kapcsolatos köz- és szaknyelvi kommunikációt és e kommunikáción alapuló gyakorlati, kutatási és képzési tevékenységet nehezíti a témával kapcsolatos fogalmi káosz. A fogalmak tisztázása érdekében célszerű tisztázni a pályaeorientációval kapcsolatos konkrét témák és segítő tevékenységek megnevezését, ezek szinonímáit, egymástól történő elhatárolásukat, illetve ezek egymáshoz képest értelmezhető alá-, fölé- és mellérendelődő viszonyait. Erre történtek már kezdeményezések hazánkban és külföldön egyaránt, azonban máig nem sikerült maradéktalanul megvaló-

sítani e gyakorlati jelentőséggel is bíró teoretikus feladatot. Célszerű lenne tehát egy szakmai plénum, szakértői csoport által e fogalomrendszert átgondolni, megalkotni, és a véglegesnek tekintett glosszáriumot széles társadalmi, és szűkebb szakmai körökben egyaránt terjeszteni.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
 2012. évi I. törvény a munka törvénykönyvéről
 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről
 Arnold, Jhonn. (1997): *Managing Careers into the 21st Century*. London: Paul Chapman.
 Arthur, Michael B., Hall, Douglas T. & Lawrence, Barbara S. (1989): Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. In Arthur, M.B., Hall, D.T. és Lawrence, B.S. (Eds): *The Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press
 Borbély-Pecze Tibor Bors (2010a): *Életút-támogató pályaeorientáció*, ELTE PPK, PhD értekezés, kézirat.
 Borbély-Pecze Tibor Bors (szerk.) (2010b) *Az életút-támogató pályaeorientáció rendszerének bevezetése Magyarországon*. FSZH, Budapest
 Borbély-Pecze Tibor Bors, Gyöngyösi Katalin és Juhász Ágnes (2013): *Az életút-támogató pályaeorientáció a köznevelésben (2. rész)*. Pályaeorientációs szakpolitika – alapelvek és javaslatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 63. évf., 2013, 7-8. sz. 32-46.
 Borbély-Pecze Tibor Bors, Suhajda Csilla Judit, Kenderfi Miklós, Tajtiné Lesó Györgyi és Juhász Ágnes (2020): Pályakonstrukció és pályaealkalmasság - Egyazon életpálya két olvasata. *Új Pedagógiai Szemle*, 2020/9-10, 13-33.
 Hanák Zsuzsanna (2016) *A korai iskolaelhagyás problematikája és a megelőzés lehetőségei a magyar közoktatásban*. Habilitációs értekezés, Eszterházy Károly Főiskola.
 doi [10.15773/EKF.HABIL.2016.004](https://doi.org/10.15773/EKF.HABIL.2016.004)
 Hansen, L. Sunny és Gysbers, Norman C. (1975): Editorial. *Personnel and Guidance Journal*, 53, 636.

- Hawthorn, R. (1991). *Who Offers Guidance*. Sheffield: Employment Department.
- Jackson, Charles (Ed.) (2013): Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) szakszótára – ELGPN Glossary. The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), Budapest. Letöltés: 2021.10.10. Web: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-europai-palyaorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpn-szakszotara-elgpn-glossary/>
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9–21. doi [10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9)
- Mező Katalin (2015): Pályaorientáció, pályatanácsadás tehetségeseeknek. *Magiszter*, 13. évf. 2. sz. (2015. nyár). 57-69. Letöltés: 2021.10.08. Web: http://epa.niif.hu/03900/03976/00015/pdf/EPA03976_magiszter_2015_02_057-069.pdf
- Mérei Ferenc (1942): *A pályaválasztás lélektana*. Unitas Kiadás, Budapest.
- Molnár Alexandra és Mező Katalin (2021): Tanulásban akadályozott fiatalok jövőképeinek vizsgálata. *Különleges Bánásmód*, 7. (3). 57-67. doi [10.18458/KB.2021.3.57](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.57)
- Olteanu Lucián Líviusz (2015). A pályaválasztás rendszerelméleti nézőpontból. *Iskolakultúra*, 25. (9.), 45–55. doi [10.17543/ISKKULT.2015.9.45](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.45)
- Olteanu Lucián Líviusz (2019a). A pályaválasztás során fellépő döntéshozási nehézségek. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 53–59. doi [10.35405/OXIPO.2019.1.53](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.53)
- Olteanu Lucián Líviusz (2019b): A család szerepe a pályaválasztásban. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/4, 23–35. doi [10.35405/OXIPO.2019.4.23](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.4.23)
- Répáczki Rita (2015): Mi is az az életpályatanácsadás? *Életpálya-tanácsadás*, 2009. I. (I-II.), 6-9.
- Ritoók Pálné (2006): Pályalélektan, a pályaválasztás pszichológiája. In Bagdy E. és Klein S. (Szerk): *Alkalmazott pszichológia*. Edge 2000 Kiadó, Budapest. 50-65.
- Ritoókné Ádám Magda (2008): *Pályafejlesztési tanácsadás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Szatmáriné Balogh Mária (1999): Mi a „kariertanácsadás”? *Munkaügyi Szemle*. 1999. XLIII.(2.), 16-17.
- Tudlik Csilla (2019): Akadályozottság, sajátos nevelési igény és pályaválasztási algoritmus az IPO-modell alapján. *OxIPO–interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 61–73. doi [10.35405/OXIPO.2019.1.61](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.61)
- UNESCO (2002). *Handbook of Career Counselling*. Letöltés: 2021.10.14. Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125740e.pdf>
- Watts, Anthony Gordon (1998). *Reshaping Career Development for the 21st Century*. Inaugural professorial lecture, University of Derby, 8 December.
- Watts, Anthony Gordon (2009): *The Relationship of Career Guidance to VET*. Cambridge (UK): National Institute for Careers Education and Counselling. Letöltés: 2021.10.14. Web: <https://www.oecd.org/education/innovation-education/44246616.pdf>
- Zachár László (2005): *Pályaorientáció – korszerűen*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Zachár László (2021): A népesség munkaerőpiaci aktivitása az iskolai végzettség függvényében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2021/05-06, 13-36.
- Zakar András (1988): *Pályaválasztási elméletek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zakar András (2016): A pályatanácsadás jogi szabályozása. *Acta Universitatis Szegediensis: Acta juridica et politica*, (79. Tom.) 1-64. Fasc. 669-676.

**ÉLETPÁLYA-TERVEZÉS
SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ FIATALOK ESETÉBEN**

Szerzők:

Mező Katalin (PhD.)
Debreceni Egyetem
(Magyarország)

Móré Mariann (PhD.)
Debreceni Egyetem
(Magyarország)

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

Lektorok:

Bene Ágnes (PhD.)
Debreceni Egyetem
(Magyarország)

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

...és további két anonim lektor

Mező Katalin, Móré Mariann (2021): Életpálya-tervezés sajátos nevelési igényű fiatalok esetében. *Különleges Bánásmód*, 7. (4). 21-30. DOI [10.18458/KB.2021.4.21](https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.21)

Absztrakt

A tanulmány a sajátos nevelési igényű fiatalok életpálya-tervezésének megvalósítási lehetőségeit elemzi hazánkban. A téma kifejezetten aktuális, hiszen a szakképzés rendszerének hazai átalakítási folyamata (Szakképzés 4.0, 2020) során egyre inkább kirajzolódik, hogy a szakiskola elsődleges továbbtanulási célként jelenik meg a sajátos nevelési igényű tanulók egyes csoportjai számára. A szakiskolákban képzett szakemberek potenciális munkavállalóként jelenhetnének meg a munkaerőpiacon, mégsem történik meg minden esetben az akadálymentes és automatikus munkavállalás a középiskola elvégzése után. Az életpálya-tervezés - mely a sajátos nevelési igényű fiatalok esetében kiegészül és egybefonódik az Egyéni Átvezetési Terv készítésével - megoldást jelenthetne a vázolt problémára, ezért a jelen tanulmány célja, hogy felhívja a figyelmet e lehetőség tudatos és szakszerű alkalmazására a sajátos nevelési igényű fiatalok esetében is.

Kulcsszavak: életpálya-tervezés, szakképzés, sajátos nevelési igényű fiatalok, középiskola, Egyéni Átvezetési Terv

Diszciplína: pedagógia

Abstract

CAREER PLANNING OF YOUNG PEOPLE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The study analyzes the possibilities of career planning of young people with Special Educational Needs in Hungary. This topic seems to be especially relevant, as the process of transforming the vocational education system in Hungary (Vocational Education 4.0, 2020) makes it even clearer that the vocational school appears to be the most achievable secondary educational goal for certain groups of students with Special Educational Needs. Skill workers trained in vocational schools could appear in the labor market as potential employees, however, partly because obstacle-free and automatic employment do not always happen after leaving secondary school. Career planning is a possible solution to the problem outlined. The career planning can be supplemented and intertwined with the preparation of the Individual Transition

Plan for young people with Special Educational Needs. Therefore, the purpose of the present study is to draw attention to the conscious and professional use of career planning of young people with SEN.

Keywords: career planning, vocational training, young people with Special Educational Needs, secondary school, Individual Transition Plan

Discipline: pedagogy

Bevezetés

A KSH 2021 júliusi adatai szerint a hazai aktív korú (15–74 éves) népesség körében a munkaerőpiacon foglalkoztatottak átlagos havi létszáma 4 millió 692 ezer fő volt, ami a korábbi évekhez képest ismételten egy kedvező irányba történő elmozdulást jelent (KSH, 2021, I1). A növekedés széles bázison nyugszik, de a legnagyobb mértékben a piaci alapú szolgáltatások járultak hozzá, melynek alapját a jól képzett, aktív humánerőforrás jelenti. A munkaerőpiaci aktivitás növelése egyaránt fontos célkitűzés az átlagos képességekkel és az átlagtól eltérő képességekkel rendelkező fiatalok esetében, mivel a munkahelyi elhelyezkedés tekinthető a társadalmi integráció, a felnőtt lét és az életben való boldogulás bázisának.

Magyarországon az Innovációs és Technológiai Minisztérium felel a gazdaság folyamatainak irányításáért, mely egyben felel a szak- és felnőttképzésnek a gazdaság igényeihez igazodó vezetéséért is. E feladatában központi hivatalként támaszkodik a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalra. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal feladatai között szerepel (319/2014. (XII. 13.) Korm. rendelet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalról), hogy: 1) a gazdasági kamarával együttműködve pályorientációs rendszert (5§. 15.) alakít ki és működtet; 2) kidolgozza és működteti az életpálya-tanácsadási szolgáltatást, valamint 3) továbbfejleszti és működteti a pályakövetési rendszert (5§.16.). Ezzel együtt olyan életpálya-tervezéssel kapcsolatos feladatok ellátása is célként fogalmazódik meg, mely alkalmas az egész életen át tartó tanulás ösztönzésére a felnőtt lakosság esetében is.

Magyarországon az egész életen át tartó tanulásban résztvevő felnőttek aránya az EUROSTAT

adatai szerint az EU tagállamok átlagánál némileg alacsonyabb, ezért az egész életen át tartó tanulás ösztönzése érdekében javítani szükséges a munkavállalói korban lévő népesség formális és informális képzési, kompetenciafejlesztési lehetőségekhez való hozzáférését. Már az EU2020 stratégiához kapcsolódó, szakpolitikai keretrendszerben (Európai Oktatás és Képzés 2020) is megfogalmazódott, hogy a tagállamoknak különösen a következő négy stratégiai célkitűzéssel kell foglalkozniuk:

1. Az egész életen át tartó, felnőttkori tanulás és a mobilitás megvalósítása.
2. Az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása.
3. A méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása a felnőttkori tanulás eszközeivel.
4. Az innováció és a kreativitás – a vállalkozói készségeket is beleértve – fejlesztése az oktatás és a képzés minden szintjén.

Az oktatás terén az EU célul tűzte ki, hogy 2020-ra a tagállamokban a felnőttek – különösen az alacsony képzettségűek (köztük a sajátos nevelési igényűek) – egész életen át tartó tanulásban való részvételének aránya legalább a 15 %-ot érje el. Ennek megvalósítása érdekében hazánkban több nagyszabású intézkedés végrehajtását tűzte ki célul (GINOP-6.2.4.-VEKOP/16 projekt): 1) A munkaerőpiaci igényekhez rugalmasan alkalmazkodni képes oktatási és képzési rendszerek kialakítása. 2) A tanulásból a munkába történő átmenet megkönnyítése. 3) A szakmai képzési rendszer szervezeti megerősítése és minőségének javítása többek között a szakképzési rendszer 21. századi működéséhez szükséges intelligens irányítási keretrendszerének kialakítása. 4) A tanulást meghatározó környezet és szakmai tartalom keretrendszerének

kialakítása. 5) A munkaalapú tanulási rendszerek – beleértve a duális tanulási rendszereket és a tanulószerveződéses gyakorlati képzéseket – hatékonyabbá tétele.

2020 januárjától (az új Szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény bevezetésével) hazánkban is megkezdődött a középszintű szakképzés radikális átalakítása, mely természetesen érintette a sajátos nevelési igényű fiatalok középfokú továbbtanulását, szakiskolai képzését is. Az átalakulás legfőbb célja a magas színvonalú, a munkaerőpiaci igényekhez és elvárásokhoz jobban igazodó, új szemléletű oktatási rendszer kialakítása, s deklarált célként szerepel a hátránykompenzáció és az iskolai lemorzsolódás csökkentése is. Az átalakulás folyamatban van, számos változtatás, módosítás várható a teljes rendszer kiépüléséig. Ezekben a változásokban benne rejlik a sajátos nevelési igényű fiatalok egész életen át tartó tanulását elősegítő pozitív változások lehetősége is, melynek megvalósításához többek között az életpálya-tervezés rájuk vonatkozó kiterjesztésére és átgondolására is szükség van.

Jelen tanulmányban a sajátos nevelési igényű fiatalok egész életen át tartó tanulását elősegítő életpálya-tervezésének szükségességére szeretnénk felhívni a figyelmet, mivel a jelenleg megvalósuló, a tervezést, az előre látást többnyire nélkülöző pályaválasztás (melyben többnyire a Pedagógiai Szakszolgálatok döntése a meghatározó, az egyéni érdeklődésen alapú döntések helyett) nem segíti elő az érintettek továbbtanulási ösztönzését és sajnos gyakran a munkaerőpiacon való elhelyezkedését sem.

Elméleti megközelítés

A 21. századra jellemző a munka és a tanulás rendszerének jelentős mértékű átalakulása, amely kihívást állít az egyének elé, s az egyéni életpálya folyamatos átgondolását, tervezését követeli. Borbély-Pecze (2017) tanulmányában az egyéni életpályában megjelenő változásokra hívja fel a figyelmet, melyet a VUCA (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity) mozaikszóban összegez. A VUCA magában foglalja a volatilitást, változékonyságot; a

bizonytalanságot; a komplexitást, a kettősséget, kétértelműséget. A jelenség, olyan helyzetek leírására vonatkozik, amikor minden kiszámíthatatlan és szinte bármi megtörténhet a cselekmény szereplőivel (Stiehm, 2002). Ez a nagyfokú bizonytalanság és átmeneti jelleg határozza meg az egyéni életpályát és karriert is.

Napjainkban a pályaválasztás nem egyszeri, életre szóló döntésfolyamat, hanem változó folyamatok összessége. A pályaválasztási döntéseknek – az iskolaválasztáshoz kapcsolódó első és későbbi döntéseknek, a szakmai életutat meghatározó továbbképző és/vagy pályamódosító döntéseknek – sorsfordító szerepe van az egyén életében. A döntések meghatározzák az egyén munkaerőpiaci helyzetét, karrierjének sikerét és befolyásolják a személyes és szociális kapcsolatainak életminőségét is. A döntési folyamat nem egyszerű, éppen ezért szükség van olyan, professzionális életpálya-tervezési rendszer kialakítására, mely elősegíti a megalapozott, az egyén és a társadalom szempontjából is előnyös döntési folyamat véghezvitelét.

Kutatási tapasztalatok (Mihály, 2000; Kálmán, 2017; Hegyi-Halmos, 2017) azt mutatják, hogy a munkaerőpiac jelentős mértékben átalakult. Amíg a 20. századi foglalkoztatásra az volt a jellemző, hogy a megszerzett szaktudás akár egy életen át megfelelt a viszonylag állandó munkaerőpiaci követelményeknek, addig a globalizáció, a folyamatos technológiai változások és az ezek alapján folyamatosan változó munkaszervezeti keretek, olyan helyzeteket teremtenek, ahol a pálya kiválasztása – és ezzel a belépés a munkaerőpiacra – már semmilyen garanciát nem jelentenek a későbbi biztos megélhetésre vagy státuszfenntartásra. Mindez azt is magával hozza, hogy a fiatalokat és felnőtteket fel kell készíteni a munkahelyváltásra, a pályamódosításokra valamint a szaktudás gyors elévülésére.

Emellett a munkaerőpiac is radikális változáson megy keresztül, többek között a megállíthatatlan technikai fejlődésnek köszönhetően. A digitalizáció új kompetenciák megjelenését kívánja a munkaerőpiacon megjelenő felnőtt lakosságtól. A digitális kompetencia ma már nemcsak az infokommunikációs technológiákhoz való hozzáférést jelenti, hanem azok használatát, a használathoz

kapcsolódó megfelelő ismereteket, készségeket és attitűdöket is magába foglalja. Vuorikari (2014) a teljes Európai Unióra kiterjedő 2014-ben elvégzett, s a digitális befogadásról és készségekről szóló kutatása alapján megállapította, hogy az unió népessége közel 47%-ának elégtelenek a digitális kompetenciái (köztük vannak azok is - 23% -, akik semmilyen digitális kompetenciával nem bírnak).

A gyorsan változó kulturális környezetben a versenyképes tudás fenntartása csak a folyamatos, egész életen át tartó, a felnőtt életet végig kísérő tanulás révén lehetséges. Az élethosszig tartó tanulás járulhat hozzá ahhoz, hogy az egyén képessé váljon megbirkózni a változó munkaerőpiaci kihívásokkal és biztosított legyen a folyamatos foglalkoztatása. Azonban ez nem minden felnőtt esetében egyértelmű, különösen nem a sajátos nevelési igényű fiatalok esetében, mivel számos új kompetencia meglétét feltételezi. Ennek eredményeként és elősegítése érdekében, az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning, LLL) koncepciójához illeszkedve az Európai Unión belül és az OECD-országok egy részében az egész életen át tartó tanulás paradigmájának meghatározó elemévé vált az új fel fogású életút-támogató pályorientációs tevékenység, rendszer és szakpolitika (lifelong guidance, LLG), mely leginkább hasonul az életpályatervezési folyamatokhoz (az óvodától a szakmai életút végéig).

Az életpályatervezéssel kapcsolatos alapfogalmak

A fogalomhasználatban az Európai Pályorientációs Szakpolitikai Hálózat (European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN) által összeállított Szakszótárra (2011) hagyatkozunk. E szerint az életpálya (Career): egy személy életén átívelő munkahelyi szerepek és egyéb életszerepek egymásra gyakorolt hatása, beleértve, hogy az adott személy miként találja meg az egyensúlyt a fizetett és fizetetlen munkafeladatai között, valamint mennyi időt és energiát szán tanulásra és továbbképzésre.

Az életpályatervezés fogalma nem jelenik meg az ELGPN glosszáriumában. Az életpályatervezés

leginkább az életút-támogató pályorientációs tevékenységhez (lifelong guidance, LLG) hasonul. „Az LLG, vagyis az életút-támogató pályorientáció „olyan tevékenységek összessége, amelyek bármilyen korosztályhoz tartozó állampolgárok számára, életük bármely pontján lehetővé teszik, hogy felmérjék képességeiket, kompetenciáikat és érdeklődésüket; hogy észszerű oktatási, képzési és foglalkoztatási döntéseket hozzanak, valamint, hogy menedzselni tudják egyéni életútjukat a tanulás, munka és egyéb olyan területeken, ahol ezeket a képességeket és kompetenciákat sajátíthatják el vagy használhatják” (Európai Pályorientációs Szakpolitikai Hálózat Szakszótára, 2011, 13.).

Hazánkban több meghatározás is érthető rajta (Mező, 2021): pályafejlődési tanácsadás (Ritoókné, 2008), életpályatanácsadás (Borbély-Pecze, 2010b), életút-támogató pályorientáció (Borbély-Pecze, 2010a), pályatervezés (Szilágyi, 2000).

Az életút-támogató pályorientáció széleskörű: 1) magában foglalja az egyéni életpályaeépítési kompetenciák (career management skills, CMS) kialakítását és alkalmazására való felkészítést (Sultana, 2011; ELGPN, 2012), 2) magában foglalja az ehhez kapcsolódó humán szolgáltatásokat és szakemberek szakmai kompetenciáit, felkészítését (Szilágyi, 2000); végül 3) tartalmaz egy olyan szakpolitikai rendszert is (Borbély-Pecze, 2010), mely gyakorlati kereteket biztosít az életút-támogató pályorientáció megvalósításához.

Az egyéni életpálya sikeres és folyamatos alakításához, tervezéséhez megfelelő tudásra és készségekre van szükség. E készségeket és ismereteket összefoglaló néven életpályaeépítési kompetenciáknak (career management skills, CMS) nevezzük. Az életpályaeépítési kompetenciák „megszerzése képessé teszi az egyént arra, hogy összegyűjtson, értelmezzen és szintetizáljon önismereti, oktatási és munkaerő-piaci információkat, valamint arra, hogy e szintézis alapján pályatervet készítsen, vizsgáljon felül vagy valósítsa meg” (Sultana, 2011).

Az életpályaeépítési kompetenciákat Borbély-Pecze, Gyöngyösi és Juhász (2013) a következőképp foglalják össze:

- a szakmai pályák, a munka világának ismerete, az abban való eligazodáshoz, az álláskereséshez

és munkahely-megtartáshoz szükséges készségek;

- az önismeret és a képesség az önismeret és a pályák világának összekötésére, az öndefiníció (Super, 1980) kialakulása és folyamatos felülvizsgálata, átültetése egy pályaképbe, a saját pályaterv megvalósításához szükséges tanulási utak, képzési lehetőségek ismerete;
- képesség a képzési, munkaerőpiaci, társadalmi információk megszerzésére, értelmezésére, a döntések előkészítésére, valamint a döntések és a változások következményeinek kezelésére.

Az életpálya-tervezés meghatározására Kenderfi (2011) vállalkozott: „Az életpálya-tervezés olyan tevékenység, amely biztosítja az egyén számára, hogy lehetőségeinek megfelelően, tudatosan, tervszerűen alakítsa sorsát. E tevékenység keretében életpálya-célokat tűz ki, stratégiát készít a célok eléréséhez, majd az életpálya-építés során megvalósítja azt. A tervezés akkor sikeres, ha a célkitűzés reális, azaz a megvalósításhoz szükséges feltételrendszer rendelkezésre áll, vagy megteremthető, illetve ha az utak és stratégiák alkalmasak a célok eléréséhez”.

Az Európai Unió ajánlásában számos olyan dokumentum született, melyek olyan irányelveket, javaslatokat fogalmaznak meg, amelyek hatással vannak az életpálya-tervezés kérdéskörére (lásd. Tanítani és tanulni – A tanuló társadalom felé. Az oktatás fehér könyve, 1995; Memorandum, 2000; Oktatás és képzés, 2010; Oktatás és képzés, 2020; Európa, 2020.).

A Lifelong Learning stratégiában (European Area of Lifelong Learning, 2001) az Unió célul tűzte ki a pályaaorientációt, melyet, mint az életút során egymást követő pályaváltások sikeres megoldását segítő, támogató rendszerként jelenítenek meg. Ennek egyik legjelentősebb vívmánya a lifelong learning stratégia (European Area of Lifelong Learning – A Bizottság közlemé-nye, 2001. november 21., az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósításáról). Az életút-támogató pályaaorientáció az élethosszig tartó tanulás szemléletével együtt terjed el. A lifelong learning-szemléletben az egyén egész életútját tanulás jellemzi,

melynek segítségével képessé válik a gyorsan változó munkaerőpiaci elvárásokhoz való alkalmazkodásra. Az életpálya-tervezés segítséget nyújt az egyén számára a képzési, munkaerőpiaci döntéseinek meghozásában, az életpálya-építési kompetenciáinak fejlesztésében, s lehetőséget biztosít a felmerülő döntési pontokon tanácsadás igénybevételére. A pályaaorientáció, életpálya-tervezés és pályatanácsadás meghatározó szerepűvé vált a későbbiekben megjelenő dokumentumokban is (Oktatás és képzés, 2010; Oktatás és képzés, 2020; Európa, 2020.).

A Lisszaboni Stratégia céljainak elérése érdekében született 2004-es közösségi döntés előírta minden tagállam számára a nemzeti és európai pályaaorientációs rendszerek fejlesztését. Ennek koordinálása érdekében 2007-ben megalakult az Európai Pályaaorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) azzal a céllal, hogy segítse az Európai Unió (EU) tagállamai (illetve az EU élethosszig tartó tanulási programjába való becsatlakozásra jogosult szomszédos államok) és az Európai Bizottság között az európai pályaaorientációs együttműködés fejlesztését mind az oktatási, mind pedig a foglalkoztatási szektorban. A szervezet célja, hogy elősegítse a tagállami szintű együttműködést az EU Pályaaorientációs Határozatai (2004, 2008) által megállapított prioritások végrehajtása során. E prioritások a következők:

- Karrier-, életpálya-menedzselési kompetenciák, skilllek fejlesztése minden uniós állampolgár számára.
- A pályaaorientációs szolgáltatásokhoz történő hozzáférés szélesítése (access).
- Szakpolitikai és intézményközi koordinációs mechanizmusok kialakítása nemzeti szinten.
- A pályaaorientációs szolgáltatások minőségbiztosításának és monitoringjának megvalósítása.

Az ELGPN 2013-ban fontosnak tartotta az életpálya-vezetési készségek (Career Management Skills, CMS) fogalmának meghatározását. „Az életpálya-vezetési készségek, olyan kompetenciák körére vonatkoznak, melyek strukturált módon biztosítják az egyének és csoportok számára, hogy

összegyűjtsék, elemezzék, szintetizálják és szervezzék az információkat önmagukról, az oktatásról és foglalkoztatásról, valamint a döntéshozatalhoz és az átmenetekhez kapcsolódó készségekről.”

Az életpálya-vezetési készségek fejlesztésének két úton képzeltek el: 1) életpálya-építési ismeretek oktatása, mint az életpálya-vezetési készségek fejlesztésére kifejezetten koncentrált oktatási tevékenység. Ennek a forгатókönyvnek a fő jellemzői: a formális tanulási folyamat egységessége; egyértelmű fókusz az életpálya előmozdítása szempontjából fontos képességek rendszerére; a tanulási tevékenységek fejlesztésére használt életpálya-vezetési készségek egységes struktúrája; illetve az életpálya-vezetési készségek, mint a tervezett tanulási tevékenység világosan meghatározott és mért kimenetei. 2) Az életpálya-vezetési készségek fejlesztéséhez közvetve kapcsolódó tevékenységek. Ezeknek a forгатókönyveknek a fő jellemzői: a szervezett tevékenység (tanulási tapasztalat vagy pályorientáció) általános céljai szélesebb körűek, mint az életpálya fejlesztéséhez fontos készségek, habár a tevékenység bizonyos kimenetei az életpálya-vezetési készségek közé sorolhatók. Ezen lehetséges forгатókönyvön belül két lehetséges tevékenység jelenik meg. Egyrészt a tanulási tapasztalat (formális, nem-formális, informális). Másrészt a pályorientációs szolgáltatások és tanácsadással kapcsolatos tevékenységek.

Az Európai Pályorientációs Szakpolitikai Hálózat az Európa 2020 stratégiában szereplő munkaügyi és oktatási szakpolitikákat figyelembe véve fejleszti a pályorientáció rendszerét. Mivel az életpálya-tanácsadást szakpolitikákon átívelő és egész életen át tartó folyamatként értelmezik, a Hálózat az életpálya-tanácsadás szakpolitikáját a közoktatás, a szakképzés, a foglalkoztatás, a felsőoktatás és a felnőttoktatás szektorának bevonásával képzeli el (Garay, 2013).

Életpálya-tervezés sajátos nevelési igényű fiatalok esetén

A sajátos nevelési igényű fiatalok életpálya-tervezésének alapja az Egyéni Átvezetési Terv alkalmazása, mely átíveli az életkorokat és összefüg-

gésbe hozza az egyén képességeit, nézeteit, érdeklődési körét és kompetenciáit a későbbi munkaerőpiaci elvárásokkal. Az Egyéni Átvezetési Terv (EÁT) a sajátos nevelési igényű tanulók iskolából a munka világába való átvezetését segítő stratégiai elképzelés (Soriano, 2005), melynek megvalósítása a feledés homályába merült, holott a benne foglaltak valós segítséget nyújthatnának a szakiskolát elvégző fiatalok és családtagjaik számára.

Az Egyéni Átvezetési Terv „olyan eszköz, egy dokumentum formájában, amelyben a fiatal múltját, jelenét és kívánt-elképzelte jövőjét jegyzi fel és dokumentálják (...) Az EÁT keretet ad, amely azt célozza, hogy a munkaerőpiacra történő belépés körülményei minél kedvezőbbek legyenek. Dinamikus folyamatot jelent, amely a következőkre terjed ki: 1) a fiatalok jellemző vonásai (készségek, képességek, kompetenciák és elvárások); 2) a foglalkoztatási szektor igényei és követelményei, valamint; 3) egy akcióterv állandó revíziója” (Soriano, 2005, 24.).

Az Egyéni Átvezetési terv célja, hogy a sajátos nevelési igényű fiatalok, támogatott, mentorált folyamat eredményeképpen, sikeresen tudjanak átkerülni az iskolából a felnőttkori munka világába. Egy keretet ad, amely azt célozza, hogy a munkaerőpiacra történő belépés körülményei minél kedvezőbbek legyenek.

Az Egyéni Átvezetési Terv szorosan kapcsolódik a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók esetében gyermekkortól alkalmazott Egyéni Fejlesztési Tervhez, de a kettő nem ugyanaz (1. táblázat). Az EÁT része lehet az EFT, de a két dokumentum egymástól függetlenül is értelmezhető.

Az egyéni átvezetési terv jellemzői (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005, 26-27. elveire támaszkodva):

- A tankötelezettség megszűnését megelőzően már két vagy három évvel el kell készíteni, annak érdekében, hogy ne az utolsó évben kezdjen el kapkodva felkészülni a fiatal az előtte álló kihívásokra. A tudatos tervezés átláthatóvá és könnyen érthetővé teszi a fiatal számára a munkaerőpiaci helyzeteket.
- A munkavállalással és a felnőtt élettel kapcsolatos átmenet kérdéseire összpontosít.

1. táblázat. Az Egyéni Átvezetési Terv (EÁT) és az Egyéni Fejlesztési Terv (EFT) különbségei. Forrás: a Szerzők.

Egyéni Fejlesztési Terv	Egyéni Átvezetési Terv
Elsősorban a kevésbé jól működő, fejlesztendő területek (gyengeségek) és azok fejlesztési módjainak tervezete.	A meglévő egyéni készségek, képességek, kompetenciák bemutatásáról szól, az erősségek kiemelésével.
Folyamatosan készül, három havonta kerül felülbírálatra.	Az átmenetek (különös tekintettel az iskola és munka világába való átmenet) megtervezésére szolgál.
A fejlesztendő egyénre koncentrál.	Az egyén és az átmenetben résztvevők (a család, a pedagógusok, a gyógypedagógusok, a munkaerőpiaci szereplők stb.) szerepének, feladatainak, céljainak meghatározása.
A gyógypedagógus készíti.	Az átmenetben szerepet játszóak közös megállapodása, közös tervezése (team-munka), melynek megalkotásában a legfontosabb szerepe a fiatalnak van.

- Megfelelő elkészítése esetén egyfajta személyes portfólió készül el, mely a munkaerőpiacon való elhelyezkedés, szakmakövetelmények mellett a fiatal teljes bemutatásáról szól, tartalmazza a fiatal helyzetére, motivációira, kívánságaira és képességeire vonatkozó információkat is.
- Figyelembe kell venni a munkalehetőségeket és munkakörülményeket, világos elemzést kell adnia a fiatal lehetőségeiről és az ezekből adódó karriertervekről, hogy a valódi munkakörülményekre lehessen felkészíteni a fiatalot.
- A sajátos nevelési igényű fiatalnak aktívan részt kell vennie a saját EÁT-nek az elkészítésében.
- Az EÁT elkészítésébe be kell vonni a fiatal családját, valamint a képzésben résztvevő tanárokat, oktatókat, külső szakértőket (szociális munkásokat, közösségi szolgáltatókat, munkaügyi központos szakembereket, EURES- Európai Foglalkoztatási Szolgálat) és a munkáltatókat (munkaadókat, szolgáltatókat).
- Tartalmaznia kell azokat az eszközöket és módszereket, amelyek biztosítják és megkönnyítik az átmenet egyéni folyamatát, és lehetővé kell tennie, hogy a fiatal élni tudjon ezekkel az eszközökkel és módszerekkel.
- Az esélyegyenlőség és esélyteremtés biztosításával kell elkészíteni.
- Az EÁT egy tervezet, melynek rugalmasságát a fiatal egyéni szükségleteinek és motivációinak változásaihoz célszerű igazítani (azaz ezeket figyelembe kell venni és igényváltozás esetén módosítani kell az EÁT-ben leírtakat).
- Biztosítani kell a folyamatos követésvizsgálatát egy erre kijelölt szakember által.

Az egyéni átvezetési terv elkészítése három fő szakaszból áll:

1. szakasz: Információ, megfigyelés és orientáció szakasza – az előkészítés fázisa, azzal a céllal, hogy elősegítsük a sajátos nevelési igényű fiatalok egyéni munkaválasztását és az ehhez szükséges megfelelő helyszín megtalálását.

2. szakasz: Képzés és képesítés szakasza. Ez a fázis a képzés folyamatában a cél eléréséhez vezető konkrét tevékenységekről szól. A képzések és

képesítések révén a fiatal megfelelő készségekkel, képességekkel, képesítésekkel és kompetenciákkal fog rendelkezni, és lehetőséget kap arra, hogy megszerezze a munkavégzéshez elengedhetetlen megfelelő bizonyítványokat, tanúsítványokat.

3. szakasz: "Felvétel", munkavállalás és nyomon követés szakasza: a szükséges eredmények szakasza. A végső cél, hogy a fiatal képes legyen az általa választott állást megszerezni és megtartani, mely biztosítja és állandósítja munkaerőpiaci integrációját, ezáltal a társalmi normalizációját, esélyegyenlőségét.

Az egyéni átvezetési tervben többször megjelennek az életpálya-tervezés momentumai, nem csak alkalmi jelleggel, hanem folyamatosan amíg erre a sajátos nevelési igényű fiatalnak szüksége van (akár a felnőtt létre is kiterjeszhető). Az egyéni átvezetési terv életre szóló segítségét, támogatást nyújt a sajátos nevelési igényű személyek számára, mely nélkül az egész életen át tanulás kiterjesztése az érintettek körére, szinte lehetetlen.

Záró gondolatok

A sajátos nevelési igényű fiatalok életpálya-tervezése napjainkban még nem megoldott. A pályára állítás jellemzően egyszeri vagy alkalmi pályaválasztási tanácsadás révén valósul meg, sőt az is gyakran előfordul (különösen az értelmi fogyatékos tanulók esetében), hogy a Pedagógiai Szakszolgálatok egyszerűen kijelölik a tanulók számára legkönnyebben megközelíthető intézményt. A pályaválasztás így az egyéni érdeklődés figyelembe vétele nélkül és családi döntés nélkül valósul meg (holott a tanulói érdeklődés felkeltésének fontosságát már mások is kiemelik – Nagy Lehotsky, 2008). Szerencsés esetben a tanuló valóban megszereti a választott szakmát, viszont vannak olyanok, akik pont a nem megfelelő beiskolázás miatt válnak korai iskolaelhagyóvá vagy lemorzsolódnak (Móré és Mező, Katalin, 2016).

A sajátos nevelési igényű fiatalok esetében kevesebb szó esik az élethosszig tartó tanulásról, ez magyarázható a számukra szervezett képzések

hiányával és az önképzés, folyamatos képzésbe való bekapcsolódás ösztönzésének elmaradásával is. Ezek a fiatalok többnyire az elsődlegesen elsajátított szakmában szeretnének elhelyezkedni egész életükben, azonban erre már nincs lehetőségük, így gyakran kiszorulnak a munkaerőpiacról, marginalizálódnak. A probléma megoldására jó lehetőség az egész életen átívelő életpálya-tervezés, az egyéni átvezetési terv beiktatásával. E tevékenységrendszer alapos átgondolása és kidolgozása a következő feladat a sajátos nevelési igényű fiatalok és felnőttek egész életen át tartó tanulásának biztosításában.

Irodalom

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről, hatályba lépés: 2020.01.01.; Web: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv> Letöltés: 2021.11.10.
- 319/2014. (XII. 13.) Korm. rendelet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalról (Hatályos: 2017.01.01-től)
- A Kormány 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelete a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról. Hatályba lépés: 2020.02.15. Web: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000012.kor> Letöltés: 2021.11.10.
- Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai hálózat (ELGPN) Szakszótára. Szerkesztette: Charles Jackson / National Institute for Career Education and Counselling (NICEC), UK, 2011-12
- Borbély-Pecze Tibor Bors (2010a): Az életút-támogató pályaorientáció. Doktori értekezés.
- Borbély-Pecze Tibor Bors (2017). Az életút-támogató pályaorientáció rendszere változó gazdasági és társadalmi környezetben. *Munkaügyi Szemle* 60 (1). 11-15.
- Borbély-Pecze Tibor Bors (szerk.) (2010b) Az életút-támogató pályaorientáció rendszerének bevezetése. Magyarországon, FSZH, Budapest.
- Borbély-Pecze Tibor Bors, Gyöngyösi Katalin, Juhász Ágnes (2013). Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben 1.rész. *Új Pedagógiai Szemle*, 2013/5-6.32-49.

- ELGPN (2011): Az élethosszig tartó pályorientációs szakpolitika fejlesztése: Európai Kézikönyv. European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). Nemzeti Munkaügyi Hivatal, Budapest. Web: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-élet-hosszig-tartó-pályorientációs-szakpolitika-fejlesztése-európai-kezikönyv/> Letöltés: 2017.11.10.
- EU 8448/04 EDUC 89 SOC 179: Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe. Web: http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Projects_Networks/Guidance/Backup/News_Draft_Council_Resolution_16_April.pdf Letöltés: 2017.11.10.
- Európa 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Európai Bizottság, Brüsszel.
- European Area of Lifelong Learning, 2001 – A Bizottság közleménye 2001. november 21. az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósításáról
- Garay Magdolna (2013): Az Európai Pályorientációs Szakpolitikai Hálózat. *Életpályatanácsadás*, 2. 46–50.
- Hegy-Halmos Nóra (2017). Az életút-támogató pályorientáció európai uniós ajánlásai és közoktatási gyakorlata néhány tagállamban. In Kereszty Orsolya, Kovács Zsuzsa, Kraiciné Szokoly Mária (Szerk.). *A felnőttek tanulásának és képzésének meghatározó trendjei*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 31-48.
- Kálmán Anikó (2017). Lifelong Peer Learning – New Environments and Scenarios to Build Responsive Systems for Societies. TAMK JOURNAL 2017: Paper Web: <http://tamkjournal-en.tamk.fi/lifelong-peer-learning-new-environments-and-scenarios-to-build-responsive-systems-for-societies/>. Letöltés: 2017.12.16.
- Kenderfi Miklós (2011). Tervezési modellek. Szent István Egyetem, Gödöllő.
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000). Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel.
- Mező Ferenc (2021): Javaslat a pályorientáció témakörében gyakori fogalmak rendszerezésére. *Különleges Bánásmód*, 7. (4). 7-18. doi: [10.18458/KB.2021.4.7](https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.7)
- Mihály Ildikó (2000): Törekvések az előzetesen megszerzett tudás meg- és elismer(tet)ésére, *Új Pedagógiai Szemle*. Web: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/torekvesek-elozetesen> Letöltés: 2021.11.18.
- Móré Mariann; Mező Katalin (2016). Fogynak az évek a tanulástól a munkavállalásig. *Különleges Bánásmód* 2 : 1. 17-26. doi: [10.18458/KB.2016.1.17](https://doi.org/10.18458/KB.2016.1.17)
- Nagy Lehocy Zsuzsa (2008). A tanulói érdeklődés felkeltésének fontossága In Zsófia Bárczi, Ildikó Psenák, Ildikó (Eds). *Képzés és gyakorlat = Edukáció a prax : tanulmánykötet*, Vančo. - Nitra : UKF, 33-37.
- Oktatás és Képzés 2010, az EU Oktatási munkaprogram. Európai Tanács, Brüsszel.
- Oktatás és Képzés 2020 stratégiai keretrendszer. Európai Tanács, Brüsszel.
- Pályorientációs Szakpolitikai Hálózat Szakszótára, 2013, p. 13.
- Ritoókne Ádám Magda (2008): *Pályafejlődési tanácsadás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Soriano Victoria (Ed.) (2005). Egyéni átvezetési tervek. Az iskolából a munka világába való átmenet támogatása. European Agency for Development in Special Needs Education. Web: https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_hu.pdf Letöltés: 2021.10.14.
- Stiehm, Judith H., Townsend, Nicholas W. (2002): *The U.S. Army War College: Military Education in a Democracy*. Temple University Press.
- Sultana, Ronald (2011): Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 1–24. doi: [10.1080/13639080.2010.547846](https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846)
- Super, D. E. (1980): A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior* 16, 282–298. doi: [10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Szilágyi Klára (2000): *Munka-, pályatanácsadás mint professzió*. Kollégium Kft., Budapest.
- Tanítani és tanulni-A tanuló társadalom felé (Fehér könyv)(1995). Európai Bizottság: Budapest, Munkaügyi Minisztérium.

Vuorikari, Riina (2014): A digitális kompetencia elsajátítása – a 21. századi polgárok előtt álló feladat. http://www.schooleducationgateway.eu/hu/pub/experts/riina_vuorikari_-_becoming_dig.htm. A kutatási jelentés olvasható: <https://ec.europa.eu/digital->

[single-market/en/news/scoreboard-2014-digital-inclusion-and-skills-eu-2014](https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/scoreboard-2014-digital-inclusion-and-skills-eu-2014)

I1: KSH (2021): Gyorstájékoztató foglalkoztatottság. Web. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/fog/fog2106.html>. Letöltés:2021.09.10.

**„A MAGYAR AZÉRT NEM JÓ, MERT MAGYAR.
A CIGÁNY AZÉRT NEM JÓ, MERT TÚL CIGÁNY.”
ROMA SZAKKOLLÉGIUMI HALLGATÓK PÁRVÁLASZTÁSSAL KAPCSOLATOS
ELKÉPZELÉSEI**

Szerzők:

Komolafe Cinderella
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Lukács J. Ágnes (Ph.D.)
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Szabó Tünde
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Dávid Beáta (Ph.D., habil.)
Semmelweis Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:
komolafe.cinderella@public.semmelweis-univ.hu

Lektorok:

Huszi Éva (Ph.D., habil.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Szabó-Tóth Kinga (Ph.D., habil.)
Miskolci Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Komolafe Cinderella, Lukács J. Ágnes, Szabó Tünde, Dávid Beáta (2021): „A magyar azért nem jó, mert magyar. A cigány azért nem jó, mert túl cigány.” Roma szakkollégiumi hallgatók párválasztással kapcsolatos elképzelései. *Különleges Bánásmód*, 7. (4). 31-43. DOI [10.18458/KB.2021.4.31](https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.31)

Absztrakt

A megfelelő pár megtalálása javíthatja az egyén anyagi helyzetét, segíthet céljai elérésében és támogathatja mentális egészségét. A romák esetén ezen felül, a többségi társadalomba való beilleszkedésére is hatással lehet. A felsőoktatásban tanuló roma fiataloknak párválasztási lehetőségei különböznek alacsonyabb végzettségű, ugyancsak roma kortársaikétól. A továbbtanulás ára sokszor a tradicionális roma közösségekben szokásos korai házasság elmaradása, míg a hozadéka lehet egy tágabb kapcsolati háló kialakítása az egyetemi társak megismerésével. Kutatásunkban a roma egyetemisták egy speciális csoportjának, a roma szakkollégistáknak a párválasztását vizsgáltuk, az erről alkotott elképzeléseik és a gyakorlati megvalósulás szintjén. A tanulmány az EVS (European Value Survey) önkitöltős kérdőív párkapcsolatra vonatkozó kérdéseire és strukturált életútinterjúkra épül (N=186). A vizsgálatba bevont szakkollégisták, a kérdőív felmérés alapján, míg elméletben a párjuk származását inkább nem tartották relevánsnak, addig a gyakorlatban inkább magukhoz hasonló párt választottak a származást és az iskolai végzettséget tekintve. A szakkollégium a párválasztás terepeként is funkcionál, többen is innen választották párjukat. A roma szakkollégiumokban a hallgatók olyan sorstárs közösségbe kerülnek, ami támogatja őket a továbbtanulás útján. A sorstársak között pedig akár olyan párra is lelhetnek, aki nem csak származásban, hanem végzettségben is hozzájuk hasonló.

Kulcsszavak: Roma, szakkollégium, párválasztás, felsőoktatás

Diszciplína: szociológia, romológia

Abstract

ROMA UNIVERSITY STUDENTS' IDEAS ON THE CHOICE OF PARTNERS

Finding the right partner can improve the individual's financial situation, help him/her achieve his/her goals, and support his/her mental health. It may also have an impact on the integration of Roma partners into the majority of society. Roma young people studying in higher education may have different options of choosing a partner than their (Roma) lower-educated peers. The cost of further education is often the lack of early marriage, which is common in the traditional Roma community, while the benefit can be the development of a wider network of contacts by getting to know university colleagues. In our research, we examined the choice of a partner of a special group of Roma university students, the Roma college students concerning their ideas about this and their practical implementation. The study is based on the EVS (European Value Survey) questionnaire on relationships filled in by the respondents and structured life path interviews (N=186). Based on the survey, the college students included in the study did not consider the origin of their partner to be relevant, while in practice they preferred a similar partner related to the origin and education. The Roma college can also function as a field for choosing partner, and many of the students have chosen their partner from here. In Roma colleges, students are placed in a peer community that supports them through further education. Among their peers, they can even find a partner who is similar to them not only in his/her origin but also in his/her education.

Keywords: Roma, college, partner choice, higher education

Disciplines: sociology, romology

Bevezető

A párválasztás meghatározó szerepet kap egy ember életútjában: a választott partner vagy házastárs javíthatja az egyén anyagi helyzetét, segítheti a céljai elérésében és támogathatja mentális egészségét (Kovács és tsai., 2013), vagy épp ellenkezőleg a választott pár nagy visszahúzó erő lehet az élet minden területén. A felsőoktatásban tanuló romák esetében különösen fontos szerep jut a választott partner etnikai hovatartozásának és társadalmi státuszának, amely determinálhatja a társadalmi mobilitást is.

A felsőoktatásban tanuló roma fiatalok sok esetben egy teljesen új közegbe kerülnek, mint amiben addig nevelkedtek. Gyakran alacsonyabb iskolai végzettségű családból jönnek, ahol mások a szokások, mint az egyetemek többségi társadalmi közegeiben. Ezzel együtt a párválasztási lehetőségek is átalakulnak: míg a tradicionális roma közösségekben hagyományos korai házasságot hátráltathatja a

továbbtanulás, addig az egyetemen új lehetőségek is adódhatnak életükben, ugyanis sok különböző emberrel ismerkedhetnek meg egyetemi éveik során. Korábbi eredményeink rávilágítottak, hogy a társas kapcsolatoknak, és ezen belül is a partnerkapcsolatoknak kulcsszerep jut az egyetemi beilleszkedésben (Lukács J., 2019). A jellemzően alacsony státuszú roma és a magas státuszú egyetemi közeg közötti egyensúlyozásban, feltételezésünk szerint, hosszútávon a partnerkapcsolat etnikai és szociális háttere lesz az egyik legmeghatározóbb tényező.

Tanulmányunkban a roma szakkollégisták párválasztási elképzeléseit és tapasztalatait tárjuk fel. A tanulmány újszerűségét abban látjuk, hogy felvilágítja a preferált és a tényleges párválasztás különbözőségét a roma hallgatók esetében. Dilemmáik jól megvilágítják azt a speciális, komplex helyzetet, amelybe a valamely kisebbséghez tartozó, hátrányos helyzetű, elsőgenerációs értelmiségi fiatalok kerülnek a továbbtanulásuk során.

A keresztény roma szakkollégiumi hálózat szerepe a roma egyetemisták életében

2011 őszén alakult meg kormányzati és egyházi támogatással a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat (KRSZH), a Budapesti Jezsuita Roma Szakkollégium, Debreceni Wáli István Református Cigány Szakkollégium, Miskolci Görögkatolikus Cigány Szakkollégium, Nyíregyházi Evangélikus Roma Szakkollégium, 2012-től pedig a Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium részvételével. 2015-től folyamatosan bővült a hálózat, melyben már nem egyházi szakkollégiumok is csatlakozhattak. A 2015/16-os tanévben 132 hallgatója volt a KRSZH-nak.

A KRSZH célja *„sokoldalúan képzett, szakmai munkájában magas szintre törekvő, a továbbfejlesztésre nyitott, elkötelezett, cigány identitásukat is vállaló, keresztény értelmiségiek nevelése“* (KRSZH Alapító okirata 2011). A Hálózat arra törekszik, hogy a közéletben is aktív, felelős, társadalmi párbeszédet folytató hallgatókat neveljenek, akik mind a magyar, mind a cigány kultúrában otthon mozognak. (Török és Tóth, 2015; Biczó, 2021). A roma hallgatók társadalmi beilleszkedésének támogatása miatt nem roma tanulókat is felvesznek a szakkollégiumokba különböző létszámban (Forray, R. és Marton, 2012). A szakkollégistáknak lakhatást, speciális kurzusokat, anyagi támogatást nyújtanak a diploma-szerzésük előmozdítása érdekében (Komolafe, Lukács J. és Dávid, 2019; Lukács J. és tsai., 2021). A szakkollégiumokban sorstárs közösségre lelnek a hallgatók, mely lehetőséget ad az egyetemi beilleszkedés kihívásainak megosztására (Lukács J. és Dávid, 2019).

A KRSZH szakkollégiumai egyfajta összekötő szereppel is bírnak az otthoni roma családi közeg és az egyetemi világ között: csökkentik az egyetemista roma fiatalok egy részére jellemző „két kultúra közé szorultságot” (Dávid, 2019). A szakkollégiumokban lévő roma hallgatók nagy része elsőgenerációs egyetemista és kevés mintával rendelkezik ahhoz, hogyan lehet hatékonyan boldogulni az egyetemen. Sokuknak szülei alacsonyabb végzettségűek és az érzelmi támogatáson túl nem tudnak segítséget nyújtani nekik ebben a világban (Biczó, 2021). Az

egyetemen a csoporttársak, tanárok gyakran nem tudják, hogy milyen kulturális közegből, családi háttérből jöttek. A szakkollégiumoknak abban van kulcs szerepe, hogy összekötik ezt a két közeget egymással, melynek eredményeképpen a roma hallgatóknak nem kell elszakadniuk családjuktól az egyetemi beilleszkedésért cserében.

A roma népesség párkapcsolati jellemzői

A roma népesség Magyarország legnagyobb és leginkább homogám nemzetiségi csoportja. Körükben a legmagasabb a csoporton belüliekkel kötött házasságok aránya a tizenhárom magyarországi nemzetiség közül. A népszámlálási adatok szerint 2001-ben kb. 80%-uk, 2011-ben pedig kb. 70%-uk kötött homogám házasságot roma származású partnerrel (Tóth és Vékás, 2008; KSH, 2015; KSH, 2020). A roma népesség nem egységes, számos csoportból, nemzetségből, törzsből áll, és a homogámiára törekvés a roma csoportokon belül is jellemző. Minél inkább hagyománykövető egy család, annál inkább fontos számára, hogy az adott roma csoportba tartozó párt válasszanak a gyermekek. A három legnagyobb csoportba tartozók közül - a beás és oláh csoport, melyek kétnyelvűek, és a romungorók, akik csak a magyar nyelvet beszélik - sokaknak nagyobb problémát jelentett, ha más roma csoport-hoz tartozóval kötötték össze életüket, mintha nem romával (Vajda, 2015; Binder, 2008; Szuhay, 1995). Az egyre elterjedtebb vegyes házasságokkal és a hagyományok megtartásának gyengülésével ezek a házassági preferenciák is enyhültek. Míg a többségi társadalomhoz képest jóval korábban, tizenévesen vagy a 20-as éveik során, kötnek házasságot, addig idősebb korban, 50 év felett, a romák körében a legmagasabb az egyedül élő nők aránya (kétszerese, mint a magyar vagy német nemzetiségűeknél), többek között a roma férfiak alacsony élettartama miatt. Az élettársi kapcsolat jellemzőbb párkapcsolati forma a romák között, mint a többségi társadalom körében (27% versus kb. 10%) (KSH, 2015), azonban a hagyománykövető cigányok még mindig a házasságot preferálják. Fontos azonban megjegyezni, hogy a cigány csoportok esetében a házasság nem feltétlenül kötődik jogi aktushoz (Feith és

Lukács J., 2019). A tradíciók szerint fontos a nők házasságig tartó tisztasága. Bizonyos közösségekben a lánykérésnek, házasodásnak komoly szokásrendje van, amiben a szülőknek is jelentős szerep jut (Vajda, 2015; Fundación Secretariado Gitano, 2007).

Több nemzetközi kutatás is azt mutatja, hogy a kisebbségi csoportok magasan iskolázott tagjai gyakrabban házasodnak a többségi társadalomba tartozókkal, mint az alacsonyabb iskolai végzettségűek (Song, 2016; Furtado és Theodoropoulos, 2011; Furtado, 2012). A magasan iskolázottaknak fontosabb lehet az iskolázottság-béli hasonlóság, mint az etnikai hasonlóság. Továbbá többször mozdulnak ki saját etnikai csoportjukból pl.: amikor gimnáziumba vagy egyetemre mennek, és így több kapcsolatuk van más etnikumba tartozókkal is (Furtado és Theodoropoulos, 2011; Furtado, 2012). A hazai kutatások többsége a magas iskolai végzettségű, diplomás roma nők párválasztását vizsgálta és eredményeik szerint ez a csoport gyakran választ nem roma párt. A jelenség mögött az állhat, hogy amikor kortársaik megházasodtak, ők még tanultak és amikor társat választottak volna, nem tudtak megfelelő, iskolázott párt találni maguknak a cigány közösségen belül. Ezen felül nehezen találtak olyan roma párt maguknak, aki engedte volna, hogy ne csak a hagyományos női szerepeknek kelljen megfelelniük, hanem egyensúlyt teremthessenek a családjuk és a hivatásuk között (Szabóné Kármán, 2009; Durst, Fejős és Nyíró, 2014; Durst, Fejős és Nyíró, 2016). A diplomás romák körében végzett vizsgálatokból is kiderült, hogy többen azért választottak nem roma párt, mert úgy érezték, hogy „nem találtak volna »megfelelően iskolázott« cigány partnert” (Tóth, 2004, 127 o.).

Módszer

A Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézete a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózattal kötött kutatási együttműködési megállapodás keretében 2011-től 2016-ig vizsgálta a szakkollégiumi hallgatókat. A vizsgálat az ország öt településén működő, egyházi fenntartású roma szakkollégiumokra terjedt ki. A kutatás fő fókuszja a sikeres hallgatók, azaz a

jövő roma értelmiségének szociológiai, szociálpszichológiai és mentálhigiénés szempontú jellemzése és a bekövetkező változások mérése volt. Jelenlegi tanulmányunkban a több témát átölelő vizsgálat párkapcsolati vonatkozásait mutatjuk be. Elemzésünk célja annak feltárása, hogy milyen elképzeléseik és tapasztalataik vannak a szakkollégistáknak a párválasztással kapcsolatban.

Minta

A négy adatfelvétel során összesen 186 kollégista válaszolt, közülük 117 roma származású. Mind 18 év felettiak voltak és egy-egy felsőoktatási intézményben tanultak. A megkérdezett szakkollégisták között magasabb volt a lányok aránya (60 versus 40%). A nem roma származású egyetemistákra vonatkozó adatokat csak a kérdőíves elemzésnél használtuk fel. A strukturált életútinterjúk elemzésében csak a roma válaszadókat vizsgáltuk (n=117). A kutatásban való részvétel önkéntes volt.

A roma szakkollégisták egy speciális csoportját képezik a roma populációnak, így a kapott eredmények nem általánosíthatóak a teljes roma népességre. Továbbá, szem előtt kell tartani, hogy a vizsgált interjúk adatok keresztmetszeti, és a longitudinális kérdőíves vizsgálat sem nyúlik a diploma megszerzéséig vagy azon túlra, hanem egy rövidebb időszakot vizsgál, ezért a párválasztási attitűd egy pillanatképét, az egyén életének azt az állomását, amit adatfelvételkor rögzítettünk, tudjuk az elemzésen keresztül bemutatni.

Eszközök

A jelenlegi tanulmány az European Value Survey (EVS) önkitöltős kérdőív párkapcsolatra vonatkozó kérdéseire és strukturált életútinterjúkra épül. A szakkollégisták értékrend-fejlődését a hazánkban többször felvett European Value Survey (EVS) kérdéssorának lekérdezésével vizsgáltuk és minden évben lekérdeztük (Tomka és Rosta, 2010; Török, 2014).

A strukturált életútinterjúkat a kutatócsoport által összeállított kérdéssor mentén vettük fel, amely három nagyobb témát ölel fel: a) gyermekkor, b)

iskolai élet és c) a jövőre vonatkozó tervek. Ezeken belül többek között előkerült a barátok, a szakkollégium szerepe, az identitás alakulása, a párkapcsolattal kapcsolatos elképzelések, a célok, az értékek és a jövőkép. Az interjúk minden vizsgálati évben jellemzően az őszi szemeszter elején, az egyes kollégiumokban készültek. Minden esetben csak két személy, az interjúalany és az interjúer vett részt az adatfelvételben. Az interjúk 28-150 percet vettek igénybe. A tág időintervallum abból adódott, hogy a vezérfonál mellett az egyéni tényezők domináltak, melyek néhol jelentősen növelték a válaszadás hosszát.

Eljárás

A leíró és következtető (khi-négyzet próba) statisztikai elemzést SPSS programmal, az interjúk elemzését pedig MAXQDA tartalomlemező szoftver (Kuckartz és Rädiker, 2019) segítségével végeztük. A gépelt interjúk elemzése során a szövegrészekhez kódokat, alkódokat rendeltünk, melyek segítségünkre voltak a különböző párkapcsolati mintázatok feltárásához.

Eredmények és megvitatás

A kérdőíves vizsgálat

A vizsgálatba került hallgatók 61%-ának volt párkapcsolata. A roma hallgatóknak nagyobb arányban volt párjuk (65,5%), mint a nem romáknak (52%). A hallgatók, önmagukhoz hasonlóan főként egyetemre járó partnert választottak, függetlenül a származásuktól. Többségük (57%) a szakkollégiumi társak közül választott partnert magának. A mintába került szakkollégistákra inkább a homogám párválasztás jellemző: a roma hallgatóknak főleg roma származású (65,5%) partnere volt, míg a nem romáknak többségében nem roma párja (70%). Tehát a roma származású szakkollégisták a nemzetiségi csoportjukra jellemző homogámiát mutatnak. (Dávid, Szabó és Lukács, 2017)

Az EVS kérdésblokkban megkérdeztük a szakkollégistákat, hogy mennyire fontos a sikeres házassághoz az azonos társadalmi származás; a háztartási

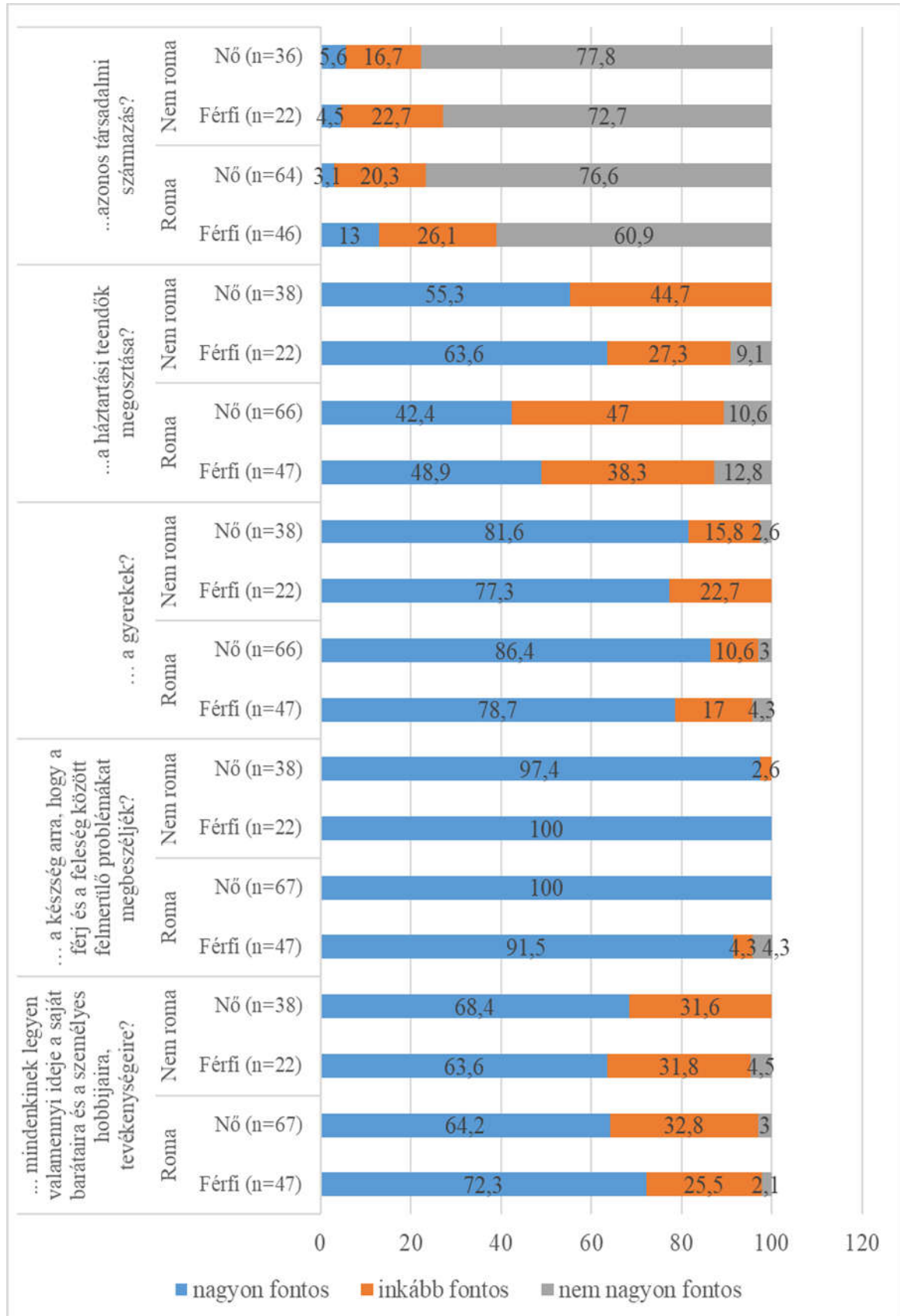
teendők megosztása; a gyerekek; a készség arra, hogy a férj és a feleség között felmerülő problémákat megbeszéljék; és hogy mindenkinek legyen valamennyi ideje a saját barátaira és a személyes hobbijaira, tevékenységeire. Sem a roma és a nem roma származású szakkollégisták válaszaiban, sem nemek szerinti bontásban nem volt szignifikáns eltérés a véleményekben. A szakkollégistáknak a legfontosabb elvárás az volt, hogy a férj és a feleség között felmerülő problémákat megbeszéljék. Ezt követte a gyerekek megléte, majd hogy mindenkinek legyen valamennyi ideje a saját barátaira és a személyes hobbijaira, tevékenységeire. A háztartási teendők megosztását a szakkollégistáknak már kevesebb része tartotta nagyon fontosnak. A legkevésbé fontos a társadalmi származás volt a hallgatók számára (1. ábra).

A kérdezettek közel háromnegyedének az azonos társadalmi származás a házasság sikere szempontjából nem nagyon fontos. Ugyanakkor, a valós partnerkapcsolatok alapján a szakkollégisták párválasztása is inkább az azonos társadalmi származás alapján történik. Az eltérést a valós partnerkapcsolatok és a sikeres párválasztással kapcsolatos beállítódás között abban látjuk, hogy a választott partner etnikai hovatartozásának és társadalmi státuszának kiemelkedő szerepe van az iskolai mobilitás sikeres megvalósításában. Ennek a döntésnek a súlya feszül a preferált és a tényleges párválasztás különbözőségében.

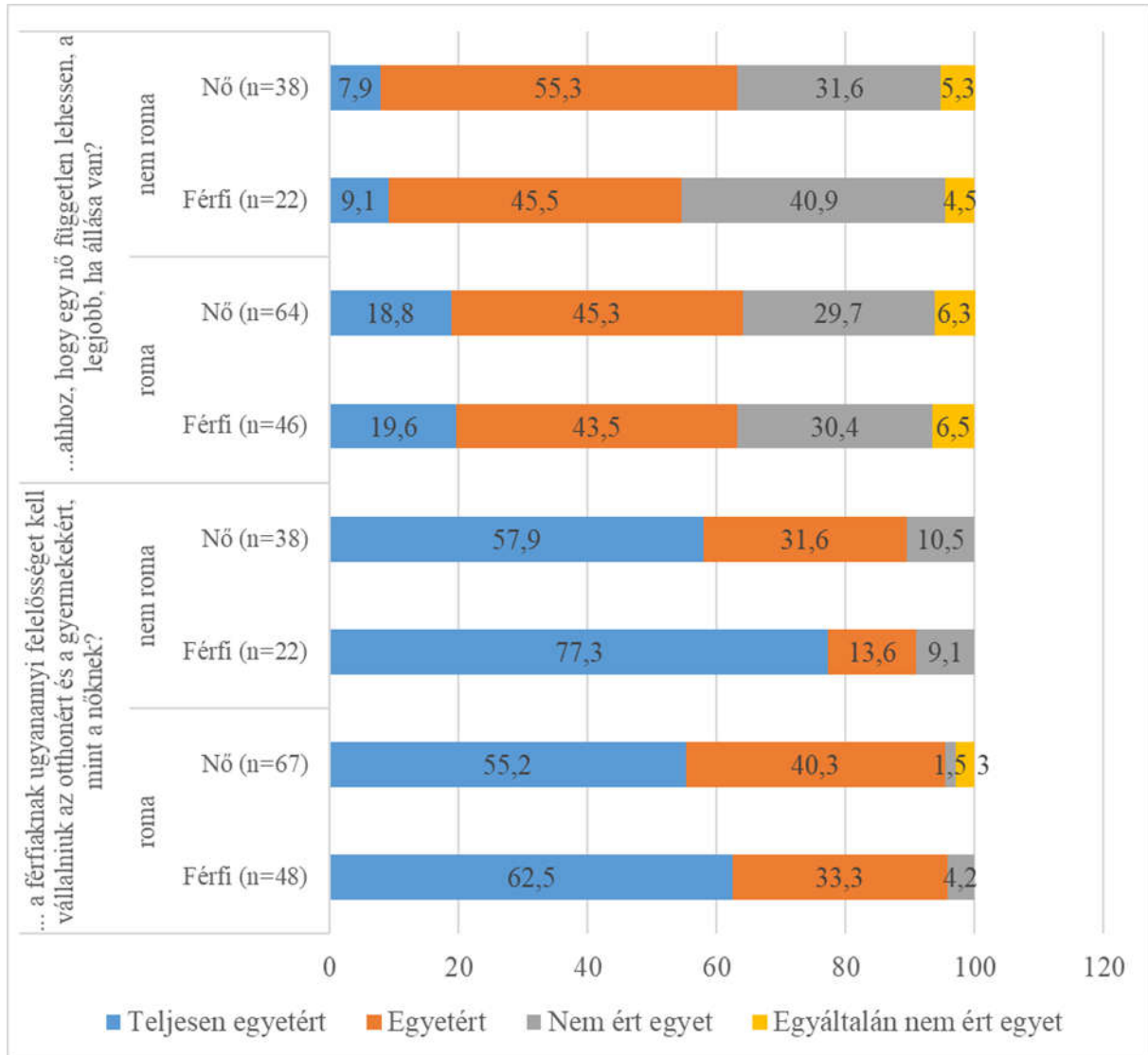
Az EVS párkapcsolatokra vonatkozó azon állításaira adott válaszokban, hogy „...a férfiaknak ugyanannyi felelősséget kell vállalniuk az otthonért és a gyermekekért, mint a nőknek” és, hogy „...ahhoz, hogy egy nő független lehessen, a legjobb, ha állása van” nem találtunk szignifikáns eltérést a nem roma szakkollégisták és a roma szakkollégisták között, a nemeket összevonva és külön kezelve sem (2. ábra).

A legtöbben teljesen egyetértettek azzal, hogy a férfiaknak ugyanannyi felelősséget kell vállalniuk az otthonért és a gyermekekért, mint a nőknek. Viszont azzal, miszerint ahhoz, hogy egy nő független lehessen, a legjobb, ha állása van, már 38%-uk nem vagy egyáltalán nem értett egyet.

1. ábra. A szak kollégisták véleménye a sikeres házasságban szerepet játszó tényezőkről (%). Forrás: Szerzők.



2. ábra. Az EVS párkapcsolatokra vonatkozó állításaira adott válaszok (%). Forrás: Szerzők.



A roma származású szakkollégistákon belül – főként a női és férfi szerepekhez kapcsolódó állítások – több esetben is megosztották nem szerint a hallgatókat (3. ábra). A következőkben néhány olyan kérdést mutatunk be, ahol a roma származású szakkollégisták házassággal kapcsolatos értékrendje nemek szerint eltért.

A roma származású szakkollégistákon belül nemi bontásban szignifikáns különbséget ($p=0,009$) mérünk aszerint, hogy mennyire értenek egyet azzal, hogy általában véve az apák éppúgy képesek gyermekeikről gondoskodni, mint az anyák. A roma

férfiak jobban egyetértettek ezzel az állítással, mint a nők. A nem roma szakkollégistákon belül nem volt szignifikáns eltérés ($p=0,220$) a nemek között (3. ábra).

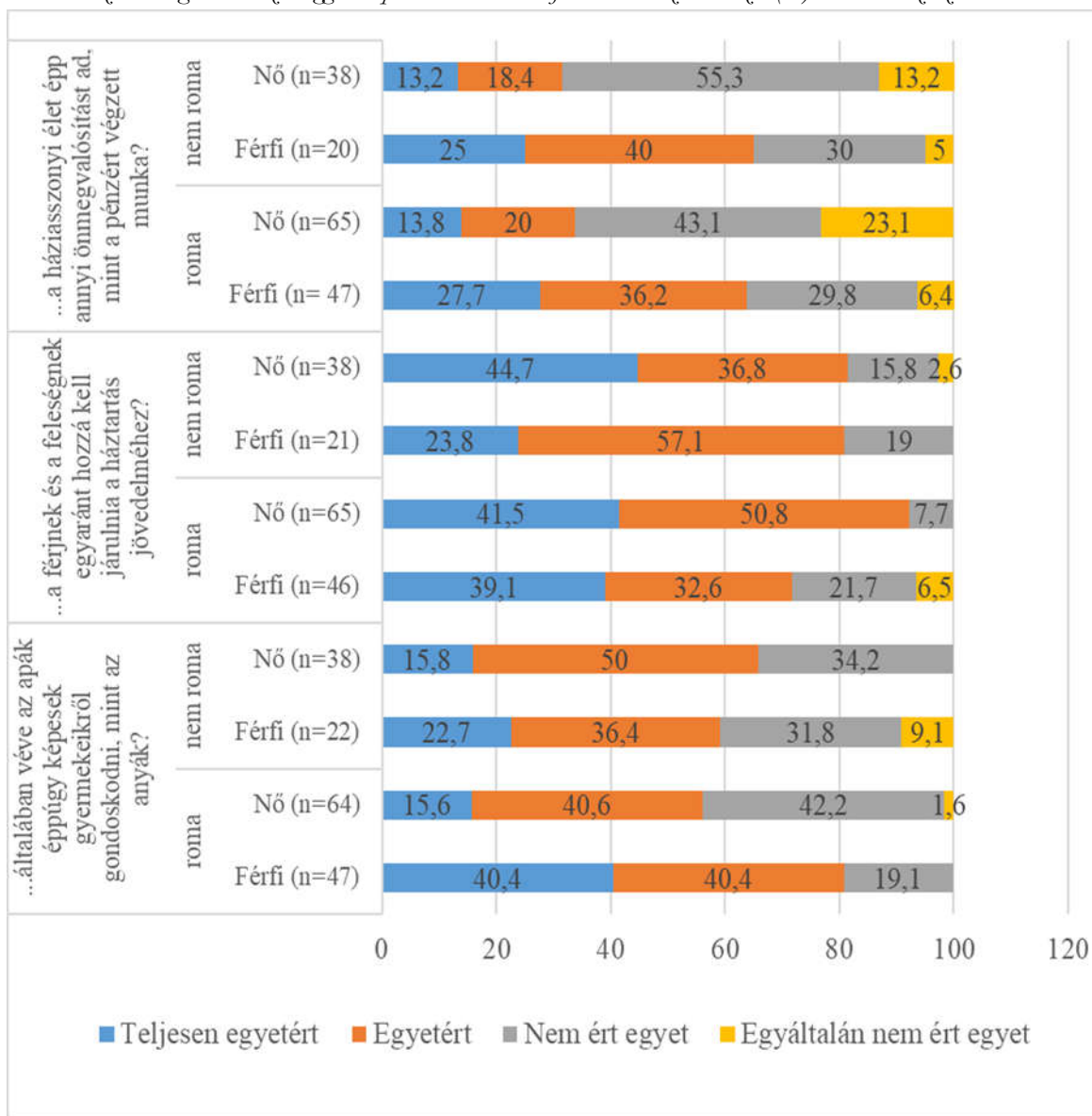
A roma származású szakkollégistákon belül nemi bontásban szignifikáns különbséget ($p=0,016$) mérünk aszerint, hogy mennyire értenek egyet azzal, hogy a férjnek és a feleségnek egyaránt hozzá kell járulnia a háztartás jövedelméhez, míg a nem roma hallgatóknál nem mutatkozott szignifikáns eltérés ($p=0,322$) a férfi és női válaszadók között (3. ábra). A roma férfiak nagyobb arányban nem értettek

egyét az állítással, mint a roma nők. Tehát ebben a kérdésben a roma férfiak vallották inkább a hagyományos nemi szerepeknek megfelelő fel-fogást.

A roma származású szakkollégistákon belül nemi bontásban szignifikáns különbséget ($p=0,010$) mér-tünk aszerint, hogy mennyire értenek egyet azzal, hogy a háziasszonyi élet épp annyi önmegvalósítást ad, mint a pénzért végzett munka. A roma férfiak a roma nőknél nagyobb arányban értettek egyet az

állítással (3. ábra). A roma nők válaszaik mögött az a jelenség is állhat, amire Durst Judit, Fejős Anna és Nyíró Zsanna (2016) jutott kutatásukban, miszerint az elsőgenerációs, diplomás roma nők a más nemzetiségű sorstársaikhoz képest jobban szeretnék megőrizni hivatásukat a gyermekvállalás után is és egyensúlyt tartani a munka világa és a családi élet között. A nem roma hallgatóknál nem mutatkozott meg szignifikáns eltérés ($p=0,109$) a férfi és női válaszadók között.

3.ábra. A szakkollégisták házassággal kapcsolatos értékrendjére vonatkozó válaszok(%). Forrás: Szerzők.



A nemi szerepek tekintetében a férfi roma szakkollégisták jobban a hagyományos értékrend felé húznak, mint a nők. Már korábbi kutatásokban is felmerült, hogy a diplomás roma férfiak a nemi szerepekben hagyománykövetőbbek a nőknél, a családban lévő tradicionális szerepeket preferálják. Méghozzá a tanulmányok szerint ez a fő oka annak, hogy a diplomás roma nőket a szintén egyetemi végzettségű roma férfiak is kevésbé választják párnak (Szabóné Kármán, 2009, Durst, Fejős és Nyíró, 2014; Durst, Fejős és Nyíró, 2016).

Vizsgálatunkban a gyerekekről való gondoskodás képességét kevésbé érzik női privilégiumnak a férfi roma szakkollégisták, mint a női hallgatók. Tehát ebben a kérdésben a roma nők azok, akik szerint a nem tradicionális szerepleosztáshoz kapcsolható ezen képességnek híján vannak a férfiak.

Az interjú vizsgálat

Az interjúk elemzése során arra fókuszáltunk, hogy a roma származású szakkollégistáknak milyen véleménye és élményei vannak a párválasztással kapcsolatban.

Párválasztási szempontok

Az interjúkban megkérdeztük a szakkollégistákat, hogy számít-e nekik, hogy a párjuk milyen származású. A hagyománykövető roma családokból származóknál – akik családjukban, elmondásuk szerint tartják a roma csoportjukra jellemző tradíciókat és amennyiben kétnyelvű csoportból származnak, beszélnek a cigány nyelvet is – fontos volt a roma származás, és ezt a család is egyfajta elvárásként fogalmazta meg.

„Hát igazából a családi hagyományok szerint fontos. Mert régen úgy volt, kiválasztották, hogy te ezé leszel, te ezé leszel. És általában az apák megmondták, hogy mi jóban vagyunk, akkor az én lányom meg a te fiad biztos jóban lesznek. És akkor tudtak együtt bulizni. Ez így volt régen. Vagy hogy ez a lány ehhez mehet, akkor család, hogy akkor nemzetség szerint stb., de igazából mostanra nem tudom. Hát az a fő szabály, hogy én egy cigánylányt fogok majd elvenni.” (férfi, 18 év)

Akik nem hagyománykövető családból jöttek, általában megengedőbben fogalmaztak.

„Nem, abszolút nem fontos. Volt magyar barátnőm is, persze. Még más nemzetiségű is, portugál is egyébként. Nekem teljesen mindegy végülis.” (férfi, 19 év)

Több roma származású szakkollégistában megfogalmazódott, hogy elméletben nem számít a származás, de gyakorlatban nem biztos, hogy olyan jól meg tudnák értetni magukat egy nem-romával, mint egy romával.

„Nem. Nekem mindegy az, ha kínai is, csak szeressen és megértsük egymást. Viszont annyiban egy kicsit jobban ragaszkodom egy cigány származású emberhez, hogy nem tudom, eddig az volt a tapasztalatom, vagy nem is a tapasztalatom, hanem azt hallottam, hogy jobban megérti a cigányt, mint magyar a cigányt. De hogyha nem úgy alakulna, hogy nekem cigány lesz a párom, engem az sem érdekel, nekem csak az a lényeg, hogy szeressük egymást, mert ugye ott van nekem anyu meg apu példának.

Nekem apukám sem cigány, és még nincs gond anyuval, tehát hogy gond lenne a családokkal. Mert például olyan is előfordulhat, hogy az egyik, vagy mind a kettő cigány, akkor is belül is lehet a családban probléma, tehát szerintem az lényegtelen, hogy most magyar vagy cigány, vagy milyen származású az ember.” (nő, 23 év)

Az azonos vagy hasonló nemzetiségű szemponton túl többeknél fontos volt, hogy szintén egyetemista vagy legalább hasonló gondolkodású partnert válasszanak. A hasonló végzettséghez vagy intellektushoz sokuk a származásnál is jobban ragaszkodott.

„Felőlem lehet kínai is, ha nekem ő tetszik, meg vele szeretnék lenni, akkor vele fogok lenni függetlenül attól, hogy most milyen. Viszont az már inkább érdekel, hogy értelmiségi vagy nem, mert úgy gondolom, hogy én az leszek. Még nem tartom magam annak, az leszek és akkor elvárom azt a páromtól is, hogy ha nem is főiskolai végzettsége, meg ha nem is mit tudom én milyen egyetemi végzettsége legyen, de értelmes legyen, hogy tudja velem beszélgetni nemcsak arról, hogy mit fogok főzni, mit szeretne enni, hanem arról is, hogy milyen volt a napod, akkor meséld el, hogy munkája legyen, biztos munkája legyen. Nagyjából annak az embernek van biztos munkája, aki értelmiségi és diplomás és már dolgozik valamilyen helyen.” (nő, 20 év)

Az iskolai végzettséghez való ragaszkodás, más kiemelkedett romához hasonlóan (Tóth, 2004), a szakkollégisták közül is többeket nem roma pár választása felé irányított.

Romaként nem roma párt választani gyakran konfliktusokkal teli. Felmerülhetnek párkapcsolaton belüli problémák, melyek a kulturális különbségekből is adódhatnak, továbbá a környezet viszonyulása is megnehezítheti a nemzetiségi szempontból vegyes párok mindennapjait. Azok között, akik romaként nem roma párt is választottak már életük során, többeknél felmerült az a probléma, hogy a párjuk szülei vagy családtagjai rosszalják a kapcsolatot.

„Nekem azelőtt, nekem végig cigány származású barátnőim voltak és ez az utolsó barátnőm végül is egy magyar barátnőm lett. És, hát nem tetszett ugye a szüleinek, de főleg az apukájának, nagyon nem tetszett neki, nem is lehettem náluk, ugye barátnőm járt hozzánk nagyon sokat. Hát egy évet jártunk. És már közben is amiatt volt két szakítás a szülei miatt, és hát az apukája miatt. Megromlott úgy, a helyzet nagyon beleszólt a dolgokba, utána már csak nem volt jó neki, én ugye mondtam neki, hogy hát akkor jó. Valamit döntsön, vagy valamit csináljon. Vagy azt nézi, hogy apukája mit akar vagy azt, hogy ő. Na, utána visszajött hozzám és akkor megint egy pár hónap múlva megint egy ilyen affér miatt volt szakítás, mondtam akkor már végleges.” (férfi, 22 év)

„Nekem egy fél cigány kell. Egy értelmiségi fél cigány”

Azoknak a helyzetek, akik felmenőinek csak egy része volt roma, még bonyolultabb. A szakkollégistákra egyébként is jellemző, „két kultúra közé szorultságot” (Dávid, 2019) ők fokozottabban élik meg, vagy akár saját családjukon belül is tapasztalják. Identitásuk fejlődése során választhatnak, hogy a többségi kultúrát választják – mely könnyebb azok számára, akiken nem látszódik, hogy roma származásúak is – vagy csak romának vallják magukat. De azonosulhatnak mindkét csoporttal, otthonosan mozoghatnak mindkét közegben vagy kevésbé szerencsés esetben érezhetik azt, hogy egyikhez sem tartoznak. A roma és nem roma felmenőkkel rendelkező szakkollégisták között felmerült az, hogy igazából se a roma, se a nem roma pár nem lenne teljesen megfelelő számukra. Két kultúra, két csoport között vannak és így egyik csoport tagjai sem tudják őket teljes mértékben megérteni, átérzeni a helyzetüket.

„Mindig olyat álmodtam meg magamnak, mivel én is feles, harmados vagyok, hogy a magyar azért nem jó, mert magyar. A cigány azért nem jó, mert túl cigány. Mert, hogy nehez értelmiségi cigányt találni. És hogy kiskoromban azt gondoltam, hogy nekem egy fél cigány kell. Egy értelmiségi fél cigány. Nabát, ihyet meg pláne nehez találni. Most már így itt van, mármint, hogy lehetne találni, de sajnos ez nem így működik. Pontosan... mert más. Meg így, ahogy látom, a családban mindig kiütkezik, hogy te büdös cigány, te meg büdös magyar – a veszekedések alkalmával, mindig kiütkezik - Hát, hát anyu, Anyuénak semmi nem tetszik. A legjobbat akarják és az sem volt jó, hogyha magyar volt. Meg az sem, hogy ha cigány lenne.” (nő, 23 év)

Sok szakkollégistán nem látszódott külső jegyek alapján, hogy felmenőik között romák is voltak. A párkapcsolatban ilyen esetben gondot okozhat, hogy mikor beszéljenek származásukról. Volt olyan válaszadó, akinek a származása felfedésének kérdése komoly fejtörést okozott.

„És ameddig azt ő nem tudta rólam, addig az ő szemében egy tök jó ember voltam. És mikor megtudta, birtelen változott meg rólam alkotott véleménye, roma képe. És mikor tudtam, hogy kinézetre nem mondja meg rólam, hogy esetleg nem teljesen olyan vagyok, mint ő, akkor nem is hoztam fel direkt a témát.” (nő, 18 év)

Az egyetemista roma nők szempontjai a párválasztásban

Az egyetemista roma nők speciális helyzete, amiről több szerző is írt már (Szabóné Kármán, 2009, Durst, Fejős és Nyíró, 2014; Durst, Fejős és Nyíró, 2016), ebben a kutatásban is megmutatkozott. A hagyományos, korai házassági mintához képest, a családalapítás a hosszabbra nyúlt képzési szakasz végére tolódik a többségi társadalmi minta szerint, ezzel együtt csökkennek a roma pártalálás esélyei.

„Hát igazából az, hogy most, hogy a családalapításról beszélünk, valószínű, hogy nem roma férjem lesz, mert hozzám hasonló korú roma férfiaknak gyerekeik, feleségük van, ahhoz képest, ha én elvégzem az egyetemet – remélem elvégzem –, tehát ha nekem lesz egy doktori címem, az igazából nem fog sokat számítani, mert szerintem nekem nem roma férjem lesz. Nem igazán tudom elképzelni azt, hogy mire én befejezem a sulit, 25 éves leszek és az én korosztályomból lesz olyan, aki még nőtlen.” (nő, 22 év)

Többen mondták, hogy nem szeretnének roma párt választani, vagy csak bizonyos feltételek teljesülése esetén, ugyanis nem akarnak kizárólag a hagyományos női szerepek szerint élni. Munkájukkal, karrierjükkel is aktívan foglalkozni szeretnének, nem csak a gyerekneveléssel és a háztartási munkákkal. A származást és a karriert, iskolai végzettséget szétválasztó párválasztási attitűd azt sugallja, hogy az interjúalany családi szocializációjában nem jelent meg a két feltétel együtt járásának lehetősége.

„Tehát hogyha cigány, akkor nagyon megvizsgálom a dolgokat. Akkor nagyítóval néznék mindent. Tehát én nem akarok bemenni az, olyan rossz dolgok alá, amikkel, amik alól engem Isten már kibozott. Tehát ez a cigányasszonynak az izében a helye, a konyhában, és az a dolga, hogy szűljön. Tehát ez a megalázó, én azt nem bírnám elviselni. Vagy az, hogy- Anyáéknál nincs, de az egyik testvériükénél van. Tehát, hogy nem engedik dolgozni, nem engedik tanulni, hát, el nem bírnám viselni. Ilyen ősszszony, csonttal, a hajammal, biztos nem lennék. Meg ha cigányhoz mennék, akkor valami értelmiségi, tanult emberhez. De azért megvizsgálom a családját is, nagyon. Tehát, hogy milyen az anyjával a kapcsolata, az apjával. Na, hát megvizsgálom a dolgokat.” (nő, 22 év)

A szakkollégiumok szerepe a pártalálásban

Ahogy a kérdőíves vizsgálat eredményeiből is látszott, a szakkollégiumokban voltak olyanok, akik szintén szakkollégista párt választottak (57%). Azoknak a roma egyetemistáknak, akik korábban nem voltak kapcsolatban magasabb végzettségű romákkal, a szakkollégiumok segítséget nyújthatnak, hogy ne kelljen választaniuk aközött, hogy roma vagy magas iskolai végzettségű párt válasszanak, ugyanis ebben a közegben hozzájuk hasonló roma értelmiségi fiatalot találhatnak.

„Hát, nekem volt egy ilyen elvem, hogy hát, én nem akarok cigány férjet, én magyart, tehát magyar férjet akarok. De most már úgy vagyok vele, hogyha – mivel tudom, hogy – rajtam kívül vannak más roma értelmiségiek, akkor nem látom akadályt annak, hogy akár egy autentikus cigány családba házassodjak.” (nő, 21 év)

Konklúzió

Azok a roma fiatalok, akik továbbtanulnak, gyakran kiszakadnak otthoni, megszokott közegükből és a közösségükön belüli pártalálásukat hátráltathatja, hogy amíg kortársaik házasságot kötnek és gyereket nevelnek, ők a tanulmányaikkal vannak elfoglalva. Ez az egyetemista roma nőknél még jobban megnehezíti a közösségen belüli pártalálást mint a férfiaknál, melyre csak ráerősít, hogy sokuk nem tud vagy nem akar csak a hagyományos női szerepeknek megfelelően élni. Fontos számukra a tanulás és a jövőd munkájuk, karrierjük is a gyermeknevelés és családi élet mellett.

Ezek a párválasztási problémák és preferenciák a szakkollégisták párválasztással kapcsolatos EVS kérdések megválaszolásában, és az interjúikban is fellelhetőek voltak. A kérdőívek eredményei szerint a nemi szerepek tekintetében a férfi roma szakkollégisták jobban a hagyományos értékrend felé húznak, mint a nők. Viszont a gyerekekről való gondoskodás képességét kevésbé érzik női privilégiumnak a férfi roma szakkollégisták, mint a női hallgatók.

A mintánkba bekerült roma és nem roma szakkollégisták elméletben kevésbé tartották fontosnak egy házasság sikerességéhez, hogy azonos társadalmi származásúak legyenek a felek. Viszont a gyakorlatban az etnikumra és az iskolai végzettségre vonatkozóan is inkább homogám volt a párválasztásuk. A roma szakkollégisták inkább romát, a nem roma szakkollégisták inkább nem roma párt választottak. A romák közül az interjúkban többen meg is fogalmazták, hogy elvileg nyitottak lennének bármilyen származású partnerrel kapcsolatba lépni, de gyakorlatban egy roma mégis talán jobban megérti a másik romát, mint egy nem roma.

A Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat hallgatói egy olyan közösségben tölthetik egyetemi éveiket, ahol támogatják őket tanulmányi előmenetelükben, identitásuk megerősítésében és abban, hogy képesek legyenek a többségi és kisebbségi közegben is helyt állni. Sorstárs közösségre lelnek, akik hasonló élethelyzetük okán teljes mértékben megértik, és sokféle módon támogathatják egymást. A közös tapasztalat a sorstársak között könnyen alapoz meg párkapcsolatokat. Ráadásul, a

roma származású egyetemistáknak nem kell választaniuk aközött, hogy roma vagy magas iskolai végzettségű párt válasszanak, egyúttal nem kell választaniuk roma gyökereik és az egyetemi közeg között.

A társadalmi mobilitás útját járó, tovább tanuló roma fiatalok számos dilemmával szembesülnek. Párkapcsolati elképzeléseik és tapasztalataik szemléletesen leírják azokat a kulturális és szociális nehézségeket, amelyeket az egyetemi és társadalmi beilleszkedés során meg/fel kell oldaniuk. A jellemzően alacsony státuszú roma és a magas státuszú egyetemi közeg közötti választásban, vagy a kettő közötti érzékeny egyensúlyozásban minden bizonnyal kiemelt szerep jut a választott partnernek.

Irodalom

- Biczó, Gábor (2021). Roma Colleges for Advanced Studies Network in Hungary. *Különleges Bánásmód*. 7 (1) 7–15. doi [10.18458/KB.2021.1.7](https://doi.org/10.18458/KB.2021.1.7)
- Binder Mátyás (2008). Egy beás cigány közösség etnikai és nemzeti identitásáról. *Kultúra és Közösség*. 12(2): 5-16.
- Dávid Beáta (2019). *Társadalmi összetartozás egyéni jelentősége. A keresztény roma szakkollégiumok szerepe a társadalmi diverzitásban*. Előadás. Teremtés Ünnepe. Hála és felelősség a diverzitásban. Evangélikus Hittudományi Egyetem 2019.10.03. Web: http://www.tff.hu/doksik/2019_10_03_konfanyag/03-01_DavidBeata_Tarsadalmi-Osszetartozas-Egyeni-Jelentosege.pdf
- Dávid Beáta., Szabó Tünde, Lukács J. Ágnes (2017). *A Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat (KRSZH) hallgatóinak utánkövetéses vizsgálata 2011–2016*. Zárótanulmány. Kézirat.
- Durst Judit, Fejős Anna & Nyíró Zsanna (2014): “I always felt the odd one out”: Work-life balance among graduate Romani women in Hungary. *Acta Ethnographica Hungarica* 59(1) 165-190. doi [10.1556/AEthn.59.2014.1.8](https://doi.org/10.1556/AEthn.59.2014.1.8)
- Durst Judit, Fejős Anna & Nyíró Zsanna (2016). „Másoknak ez munka, nekem szívügyem” Az etnicitás szerepe a diplomás roma nők munkacsalád konstrukcióinak alakulásában. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 6(2) pp. 198-225. doi [10.18030/socio.hu.2016.2.198](https://doi.org/10.18030/socio.hu.2016.2.198)
- Feith Helga Judit & Lukács J. Ágnes (2019). Szüléshez kapcsolódó betegségi kérdések etnikai metszetben. *Romológia*, 6(16-17). 46–61.
- Forray R. Katalin & Marton Melinda (2012). Egyházi szakkollégiumok. *Iskolakultúra*, 22(7-8) 35–4.
- Fundación Secretariado Gitano (2007). *Egyenlőség, egészség és a roma/cigány közösség* (Web: https://ec.europa.eu/health/ph_projects/2004/action3/docs/2004_3_01_manuals_hu.pdf Letöltve: 2021. 11. 07.)
- Furtado, Delia & Theodoropoulos, Nikolaos (2011). Interethnic marriage: a choice between ethnic and educational similarities. *Journal of Population Economics* 24, 1257–1279. doi [10.1007/s00148-010-0319-7](https://doi.org/10.1007/s00148-010-0319-7)
- Furtado, Delia (2012). Human capital and interethnic marriage decisions. *Economic Inquiry*. 50(1). 82-93.
- Komolafe, Cinderela, Lukács J. Ágnes. & Pethesné Dávid, B. (2019). *A szakkollégiumok szerepe a roma hallgatók egyetemi beilleszkedésében*. Előadás. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia Pécs, 2019. 11. 09. Absztrakt elérhető: In: Varga, A.; Andl, H.; Molnár-Kovács, Zs. (Ed.) Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. Absztraktkötet: XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia Pécs, Magyarország: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. 451-451.
- Kovács Éva, Balog Piroska, Mészáros, Eszter, Kopp Mária (2013). *A házastársi, élettársi és elvált családi állapot összefüggései a mentális egészséggel*. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika* 14(3). 205-230. doi [10.1556/Mental.14.2013.3.2](https://doi.org/10.1556/Mental.14.2013.3.2)
- Központi Statisztikai Hivatal (2015). *Statisztikai Tükör. A hazai nemzetiségek demográfiai jellemzői*. (Web: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/nemzetiseg_demografia.pdf Letöltve: 2021. 01. 13.)

- Központi Statisztikai Hivatal (2020). *Egyedi adatkérés a nemzetiségi szempontból egyes párkapcsolatokról, házasságokról* (20200420-89604 számon nyilvántartott ügy)
- KRSZH Alapító okirata (2011). (Web: <https://krszh.hu/a-halozat/> Letöltve: 2021. 11. 18.)
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA*. Springer, Cham doi [10.1007/978-3-030-15671-8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-15671-8)
- Lukács J. Ágnes & Dávid Beáta (2019). Roma Undergraduates' Personal Network in the Process of College Transition. A Social Capital Approach. *Research in Higher Education*, 60(1). 64–82.
- Lukács J. Ágnes (2018). *Roma egyetemisták beilleszkedési mintázatai kapcsolathálózati megközelítésben*. Semmelweis Egyetem. Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, Egyének és közösségek erőforrásainak szociológiai és mentálhigiénés megközelítése.
- Lukács J. Ágnes, Szabó Tünde, Huszti É., Komolafe, Cinderella, Ember, Zs. & Dávid Beáta (2021). The role of colleges for advanced studies in Roma undergraduates' academic adjustment in Hungary from a social network perspective. *Intercultural Education* (in press)
- Song, Miri (2016). Multiracial people and their partners in Britain: Extending the link between intermarriage and integration? *Ethnicities*, 16(4) pp. 631–648. doi [10.1177/14687968166638399](https://doi.org/10.1177/14687968166638399)
- Szabóné Kármán, J. (2009). “Én olyan okos leszek, hogy nevémen szólítanak majd!” In: Andl, H. & Boros J. (Ed.). „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2009. Pécsi Tudományegyetem, Pécs 405 – 415.
- Szuhay P. (1995). A magyarországi cigány etnikai csoportok kulturális integrációjáról és a nemzeti kultúra megalkotásáról. *BUKSZ* 3, 329–341.
- Tomka Miklós & Rosta Gergely (2010). *Mit értékelnek a magyarok. Az Európai Értékkrend Vizsgálata 2008. évi magyar eredményei*. Budapest, OCIPE Magyarország Faludi Ferenc Akadémia.
- Tóth Ágnes & Vékás János (2008). Család és identitás. A vegyes házasság szerepe a magyarországi kisebbségi közösségek reprodukciójában. *Demográfia*, 51(4): 329–355.
- Tóth Kinga Dóra (2004) Magyarországi és angliai kiemelkedett cigányok identitástípusainak összehasonlító elemzése. Ph.D. értekezés. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem. Budapest.
- Török Péter & Tóth Katalin (2015). A keresztény roma szakkollégisták házasságképe. *Kapocs*, 14 (2) 38-45
- Török Péter (2014). What Should We Pay Attention To? Some Preliminary Information on the Value System of the Students in the Network of Church-Run Roma Special Colleges. *Hungarian Educational Research Journal* 4(2). 1–14.
- Vajda Melinda (2015). *Változások az első generációs budapesti oláh cigányok kultúrájában. Romanipe ando baro foro*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem. Társadalomtudományi Kar, Budapest.

**A SZUPERÉRZÉKENYSÉG ÉS A VIZSGASZORONGÁS KAPCSOLATA
EGY SZABOLCS-SZATMÁR-BEREG MEGYEI GIMNÁZIUMBAN VÉGZETT FELMÉRÉS
ALAPJÁN**

Szerző:

Ware Anna Julia †

Lektorok:

Kovács Karolina Eszter (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Illés Amanda (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Ware Anna Julia (2021): A szuperérzékenység és a vizsgaszorongás kapcsolata egy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei gimnáziumban végzett felmérés alapján. *Különleges Bánásmód*, 7. (4). 45-53. DOI [10.18458/KB.2021.4.45](https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.45)

Absztrakt

Jelen tanulmány a szuperérzékenység és a vizsgaszorongás közötti kapcsolat vizsgálatára fókuszál. A téma aktualitását az adja, hogy a szuperérzékenység, mint személyiségvonás magyarországi viszonylatban (főleg a szuperérzékeny gyerekek különleges bánásmódra való igényét illetően) kevésbé vizsgált terület, míg külföldön egyre több kutatás jelenik meg a témában. A vizsgálat arra keresi a választ, hogy a magasabb érzékenység együtt jár-e magasabb vizsgaszorongás-szinttel. Minta: 133 fő (jellemzőik: $M_{kor}=15.3$; nemi eloszlás 25,56% fiú, 74,44% lány; évfolyambeli eloszlás 9. osztály 78,95 % 10. osztály 21,05%). Módszer: online és anonim módon kitölthető kérdőívsomag három kérdőívvel. A demográfiai jellemzők felvételéhez önállóan összeállított demográfiai kérdőív alkalmazására került sor, a szorongás vizsgálatához a TAI-H (Sipos, Sipos & Spielberger, 1988), az érzékenység vizsgálatához a HSPS-H (Aron, 1999, ford. Komjáthy, 2011; Pluess, 2013) került felhasználásra. Eredmény: az érzékenyebb diákoknak szignifikánsan magasabb a vizsgaszorongás-szintjük kevésbé érzékeny társaikéhoz képest. Következtetés: a pedagógiai gyakorlatban érdemes figyelembe venni a tanulók érzékenységét, hiszen sok egyéb tényező mellett ez a veleszületett jellemvonás befolyásolhatja a vizsgaszorongás-szintet és így a teljesítményt.

Kulcsszavak: szuperérzékenység, érzékenység, hiperszenzitivitás, vizsgaszorongás, differenciálás, TAI-H, HSPS, HSPS-H

Diszciplína: pedagógia, pszichológia

Abstract

THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SENSITIVITY AND TEST ANXIETY ON THE BASIS OF A SURVEY CARRIED OUT IN SZABOLCS-SZATMÁR-BEREG COUNTY GYMNASIUM

This article pertains to the relation between high sensitivity and test anxiety. The timeliness of this study comes from the observation that although more and more research is being conducted on high sensitivity abroad, high sensitivity as a character trait has not been researched in Hungary, especially in relation to the special treatment highly sensitive children may require. In this study, the main research question is whether a higher level of sensitivity correlates positively with a higher level of test anxiety. Sample: 133

persons (attributes: $M_{age}=15.3$; gender distribution 25.56% boys, 74.44% girls; grade distribution 78.95% 9th grade, 21.05% 10th grade). Method: a questionnaire package completable anonymously online made up of 3 questionnaires. The questionnaires used were a self-constructed demographic questionnaire, the TAI-H questionnaire to measure test anxiety (Sipos, Sipos & Spielberger, 1988), and the HSPS-H questionnaire to measure sensitivity (Aron, 1999, transl. Komjáthy, 2011; Pluess, 2013). Results: students showing a higher level of sensitivity show significantly higher test anxiety levels than their less-sensitive peers. Conclusions: considering that (alongside multiple other factors) the given character trait of high sensitivity can influence test anxiety levels and conclusively also performance, it would be advisable to take students' sensitivity into account in teaching practice.

Keywords: high sensitivity, sensitivity, hypersensitivity, test anxiety, differentiation, TAI-H, HSPS, HSPS-H

Disciplines: pedagogy, psychology

Érzékenynek lenni egyszerre lehetőség és kihívás – ez minden, magát érzékenyebbnek tartó embernek ismerős gondolat lehet. Azonban annak meghatározása, hogy pontosan miben segít és gátol az érzékenység, olyan feladat, ami már kutatómunkát igényel. Ennek megfelelően született meg a szuperérzés fogalma, amely több vizsgálat alapján a társadalom hozzávetőleg 20-30%-ára lehet jellemző (Aron, 1999; ford. Komjáthy, 2011). A szuperérzés mint személyiségvonás feltehetően az egész személyiség működésére kihat, így különböző színtereken mutatkozhat meg, úgymint a család, a munkahely, illetve gyerekek esetében az iskola. A szuperérzés azonban Magyarországon kevésbé kutatott, így ez a tanulmány magyarországi viszonylatban új perspektívát nyújthat a különleges bánásmódot igénylő tanulók felismerésében.

A szuperérzés és a vizsgaszorongás rövid bemutatását követően annak a kérdésnek a vizsgálatára és bemutatására kerül sor, hogy a szuperérzés gyerekekre jellemzőbb-e a vizsgaszorongás, mint nem szuperérzéses társaikra. A kérdés megválaszolása után szó esik arról is, hogy mit lehet annak érdekében tenni, hogy a differenciális különböző technikáit alkalmazva hogyan lehetne úgy különleges bánásmódban részesíteni az érzékenyebb gyerekeket, hogy a lehető legjobb

fejlődési közeget tudják számukra biztosítani a pedagógusok és az iskola.

A szuperérzés fogalma és jellemzői

A szuperérzés fogalma egy viszonylag új fogalom a pszichológiai szakirodalomban. Használatosak még a szuperérzésen kívül a magas érzékenység, hiperérzés, hiperszenzitivitás, túlérzés kifejezések is.

Egyes források a szuperérzést egyenlővé teszik a hiperszenzitivitással avagy túlérzékeléssel (Nagy, 2017). Más források azonban különbséget tesznek a magas érzékenység, avagy szuperérzés (high sensitivity), illetve a hiperszenzitivitás, avagy túlérzés között (Aron, 1999, ford. Komjáthy, 2011; Smith, 2014; Mörk, 2019). Míg a szuperérzés egy veleszületett tulajdonság, ami miatt a szuperérzéses egyén nehezebben szűri ki az őt érő ingereket és érzékenyebben is reagál rájuk, addig a hiperszenzitivitás egy olyan viselkedési mintázat, megküzdési stílus, amelynél a túlérzéses illető túlreagálja az őt érő hatásokat, tipikusan sértődékeny (Smith, 2014; Mörk, 2019).

E különbségtétel miatt ebben a tanulmányban inentől a szuperérzés fogalma szerepel.

A szuperérzékenyek többek között a következő tulajdonságokkal jellemezhetők (Nagy, 2017):

- „gazdag és komplex belső világuk van,
- erősen érdeklődnek a művészetek és a zene iránt,
- könnyen elárasztják őket az érzelmeik,
- közönség előtt, vagy ha figyelik őket, gyengén teljesítenek,
- könnyen megijednek,
- érzékenyen reagálnak a fájdalomra, éhség érzetre és a koffeinre,
- testből érkező ingerekre különösen érzékenyek,
- akár egészen finom érzékelésbeli változásokat is képesek felismerni.”

Ezek alapján elmondható, hogy a szuperérzékenyek az őket érő, a külvilágból és saját testükből érkező ingerekre fokozottan érzékenyek (Nagy, 2017; Mörk, 2019). Ezen és az itt fel nem sorolt tulajdonságok eltérő mértékben lehetnek jelen a szuperérzékeny embereknél, nincs két egyforma módon szuperérzékeny ember (Aron, 1999, ford. Komjáthy, 2011). Ezeknek a jellemzőknek a magyarázata az agyi működésben, ezen belül az ingerfeldolgozásban található meg – a tudományban a szuperérzékenységet szenzoros feldolgozási érzékenységnek (sensory processing sensitivity) is nevezik (Aron & Aron 2018).

Itt fontos megjegyezni, hogy a szenzoros feldolgozási szenzitivitás nem azonos a szenzoros feldolgozási vagy szenzoros integrációs zavarral. A szuperérzékenyek egész egyszerűen másképp dolgozzák fel az őket érő ingereket: kevésbé érzékeny társaikhoz képest alacsonyabb az érzékelési küszöbük, így ami társaiknál optimális arousal-szintet idéz elő, a szuperérzékenyeknél már túlingerelt állapothoz és így transzmarginális inhibícióhoz vezethet (Aron, 1999, ford. Komjáthy, 2011).

A vizsgaszorongás fogalma

A fokozott izgalmi állapot nem törvényszerűen jár együtt félelemérzettel, azonban ez nem jelenti

azt, hogy egyáltalán nem járhat együtt félelemérzettel vagy a szorongással és annak különböző jeleivel, tüneteivel (Aron 1999, ford. Komjáthy 2011). Ezen okból ebben a részben röviden bemutatásra kerül a szorongás, azon belül a vizsgaszorongás.

Az emberi élet során minden egyén találkozik valahol, valamikor a szorongással, így az iskoláskorú gyerekek életének is része. A szorongás formáit különböző tényezők mentén lehet csoportosítani, mint például normalitás/kórosság, facilitáló/debilizáló, állapot- vagy vonásszorongás (Mező, 2011; Nótin, 2015)

A szorongás az aktivációs szint változásaihoz köthető. Ebben nyilvánul meg a szerepe a teljesítménnyel kapcsolatban, mivel a feladatok sikeres teljesítéséhez optimális aktivációs szint szükséges, túl alacsony vagy túl magas aktivációs szint esetén nem valósul meg az optimális feladatteljesítés. A szorongás így lehet facilitáló is, „jellemzően a közepes mértékű (...) izgalom serkenti a teljesítményt” (Nótin, 2015, 30. o.).

Túl magas arousal-szint esetén gátlás (más néven transzmarginális inhibíció) következik be, megjelenhet a debilizáló szorongás, így alulteljesítéshez vezethet (Mező, 2011; Nótin, 2015). Ezt hivatott szemléltetni az arousal-szinthez kapcsolódva az 1. ábra.

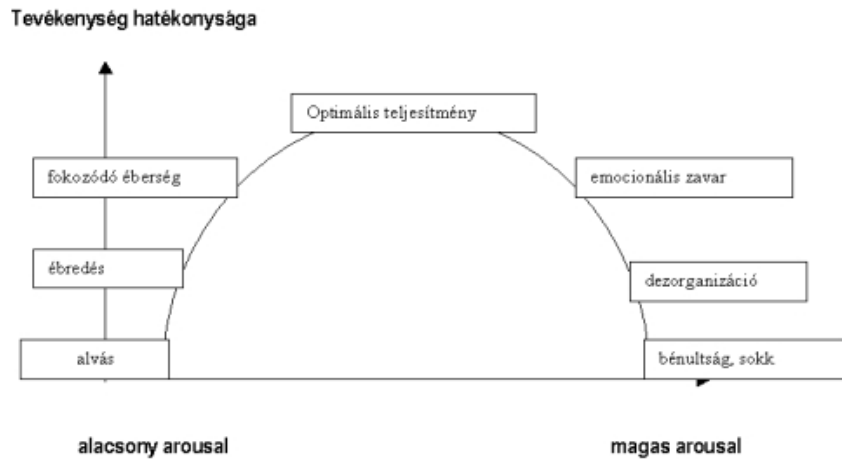
Megjegyzendő, hogy a túl magas arousal-szintből következő gátlás és a szorongás megléte nem okoz automata-tikusan alulteljesítést; az alulteljesítésben sok egyéb, egymással interakcióba lépő tényező is kifejti hatását.

A teljesítmény kapcsán máris elérkeztünk a szorongáson belül az iskolai szorongás különböző formáihoz.

Cassady (2010, idézi Nótin, 2015, 30. o.) alapján az iskolai szorongásnak három nagy típusa van:

- „(1) Kontextustól független szorongás, azaz nem specifikusan iskolai szorongásformák
- (2) Kontextustól függő iskolai szorongásformák
- (3) Tartalomtól függő, azaz tantárgyi szorongásformák.”

1. ábra: Az arousal-szint hatása a teljesítményre (forrás: Kovács, 2013, 15. o.)



Ezen típusokból a vizsgaszorongás a kontextustól függő iskolai szorongásformák csoportjába tartozik. A vizsgaszorongásra többféle definíció is létezik, melyek közül több is a kognitív folyamatokra koncentrál elsősorban. A vizsgaszorongás azonban „nem tekinthető egy időben jól körülhatárolható eseménynek, sokkal inkább egy tanulásteljesítés folyamatban jelentkező eseménysorozatnak”, melynek különböző beavatkozási formákat igénylő típusai vannak (Nótin, 2015, 38. o.).

Módszer

Az optimális teljesítmény eléréséhez optimális aktivációs szint szükséges, és a túl magas aktivációs szint vizsgaszorongás formájában is megjelenhet. Ennek megfelelően jelen kutatás fókuszát a szuperérzékeny gyermekek vizsgaszorongás-szintjének vizsgálata képezi. A szuperérzékeny emberek optimális aktivációs szintje alacsonyabb, mint társaiké (Nagy, 2017), így feltételezhető, hogy vizsgahelyzetekben a szuperérzékeny embereknek magasabb a vizsgaszorongás szintje, mint társaiké. Ezen feltételezésnek további alátámasztást ad, hogy a szuperérzékenyekre jellemző lehet az a tulajdonság, hogy ha figyelik őket egy feladat teljesítése vagy vizsga

közben, annyira szoronghatnak ettől, hogy rosszabbul teljesítenek. Ez a tulajdonság oly mértékben jellemző lehet, hogy a szuperérzékenységet felmérő tesztek külön részét képezik az erre vonatkozó itemek (Aron, 1999, ford. Komjáthy, 2011).

Így ennek a vizsgálatnak központi, kutatási kérdése, hogy a szuperérzékenység-skálán elért magasabb pontszám pozitívan korrelál-e a vizsgaszorongás-skálán elért magasabb pontszámmal. Ennek megfelelően a hipotézis arra irányul, hogy mivel az érzékenyebb egyéneknek (gyerekeknek) alacsonyabb az ingerérzékelési küszöbük és az optimális aktivációs szintjük társaikénál, ezért dolgozatírás, felelés vagy egyéb vizsgahelyzetek közben átlagosan magasabb lesz a vizsgaszorongás-szintjük, mint kevésbé érzékeny társaikénál (Aron, 1999, ford. Komjáthy, 2011; Nótin, 2015).

Minta

A vizsgálati minta randomizáláson alapult. Mivel jelen kutatás célját nem képezte a reprezentativitás elérése, így a vizsgálati minta nem reprezentatív.

A vizsgálatban egy nyíregyházi gimnázium 9-10. osztályos tanulói vettek részt ($n=139$ fő). A vizsgálatból hat személy került kizárásra, így összesen 133 tanuló eredményei kerültek elem-

zésre. Egy tanuló esetében a szülői hozzájárulás nem adatott meg, így a tanuló kizárásra került. A további öt kizárt tanuló valótlán adatok megadásáért került kizárásra: egy tanuló az évfolyamának a 13. évfolyamot jelölte meg, míg az adott középiskolában nincsen 13. évfolyam, a másik négy pedig iskolája telephelyének a fővárost adta meg, ami egy nyíregyházi középiskola esetén szintén nem felel meg a valóságnak.

A tanulók 79%-a 9., 21%-a pedig a 10. évfolyamról került ki, átlagéletkoruk 15,3 év ($SD = .52$). A nemek arányát tekintve a lányok voltak többségben a kitöltők 74,44%-át képezve. A szuperérzékenységgel kapcsolatos korábbi kutatásokban megmutatkozott, hogy nemtől független magának a szuperérzékenységnek mint tulajdonságnak a megjelenése, bár társadalmilag fiúknál, férfiaknál talán kevésbé elfogadott (Aron, 1999, ford. Komjáthy, 2011).

A kutatásban a lányok magas aránya nem a téma jellegével, hanem az adott iskola jellemzőjével magyarázható: az adott gim-náziumban hosszú évek óta megközelítőleg 3:1 a lány és fiú tanulók aránya.

A szubjektív és az objektív anyagi helyzetre adott válaszokat megnézve megállapítható, hogy a vizsgálatban részt vevő gyerekek egyetlen kivétellel átlagos vagy az átlagnál jobb anyagi helyzetű családból származnak, mint ez a 2. ábrán is látható.

Eszköz

A vizsgálatához egy kérdőívcsomag került felhasználásra, amely egy demográfiai kérdőívből, a TAI-H-ból és a HSPS-ből állt.

A demográfiai kérdőív a személy adataira és az iskola adataira kérdezett rá. A személyhez köthető adatok közül a következők kerültek felvételre: nem, életkor, az állandó lakhely típusa, a tanév közbeni lakhely, a szülők iskolai végzettsége, illetve a szubjektív és az objektív anyagi helyzet. Az iskolához kapcsolódó adatok közül rögzítésre

került a kutatásban részt vevő tanuló évfolyama, a középiskola típusa, települése és fenntartója.

2. ábra: A vizsgálati minta eloszlása szubjektív anyagi helyzet szerint (forrás: a szerző)



A TAI-H (Test Anxiety Inventory, azaz vizsgaszorongás kérdőív) módosítás nélkül került alkalmazásra, mivel ugyanazt a célt szolgálja, mint jelen vizsgálat, azaz az iskoláskorú gyermekeknél a vizsgaszorongás mértékének felmérését. A felhasznált kérdőív általános iskolás gyerekek vizsgálatára került kidolgozásra, azonban mivel lényegi eltérés nincsen a középiskolások vizsgálatára használt kérdőív között (Nótin, 2015), ezért az eredeti kérdőív került bele a kérdőívcsomagba. A kérdőív 20 itemből áll, melyekkel a gyerekek a vizsgahelyzetekkel, feleléssel, dolgozatírással kapcsolatos állításokkal jellemezhetik magukat egy egytől négyig tartó skálán (1 – szinte soha, 2 – néha, 3 – gyakran, 4 – mindig), így mérve a vizsgaszorongás szintjét (Sipos, Sipos & Spielberger, 1988). A TAI-H reliabilitása: $\alpha = 0,921$. A TAI-H skála két alskálát tartalmaz, úgymint aggodalom (W) és emocionális izgalom (E); ezek az alskálák ebben a vizsgálatban nem kerültek külön-külön kiértékelésre. Továbbá a vizsgálat során a szorongás és érzékenység közötti kapcsolat feltérképezésére fókuszáltunk, így csoportbontásra nem került sor e két változó alapján.

A HSPS-H (Highly Sensitive Person Scale, azaz szuperérzékenység-skála) az ebben a vizsgálatban

alkalmazott formájában újdonság, mivel kutatásra alkalmas magyar változat eddig nem jelent meg. A skála két forrás felhasználásával készült, mintegy ötvözve a kettőt. A HSPS-H egyik alapja egy, a szuperérzékenység kutatására alkalmas, az eredeti kérdőívhez képest rövidebb (12 ítemes), angol nyelvű változat (Pluess 2013), amely azért került felhasználásra, mert az itemeket 1-től 7-ig tartó Likert-skálán jelöli (1 – egyáltalán nem, 4 – közepesen, 7 – nagyon). Az eredeti angol nyelvű kérdőív 27 ítemet tartalmaz, reliabilitása $\alpha=0,86$ (Aron és Aron, 1997).

Másik alapja egy magyarul megjelent, laikusoknak szóló skála, ami ugyanazt a 27 ítemet tartalmazza magyarul, mint az eredeti, kutatásra alkalmas angol nyelvű kérdőív (Aron, 1999, ford. Komjáthy, 2011). Azonban az itemeket igaz-hamis módon jelöli, így kutatásra nem alkalmas, viszont maguk a magyar nyelvre lefordított itemek nagyon is jól felhasználhatóak egy ilyen jellegű kutatáshoz.

Az ily módon megalkotott HSPS-H reliabilitása: $\alpha=0,768$.

Eljárás

Az „Eszközök” alpontban részletezett kérdőívet online és anonim módon lehetett kitölteni. A kérdőívcsomag kitöltését bármikor meg lehetett szakítani következmények nélkül, és a kutatással, kérdőívvel kapcsolatban felmerülő kérdések esetleges megjelenése miatt a kérdőív elején szerepel egy kapcsolattartási e-mail cím. A vizsgálat menetét leíró, a kérdőívcsomag elején megjelenő tájékoztatás és a vizsgálatba a megadott feltételek szerinti beleegyezés megadása után a kitöltő a fent részletezett kérdőívvel találkozhatott az előző alpontban szereplő sorrendben. A kérdőívcsomag kiskorúak számára készült, így a kutatásban való részvétel feltételeihez tartozott a szülői beleegyezés megléte. Ezt ellenőrizni egy, a kérdőívcsomag elején szereplő eldöntendő kérdés volt hivatott; nemleges válasz esetén a kérdőív kitöltése még bármely ezen kívüli adat felvétele előtt megszakadt.

A kérdőívek kitöltése megközelítőleg 10 percet vett igénybe.

A kapott eredmények Excel táblázat formájában kerültek rögzítésre; ezt követően SPSS-ben történt a TAI-H és HSPS-H kérdőívek, valamint egyéb adatok statisztikai elemzése.

Eredmények

A TAI-H és a HSPS-H átlagpontszámok: $M_{TAI-H}=43,8$ pont, $SD=12,69$; $M_{HSPS-H}=4,29$ pont, $SD=0,94$. A Kolmogorov-Smirnov normalitásvizsgálat alapján a TAI-H-ra adott válaszok nem normális eloszlást, a HSPS-H-ra adott válaszok normális eloszlást mutattak, így a változók közötti kapcsolat megállapítására nem paraméteres próbára került sor. A Spearman-féle rangkorreláció alapján a két változó, vagyis a vizsgaszorongás és a szuperérzékenység között közepesen erős pozitív kapcsolat áll fenn ($r=0,474$, $p<0,001$), így beigazolódtott az a fentebb leírt hipotézis, miszerint a szuperérzékeny gyerekeknek átlagosan magasabb a vizsgaszorongásszintjük kevésbé érzékeny társaikhoz képest.

Annak megállapítására, hogy ténylegesen az eleve adott magasabb érzékenységi szint állhat-e a magasabb vizsgaszorongás-szint háttérben, a lineáris regresszió lefolytatása is a statisztikai elemzés részét képezte. Igazolást nyert az a feltételezés is, miszerint a magasabb érzékenység-szint határozza meg a magasabb vizsgaszorongás-szintet és nem fordítva, hiszen a lineáris regresszió ebben a tekintetben szignifikáns eredményt mutat ($Beta=0,495$, $p<0,001$).

A felvett demográfiai adatok birtokában lehetőség nyílt további elemzésekre is a csoportok közötti összehasonlításokhoz egyszempontos varianciaanalízis (one-way ANOVA) alkalmazva.

A nem tekintetében a vizsgaszorongás és az érzékeny tekintetében is szignifikáns különbség mutatható ki (TAI-H: $df=1$, $F=12,770$, $p<0,001$; HSPS-H: $df=1$, $F=9,876$, $p<0,05$). A lányok esetében az átlagpontszámok $M_{TAI-H-H}=46,03$,

$M_{HSPS-H}=4,44$, a fiúknál $M_{TAIH-H}=37,38$, $M_{HSPS-H}=3,87$.

Az életkor alapján egyik mért változóban sem áll fenn szignifikáns különbség (TAI-H: $df=3$, $F=2,48$, $p>0,05$; HSPS-H: $df=3$, $F=2,628$, $p>0,05$).

A szubjektív anyagi helyzet alapján a TAI-H-n elért pontszámokban szignifikáns különbség áll fenn ($df=3$, $F=4,125$, $p<0,05$). A csoportok átlagpontszámok a következőképpen alakultak: az átlagosnál valamennyivel rosszabb anyagi helyzet: $M_{TAIH-H}=56$; átlagos anyagi helyzet: $M_{TAIH-H}=45,74$; az átlagosnál valamennyivel jobb anyagi helyzet: $M_{TAIH-H}=40,48$; az átlagosnál sokkal jobb anyagi helyzet: $M_{TAIH-H}=55,67$. A HSPS-H átlagpontszámának esetében azonban nem szignifikáns az eltérés ($df=3$, $F=2,646$, $p>0,05$).

Megvitatás

Mint az eredmények bemutatásában is látszik, a szuperérzékenység és a vizsgaszorongás között szignifikáns pozitív kapcsolat áll fenn, így beigazolódott az a feltételezés, hogy a szuperérzékenység magasabb vizsgaszorongás-szinttel jár együtt. A kapott eredményeket látva ismét megfogalmazódik, hogy bár Magyarországon a szuperérzékenység kevésbé kutatott, fontos lenne vizsgálni ezt a vonást. Azt tekintve, hogy a HSPS-H először került alkalmazásra ebben a kutatásra alkalmas formában magyar nyelven, a további kutatások témájaként szerepelhet a HSPS-H nagyobb elemszámú mintán történő alkalmazása felnőtteknél és gyermekeknél egyaránt, akár az eredeti, hosszabb kérdőív további elemeinek magyar fordításával is kibővítve, hogy a szuperérzékenység magyarországi kutatása is elindulhasson.

Korlátozások

A vizsgálat egyik korlátozása a kis elemszámú, nem reprezentatív minta. Emiatt a későbbiekben érdemes lenne a vizsgálatot nagyobb és komplexebb mintán elvégezni.

Egy másik korlátozás a HSPS-H kérdőív újszerűsége. Mivel a HSPS-H nem szerepelt korábban kutatásban, ezért nem validált kérdőívről van szó. A kérdőív szélesebb körű alkalmazásának érdekében fontos feladat lehetne a nagyobb, reprezentatív mintán történő validálás.

További korlátozás, hogy a HSPS-H kérdőív alkalmazásánál nem történt negatív affektivitásra való kontroll annak ellenére, hogy a szuperérzékenység fő kutatói ezt javasolják (Aron & Aron, 2018). Egy hasonló vizsgálatnál vagy a vizsgálat megismétlésekor terveim közé tartozik ennek a mulasztásnak a pótlása.

Konklúziók: a tanulmány elején megfogalmazott kérdés merül fel ismét: mit lehet annak érdekében tenni, hogy a szuperérzékeny gyerekek számára az iskola a lehető legjobb fejlődési közeget biztosítsa? Az érzékenyebb gyerekek magasabb vizsgaszorongás-szintje, mint már említésre került, optimális arousal-szintjük alacsonyabb voltával függ össze (Aron, 1999, ford. Komjáthy, 2011). Az optimális arousal-szint és a szuperérzékenység pedig nagymértékben adottak, változtatni rajtuk igen nehéz. Talán úgy lehet a legjobban segíteni a szuperérzékeny gyerekeknek kevésbé szorongani vizsgahelyzetekben és így önmaguk személyes potenciálját kiaknázni, hogyha olyan változtatásokat végzünk az osztályteremben vizsgahelyzetek fennállásakor, amelyek csökkentik a beérkező környezeti ingerek mennyiségét és intenzitását és így a tanulók arousal- avagy aktivációs szintjét. A szuperérzékenyek sok esetben tehetségesek is valamely tekintetben, így még inkább indokoltá válik a különleges bánásmód alkalmazása és a szuperérzékenyek igényeihez való alkalmazkodás az osztályteremben (Aron, 1999, ford. Komjáthy, 2011).

A szuperérzékeny diákokkal való pedagógiai munkához már léteznek megfigyelések, tippek, javaslatok, melyeket a fent említett okok miatt érdemes lehet kipróbálni, alkalmazni iskolai légkör-

ben, különös tekintettel a sokszor szorongással telített vizsgahelyzetekre.

Ezekből néhány, a vizsgaszorongás témájában releváns megjegyzés és javaslat felsorolására kerül sor Aron, 1999 nyomán (ford. Komjáthy, 2011, 283. o.):

- „A szuperérzékenyek többnyire (...) igyekeznek kihozni magukból a maximumot. Legtöbbjük igen tehetséges. Ugyanakkor túlingerelt állapotban senki sem teljesít jól, és a szuperérzékenyek könnyebben túlingerlődnék, mint mások. Minél inkább próbálkoznak, miközben figyelik őket vagy egyéb nyomás helyeződik rájuk, annál valószínűbb, hogy elbuknak, ami általában rendkívül demoralizálóan hat rájuk.” (E. Aron, 1999, ford. Komjáthy, 2011, 283. o.)
- „A fokozottan stimuláló környezet (...) hamarabb kimeríti a szuperérzékeny diákokat.”
- „Ne féltsd túl a szuperérzékeny diákot. Bátran ösztönözd, hogy próbálja megtenni, ami nehezebbre esik. Olyan alkalmat válassz, amikor sikerrel jár.”
- „Légy engedékeny a jellemvonásával kapcsolatban, mígnem a diák megfelelő (...) állóképességre tesz szert. Ha előadást kell tartania, rendezz „főpróbát” vagy engedd meg, hogy jegyzeteket használjon vagy felolvassa azokat.”

Ezen javaslatok nyomán és szellemében a következő gyakorlati tanácsok javasoltak a szuperérzékeny diákoknál, különös tekintettel a felelésre és dolgozatíratásra:

- A szuperérzékeny diákokat figyelembe véve igyekezzünk dolgozatíratás vagy feleltetés közben a környezetből érkező ingerek mennyiségét és erősségét csökkenteni, hiszen maga a vizsgahelyzet már épp eléggé nagy stresszforrást jelent egy érzékenyebb diák számára. Szellőztessük ki a termet, igyekezzünk a lehető legnagyobb csendet biztosítani, a túlzottan erős vizuális ingereket távolítsuk el a teremből. A csend különösen fontos lehet, hiszen egy

szuperérzékeny gyereket már az is zavarhatja és így ronthatja teljesítményét, hogyha körülötte lábbal dobolnak, vagy csak halkán kopogtatják az íróeszközt a padon.

- Társainál a szuperérzékeny gyerek arra is érzékenyebb, ha valamely fiziológiai igény lép fel. Ezt a gyakorlatban úgy kell elképzelni, hogy ha az érzékenyebb tanuló éhes, szomjas, vagy mosdóba kell mennie, tovább romlik a teljesítménye. Épp ezért érdemes lehet a tanulóknak megengedni, hogy dolgozatíratás vagy akár feleltetés közben (a többieket nem zavarva!) igyon néhány korty vizet, egyen pár falatot vagy kimenjen a mosdóba. Ezek kicsi dolgoknak tűnhetnek, de sokat segíthet egy érzékenyebb gyereknek az optimális arousal-szint és így teljesítmény elérésében, hogyha fiziológiai szükségletei kielégítettek.
- Vegyük figyelembe, hogy az érzékenység, bár sokszor tűnhet annak, nem feltétlenül azonos vagy jár együtt a félénkséggel. Megfelelő környezetben a szuperérzékeny egyének is igen bátrak tudnak lenni. Feleltetésnél eleinte segíthet, hogyha nem az egész osztály hallja, figyelni a feleletét, hanem csak a pedagógus, esetleg még két osztálytárs, mint a fair play tanúja. A felelésbe így bevezetve idővel hozzászoktathatjuk az egész osztály elé való kiálláshoz is (ami szintén sikerélményt biztosíthat a tanulóknak), de fontos, hogy ezt fokozatosan tegyük.
- Igény esetén beszéljünk az érzékeny tanulóval az érzékenységről. Az önértékelés és önbizalom fejlődését, a sikerorientáltság kialakítását és a tanuló optimális teljesítményének elérését pozitív irányba befolyásolhatja, ha az érintett ismeri a szuperérzékenységgel járó előnyöket és azt a tényt, hogy annyira talán nincs is ezzel a tulajdonsággal egyedül, hiszen a társadalom megközelítőleg 20-30%-ára jellemző ez a tulajdonság (Aron, 1999, ford. Komjáthy, 2011).

Az itt részletezett észrevételek, javaslatok remélhetőleg segítik majd az érzékeny gyerekekkel dolgozó pedagógusok munkáját és ennek kapcsán a szuperérzékeny tanulók teljesítményének optimalizálását. A szuperérzékeny gyerekek között is számtalan egyéni különbség lehet, ezek a javaslatok csupán támpontok, de bátran tovább lehet ezeket fejleszteni, az adott tanuló egyéni igényeire szabni. Hiszen minden tanuló optimális fejlődése úgy biztosított, hogyha lehetőség szerint pontosan azt kapja, amire neki személy szerint szüksége van.

Ware Anna Julia emlékére...

A tanulmány a szerző hozzátartozójának megjelentetési hozzájárulásával és engedélyével jelent meg.

Irodalom

- Aron, Arthur, & Aron, Elaine. (2018). *Tips for SPS Research*. Retrieved from: [https://hsperson.com/wpcontent/uploads/2018/08/Tips for SPS Research Revised July24 2018.pdf](https://hsperson.com/wpcontent/uploads/2018/08/Tips_for_SPS_Research_Revised_July24_2018.pdf) (Letöltés: 2019. 04. 02.)
- Aron, Arthur, & Aron, Elaine (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 345-368. doi [10.1037//0022-3514.73.2.345](https://doi.org/10.1037//0022-3514.73.2.345)
- Aron, Elaine (1999). *Szuperérzékeny vagyok?* (Komjáthy K., ford. 2011). Budapest: Sensum. Donum. (Az eredeti mű 1999-ben jelent meg).
- Aron, Elaine (1999). *The Highly Sensitive Person: How to Thrive When the World Overwhelms You*. kiadó: Thorsons. kiadás: New Ed.
- Bányai Éva & Varga Katalin (2013). *Affektív pszichológia – az emberi késztetések és érzelmek világa*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Kovács Karolina Eeszter (2013). *Sportolj! A sportolás hatása kiskamaszok énképére, szorongására, teljesítményigényére és pszichés immunkompetenciájára* (BA szakdolgozat). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Mező Ferenc (2011). *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mörk Laura (2019. március). Kik azok a szuperérzékenyek? *Nők Lapja*, 2019/13. 52-53. Retrieved from:
- Nagy Vanda (2017 augusztus 16). *Hiperszenzitivitás – avagy a túlérzékenység hatásai*. Retrieved from: <https://mindsetpszichologia.hu/2017/08/16/hiperszenzitivitas-avagy-a-tulerzekenyseg-hatasai/> (Letöltés: 2019. 06. 26.)
- Nóti Ágnes (2015). *Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulóknál*. Doktori disszertáció. Debrecen: Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Pluess, M. (2013, április). *Sensory-Processing Sensitivity: A potential mechanism of differential susceptibility*. Előadva: Society for Child Development, Seattle, WA. Retrieved from: [https://hsperson.com/wpcontent/uploads/2018/08/Tips for SPS Research Revised July24 2018.pdf](https://hsperson.com/wpcontent/uploads/2018/08/Tips_for_SPS_Research_Revised_July24_2018.pdf) (Letöltés: 2019. 06. 30.)
- Sipos Kornél, Sipos Mihály., & Spielberg, C. D. (1988). A Test Anxiety Inventory általános iskolások vizsgálatára kidolgozott magyar változata. In Mérei F., Szakács F. (Eds.), *Pszichodiagnosztikai Vademecum I/2*. Budapest: Tankönyvkiadó. 123-132.
- Smith, S. T. (2014 november 10). *The Difference Between Highly Sensitive and Hypersensitive*. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/ironshrink/201411/the-difference-between-highly-sensitive-and-hypersensitive>

**A TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT TANULÓK
NÉMET NYELVOKTATÁSÁNAK HELYZETE
– HAZAI ÉS NEMZETKÖZI KITEKINTÉS**

Szerzők:

Nemes Magdolna (PhD.)
Debreceni Egyetem
(Magyarország)

Rózsa Helga
Nyíregyházi Göllesz Viktor Speciális Szakiskola,
Általános Iskola és EGYMI
(Magyarország)

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

Lektorok:

Molnár Balázs (PhD.)
Debreceni Egyetem
(Magyarország)

Bocsi Veronika (PhD.)
Debreceni Egyetem
(Magyarország)

...és további két anonim lektor

Nemes Magdolna, Rózsa Helga (2021): A tanulásban akadályozott tanulók német nyelvoktatásának helyzete – hazai és nemzetközi kitekintés. *Különleges Bánásmód*, 7. (4). 55-67. DOI [10.18458/KB.2021.4.55](https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.55)

Absztrakt

Napjainkban kiemelt figyelmet kap a tanulásban akadályozottak idegennyelv-oktatása. A területre ugyanakkor nagyfokú útkeresés jellemző, a tanulók egyéni sajátosságai miatt még nem alakult egységes módszertan, ezért nagy szerepe van az oktatásban a pedagógusok kreativitásának, akik saját tapasztalataikból építkeznek. Ebből kiindulva két egymásra épülő tanulmányban foglalkozunk a tanulásban akadályozott általános iskolai tanulók idegennyelv-oktatásának kérdéseivel. Jelen részben a tanulásban akadályozott tanulók német nyelvoktatásának hazai és nemzetközi helyzetével foglalkozunk, melynek fontos részét képezi azon nemzetközi kitekintés, amely néhány európai ország gyakorlatát (Németország, Ausztria, Svájc, Románia, Lengyelország, Oroszország, Észtország, Olaszország) mutatja be röviden. Emellett betekintést nyújtunk a tanulásban akadályozottak nyelvtanulását befolyásoló jellemzőibe és a nyelvoktatásra vonatkozó hazai szabályozásokba is.

Kulcsszavak: egyéni képességek; játékos nyelvoktatás; idegen nyelv, fejlesztés

Diszciplína: pedagógia

Abstract

TEACHING GERMAN TO STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
HUNGARIAN AND INTERNATIONAL OVERVIEW

Nowadays teaching children with Special Educational Needs (SEN) is at the centre of attention. However, the field is really new in language pedagogy and, due to the students' different abilities, a common methodology has yet to be developed. As a result, teachers' creativity plays an even more

important role, since they rely heavily on their own teaching experience. We will dive deeper into this topic in our two papers built upon each other, both dealing with the issues of teaching a second language to school-aged children with SEN. This present paper is about teaching German students with SEN at a Hungarian and an international level. Our research involves an international overview of several European countries (Germany, Austria, Switzerland, Romania, Poland, Russia, Estonia and Italy). We contacted specific institutions in those countries and asked for their experience in teaching a second language to children with SEN. It also includes the language learning characteristics of children with SEN as well as the Hungarian rules governing their language teaching.

Keywords: Hungarian and international overview; teaching a second language to children with SEN, Europe, individual abilities

Discipline: pedagogy

Bevezetés

Már az 1998-ban bevezetett Nemzeti Alaptantervnek köszönhetően fennállt a lehetőség, hogy az általános iskolákban a tanulásban akadályozott gyerekek is tanulhassanak idegen nyelveket, ám ez a gyakorlat ekkor még nem honosodott meg. Azonban már ebben a törekvésben is látszik, hogy az idegen nyelv tanulását illetően is az esélyegyenlőség biztosítására törekedtek a törvényalkotók (Meggyesné 2017).

A lehetőség megteremtése és a kötelező idegen nyelv-oktatásának bevezetése között hosszú idő telt el, mivel csak a 2011-es Köznevelési törvény hatályba lépésétől kezdve beszélhetünk a tanulásban akadályozott tanulók esetében kötelezően idegen nyelv-oktatásról. Jelenleg kötelezően a hetedik osztálytól van érvényben a tantárgy oktatása (Meggyesné 2015). A hatályban lévő szabályozáshoz kapcsolódó 32/2012. (X.8.) EMMI rendelet szabályozza a sajátos nevelési igényű (továbbiakban: SNI) tanulók idegen nyelv oktatását.

A tanulmány témáját tekintve fontos tény, hogy az említett rendelet nem szabályozza a választható nyelvet, vagyis nem nyelvspecifikus. A tanulandó nyelvet az intézmények személyi lehetőségei határozzák meg (Meggyesné 2015). Ezzel magyarázható, hogy az idegennyelv-oktatásának kötelezővé tétele után az intézmények az alapján határozták

meg a tanulók számára a választható idegen nyelvet, hogy az intézményben tanító szakembereknek melyik nyelv tanításához volt megfelelő kompetenciájuk, mert a 2011. évi CXCV. törvény értelmében angol vagy német felsőfokú nyelvvizsga és gyógypedagógusi végzettség vagy nyelvtanári képzés szükséges.

Meggyesné és Lesznyák (2014) helyzetfeltáró vizsgálatából az derült ki, hogy gyógypedagógusok középfokú nyelvvizsgával is tanítanak nyelvet, ami megfelel egy korábbi szabályozásnak, de a jelenleginek nem. A szerzők vizsgálata azt is feltárta, hogy egészen más végzettséggel rendelkező pedagógusok is tanítanak nyelvet (nem gyógypedagógus, és nem is nyelvtanár), valamint a nyelvtanárok sem kaptak gyógypedagógiai továbbképzést.

A nyelvoktatásba sokszor a fiatalabb generációt vonják be, mert ők rendelkeznek magasabb szintű nyelvtudással, valamint a kellemetlenebb feladatokat a pályakezdők kapják. A nyelvtanítás-módszertani ismeretek hiányában ezek a pedagógusok saját tapasztalataik alapján, ösztönösen és folyamatosan kísérletezve tanítanak nyelvet a speciális iskolákban. A jelenlegi helyzet várhatóan hamarosan javulni fog, mert a felsőoktatási alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiben (2017 szeptemberétől hatályos) a jogalkotó a tanulásban akadályozott szakirányon a gyógypedagógus tudásá-

ban már megjeleníti az idegennyelv-oktatással kapcsolatos tartalmat: „A tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon a gyógypedagógus tudása: Tisztában van és elismeri a tanulásban akadályozott tanulók idegennyelv-tanulásának fontosságát, mint a társadalmi és gazdasági lehetőségekhez vezető azonos esélyű hozzáférésük biztosításának egy területét. Ismeri az adott tanulócsoport szükségleteihez igazodó idegen nyelvi kompetenciák fókuszait” (18/2016. EMMI rendelet).

A tanulásban akadályozottak nyelvoktatása Magyarországon

Hazánkban az 1998-as Nemzeti Alaptanterv lehetővé tette a nyelvtanulást a szakiskolások számára, de ezt csak kevés iskola tudta biztosítani. Az Európai Bizottság ajánlása alapján a 2015/2016-os tanévtől az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára hetedik osztálytól kötelező az idegennyelv-oktatása (Meggyesné 2015). Mivel a tanulásban akadályozott tanulóakra jellemző az önbizalomhiány, ezért a tantárgy nem teljesítmény-orientált, a nyelvtanulás sikerességében fontos szerepet játszik a megfelelő tanulási környezet kialakítása. Ennek érdekében munkamódszerként alkalmazható a vizuális megerősítés, az ismétlés, a tananyag apró részekre bontása és fontos a folyamatos dicséret, jutalmazás is.

Tánczos (2006) szerint a különböző idegen nyelvek eltérő nehézségek elé állítják a tanulókat. Ezek alapján az angol és német nyelv között is számos különbséget tapasztalhatunk. Az angol nyelv jellemzője, hogy a kiejtés változását nem követte a helyesírás változása, ezért a nyelvtanulónak szavak kiejtését és helyesírását egyenként kell megtanulnia. Az angol nyelvnek kötött a szórendje, a magyartól eltérően 12 igeidőt használ és a 26 betű – 44 fonéma – 577 graféma-fonéma kapcsolat is nehézséget jelenthet. Ugyanakkor könnyebbség, hogy a szóvégi végződések szinte teljesen hiányoznak. A KSH adatai alapján a legtöbbször által tanult idegen nyelv minden iskolatípusban az angol,

a német nyelvet választó tanulók száma az utóbbi években mérséklődött (I1). Az angol népszerű a fiatalok körében, mert a popzenei slágerek közel 95%-a angol nyelvű, akárcsak a legtöbb film és sorozat. Az angol világnyelv, a nemzetközi kommunikáció nyelve és az internet „hivatalos nyelveként” mindenki kapcsolatba kerül vele. Az angol nyelv is szüntelenül fejlődik, és szavai folyamatosan beépülnek más nyelvek hétköznapi nyelvébe, például *selfie/szelfi; emoji/emodzsi*. A tanulók az online térben is találkoznak angol szavakkal (pl. *play, join, error, accept, volume, download, power, leave, (dis)connect, close*). A mindennapi életben a márkák (pl. *Nivea Men*) és az ételek (pl. *salted, pepper, Magnum Almond*) neve is tartalmaz angol szavakat, melyeket észrevétlenül tanulnak meg a gyerekek. A kozmetikumok tájékoztatóin is számos angol szóval, kifejezéssel találkozhatnak a használók (pl. *shampoo, body milk, shower gel, cream, invisible, strong, body, hair, face*).

A német nyelv jellemzője, hogy könnyebb a betű-hang megfeleltetés, a kiejtés-követő írás (*Mutter, Kind, Vase*), valamint a nyelv fonémarendszere nem tér el nagymértékben a magyar nyelvétől. Előnyt jelenthet más nyelvekkel szemben, hogy sok német eredetű szót találunk a magyar nyelvben (pl. *absolut, die Akademie, aktiv, der Bikini, rückver / rückwärts, bakfaj / Backfisch, slussz / Schluss, sál / Schal, muszáj / muss sein*.) A kulturális hasonlóságok és a Magyarországon letelepedő német cégek további prioritást jelentenek a német nyelv javára. Gondot jelenthet viszont a nyelvtanulók számára az összetett szavak és mondatok használata, a bonyolult nyelvtan (pl. a háromféle névelő, a többféle ragozás, a többes szám képzésének bonyolultsága) és a magyartól eltérő szórend (Tánczos 2006, Mályusz és Mező, 2017).

Az idegen nyelv sajátosságai mellett a tanulócsoport jellemzőit is ismerni kell. A tanulásban akadályozott gyermekek körében gyakori probléma a hiányzó motiváció, ami a támogató légkör hiányát jelentheti. Ennek ellentéte, amikor a szülő túlzott elvárásokat támaszt a gyermekkel szemben, melyeknek a gyermek nem tud megfelelni, ami

frusztrációhoz és idegen nyelvi szorongáshoz vezethet. Probléma lehet az is, hogy „a fonológiai hurok korlátozott tárolókapacitása következtében a hallott idegen nyelvű információk egy része elvész, nem épül be a hosszú távú memóriába”, ami szűk szókinccset eredményez. Nehézséget jelent továbbá, hogy beszédhanghallásuk elmarad a többségi társaikétól (Tóth 2015).

Az európai kitekintésben többször előkerült a tanórákon használt tankönyv és a tananyag kérdése. Magyarországon Meggyesné (2015) vizsgálta a tanulásban akadályozott tanulónak tartott nyelvrákon használatos eszközöket, módszereket, gyakorlatokat. Az eredmények azt mutatták, hogy a legtöbb esetben a pedagógus saját készítésű eszközöket használ, mivel a tankönyvek nem alkalmazkodnak a tanulásban akadályozottak igényeihez. További nehézséget jelent az eszközök kiválasztásakor, hogy a tanulásban akadályozottak körében az írás és olvasás szerepe kevésbé domináns a nyelvtanulás során. Ezért olyan módszert kell választani, ami lehetővé teszi a szóbeli gyakorlást, ezt jól szolgálhatják a különböző nyelvtanító programok (Meggyesné 2015). Az egységesített tananyag előnye, hogy keretet ad a tanulónak és pedagógusnak egyaránt, általa láthatóvá válik a tanítási tartalmak elosztása. A *Let's do it* című angol nyelvű nyelvkönyvcsalád a 7-8. évfolyamos enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára készült. Az angol nyelvű tananyag ötvözi a kompetencia alapú nyelvtanítás és a SNI tanulók speciális oktatásának módszertani elveit, figyelembe veszi a célcsoport kognitív sajátosságait. Az elsajátítandó anyag kevés, de jól használható a mindennapi élethelyzetekben. A tankönyvhöz a munkafüzet, a kép-és szókérték, valamint a mat-ricamelléklet mellett hanganyag és tanári kézikönyv is tartozik (Meggyesné 2019).

Azonban szükség volna olyan német nyelvkönyvekre is, melyek felkeltik a kamaszkorú, tanulásban akadályozott tanulók érdeklődését, gondolkodásra készítetnek, szemléletesek, jó minőségűek, hiteles információkat tartalmaznak és ezek mellett könnyen értelmezhetőek.

A törvényi szabályozás Magyarországon

A köznevelési törvényre hivatkozva a 32/2012. (X. 8.) EMMI rendeletben megjelennek a speciális tantervek, amelyeket figyelembe kell venni a SNI tanulók idegennyelv-oktatása kapcsán (2. sz. melléklet/1.4). A rendelet az integráció esetében kiemeli, hogy ez a fajta oktatási forma pozitívan támogatja a gyermek szocializációját. A törvény a sikeres integráció feltételeit is megfogalmazza.

A rendelet fogyatékos-típustól függően részletezi az oktatással, fejlesztéssel kapcsolatos elvárásokat, így a tanulásban akadályozottak tekintetében az idegennyelv-oktatással kapcsolatosan kimondja, hogy a legfontosabb feladat a kellő motiváció megteremtése és a késztetés felkeltése a nyelv tanulása iránt. Az oktatás során a tevékenységeknek végig igazodniuk kell a tanulók értelmi szintjéhez, fejlettségéhez. A kulcskompetenciák egyike az idegen nyelvi kommunikáció. A rendelet kiemeli, hogy a SNI tanulók esetében különösen fontos az egyéni differenciálás, a siker elérése érdekében elengedhetetlen a hosszabb időkeret és a folyamatos gyakorlás. A nyelvtanulási technikák közül kiemelkedő szerephez jutnak a játékos cselekvések, illetve az egyszerű, hétköznapi élethelyzetek idegen nyelven történő modellezése is. Támogatja, hogy a tanórák nagyobb részén a magyar nyelvet használják a diákok, kiegészítve az idegen nyelvű megszólalásokkal.

A kerettanterv hat alapvető tárgykör tanítását ajánlja az enyhe értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelv-tanításában, melyek a következők: emberi kapcsolatok; én és a családom, társadalmi környezetünk (hazám, iskolám), a célnyelvi ország neve, fővárosa; természeti környezetünk: időjárás, évszakok, állatok és növények; vásárlás: ételek, főételek, üzletek; egészséges életmód: testrészek, orvosnál, napirend, öltözködés; országismeret: karácsony, húsvét, a célnyelvi országra jellemző ünnepek. A nyelvtanítás célja a legfontosabb alapszavak elsajátítása, a gyakori szó- és mondatfordulatok automatizálása. Mindezt mozgásos feladatok, manipulálás, szókérték, csoportosítás, rendezés, párosítás, rajzolás, színezés, rejtvények,

nyelvtörők, kiszámolók stb. segítik elő. Ezek a feladattípusok mind azt a célt szolgálják, hogy a diákok merjenek megszólalni. A pedagógus az értékelés során a tanulók akaratát és motivációját értékeli (Kerettanterv 11.1.2.02).

A törvény kiemeli a motiváció fenntartását, a négy nyelvi készség közül pedig a hallott szöveg megértését és a beszédfejlesztést. Az írott szöveg értése és a nyelvtan nem hangsúlyos az enyhe értelmi fogyatékosok nyelvoktatásában. A kiemelt fejlesztési feladatok közé tartozik a beszédszándék elsajátítása, a tanulásban akadályozott tanulók esetében ez egyszerű bemutatkozás, üdvözlés, tudakozódás, egyet (nem) értés, kérdés, bocsánatkérés formájában jelenik meg. Ide tartozik a köszönési formák elsajátítása, mint a *Hi! Hallo! Grüß dich!*, a napszakok szerinti köszönési formák helyes használatának rögzülése (*Guten Morgen! Guten Tag!*), elengedhetetlen feladat, az elköszönés formáinak ismerete (*Tschüß! Auf Wiedersehen!*) is fontos. Következő hangsúlyos tartalmi elem a bemutatkozás: *Wie heißt du? Ich heiße Thomas Kiss. Wie alt bist du? Ich bin ... Jahre alt.* Ezen egyszerű, rövid, hallás után is könnyen megtanulható mondatok segítik a tanulót az idegen nyelven való megszólalás gátlásának csökkentésében, leküzdésében.

A másik előtérbe helyezett fejlesztési tevékenység a tanórákon a beszédértés. Ennek értelmében fontos, hogy a tanuló legyen képes a hallottak utánmondására, ismétlésére majd társaival és tanárával mondja közösen a szavakat, kifejezéseket. A már begyakorolt szavakat értse meg, illetve tudjon egyszerű, nyitott párbeszédekben kérdés-felelet formájában kommunikálni, valamint értse meg az egyszerű kérdéseket és tudjon azokra adekvát módon válaszolni.

A beszédértéssel szorosan összefügg a harmadik fontos kommunikációs terület, a beszédképesség. A beszédképesség fejlesztése arra irányul, hogy a tanuló képessé váljon a kérdések megfogalmazására és a kérdések megválaszolására. A nyelvet oktató pedagógusok számára további támpontot ad az

Oktatás és Kutató Fejlesztő Intézet (OFI) által kiadott kerettanterv enyhe értelmi fogyatékosok számára. Ez nem jelöli ki a kötelezően tanítandó nyelvet, azaz nem nyelvspecifikus, viszont ahogy Meggyesné-Lesznyák (I4) kutatásából kiderült, a legtöbb iskola mégis angol nyelvet oktat. pilot vizsgálatukba 16 intézményt vontak be, és egyetlen speciális iskolában tanítottak németet. Ennek a hátterében az állhat, hogy a legtöbb gyógypedagógusnak angol nyelvből van meg a szükséges nyelvi kompetenciája (C típusú felsőfokú nyelvvizsgálója vagy angol nyelvtanári végzettsége van). Egy másik szempont az volt, hogy a nyelvtanulást a diákok a szakiskolai képzésben is tudják folytatni. A szülői vagy a tanulói igények, valamint a tanulók kognitív profilja nem jelennek meg szempontként.

Az angol mellett németet is taníthatnak heti két órában az általános iskola hetedik és nyolcadik osztályában. Szülői kérésre, ha az intézmény fel tudja vállalni, a diákok szakkör formájában már akár korábbi évfolyamokon is megkezdhetik a nyelvtanulást, de mindig a gyermekek egyéni képességeinek, haladási ütemének figyelembe vételével. A kerettanterv nem ír elő meghatározott, elérendő nyelvi szintet, azaz nincs kimeneti követelmény. Nem beszélhetünk a nyelvi szintek meghatározásáról sem, mert képességfüggő az ismeret elsajátításának mértéke, így lehetővé válik a lassabb ütemű, a tanulók adottságaihoz igazodó tanórák megszervezése. Kiemelten fontos a differenciált oktatás, de tudatosítani kell a tanulóknak az idegennyelv-tanulás jelentőségét a későbbi életükre nézve (Balla, 2000).

A kerettanterv előírja a nyelvtanítás során elérendő legfőbb célokat: a korábban megszerzett alapkészségek megerősödését, ám mindig a reális igényekre és az egyéni sajátosságokra építve, sok ismétléssel, gyakorlással. Az új ismeretek elsajátítása játékos formában, cselekvéshez kötötten, rövid párbeszéd, szerepjáték, mozgásos feladatok formájában történik. Az idegennyelv-oktatása az anyanyelvi kompetenciára épít, a Nemzeti Alaptanterv követelményei között az első helyen szereplő

beszédszándékok tanítását célozza meg (*Kommunikatives Deutsch*). Ennek megfelelően a hallás utáni értést és a beszédfejlesztést, vagyis a kommunikációs kompetenciát helyezi előtérbe egyszerű, hétköznapi témákat, mindennapi élethelyzeteket felhasználva, mint például számok, állatok, növények, étkezés, bemutatkozás, bevásárlás, segítségkérés. Az írás, olvasás kevésbé, a nyelvtan csak rejtetten, szövegkörnyezetben fordul elő. A pedagógus nem a szabályt tanítja, hanem a szerkezetet használhatja automatizálás, helyzetgyakorlatok formájában. Könnyebbséget jelent, hogy a tanítás-tanulás során a magyar nyelv használata végig megengedett.

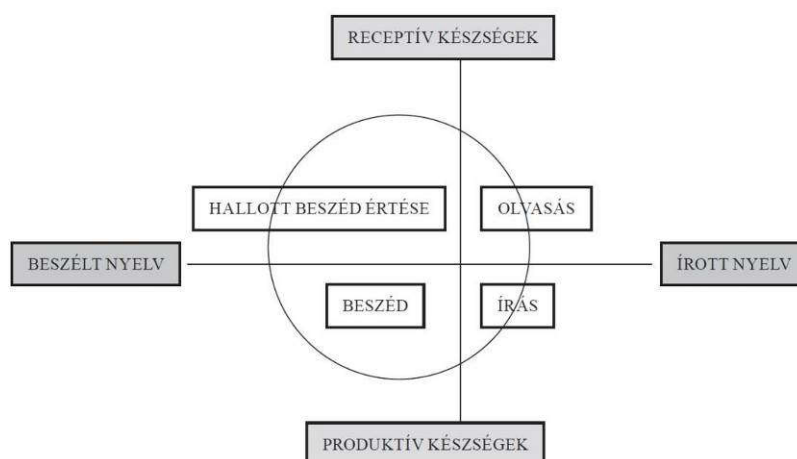
A tanórák elsődleges célja a tanulók motivációjának, érdeklődésének fenntartása, a célország kultúrájának megismertetése. Az interkulturális kompetencia fejlesztése, mely magába foglalja a kultúra iránti nyitottságot, érdeklődést, kíváncsiságot, elfogadást, a más kultúra iránti pozitív attitűd kialakítását, is hozzátartozik a nyelvórákhoz. Az ország megismerése felkelti az érdeklődést, így motiváló hatása lehet a nyelvtanulásra és az idegennyelv-tanítása hozzájárulhat a más tantárgyaknál megszerzett alapkészségek megerősödéséhez. Ezen túl a nyelvórán a tanulók új földrajzi, történelmi ismeretekre tehetnek szert, vagy számos

más területen színesedhet tudásuk. Az interaktív tábla, tablet vagy okostelefon használata nemcsak színesebbé teheti az órákat, hanem megfelelő eszköz lehet a tantárgyak közti integráció megvalósításához is.

Változatossá tehetik a tanórákat a csoportos és kooperatív tanulási formák, a (kis)csoportban végzett tevékenységek, melyek az ismeretek és az intellektuális képességek fejlesztésén túl kiemelt szerepet játszanak a szociális kompetencia fejlődésében is. A tanulók képességeit figyelembe véve egyénre szabott módszereket, differenciálást alkalmazhatnak a pedagógusok. Az értékelésnél az egyéni fejlődést, a motivációt veszik figyelembe, mindig a pozitív megerősítéssel kiegészítve (Kerettanterv 11.1.2.02).

A fentiek értelmében a tanulásban akadályozottak idegennyelv-oktatása 7-8. évfolyamon heti két órában javasolt, és az oktatás célja az alapkészségek megerősítése, az ismétlés, továbbá a gyakorlás egyéni képességeiktől és személyiségjegyeiktől függően. Mindez a tapasztalásra, cselekvésre alapozva és az anyanyelvi kompetenciákra építve kell, hogy történjen. Legfőbb feladata a hallásértés és a beszédfejlesztés, kis mértékben az íráskészség (1. ábra).

1. ábra: Készségek, képességek hangsúlya az idegennyelv-oktatásban. Forrás: Meggyesné–Lesznyák 2017:26p.



Az idegennyelv-oktatásának jellemzői a tanulásban akadályozottak körében

Nemzetközi kitekintés

Napjainkban a technikai fejlődés felgyorsulásnak köszönhetően és a több irányból szüntelenül áradó információhalmaz miatt elengedhetetlen legalább egy idegen nyelv alapszintű ismerete. Ezért vált kiemelten fontossá az iskolai idegennyelv-oktatás és az esélyegyenlőség jegyében ezt a lehetőséget mindenkinél meg kell teremteni. Az oktatás mellett az is fontos, hogy a tanulók hatékonyan sajátítsák el a tartalmakat, hogy azokat a későbbiekben alkalmazni tudják.

Az Európai Bizottság kiemelkedően fontosnak tartja az idegennyelv-oktatását, és kötelezettséget vállalt a fogyatékossgal élő gyermekek idegennyelv-oktatása iránt. Álláspontja szerint a nevelési-oktatási intézmény típusától függetlenül joga van minden gyermeknek ahhoz, hogy idegen nyelvet tanuljon (European Commission 2005). Angliában már több mint 20 éve van lehetősége a 11-14 év közötti SNI tanulóknak arra, hogy modern idegen nyelvet tanuljanak (Wilson 2009 idézi I2).

Meggyesné Hosszu Tímea (2019) az interneten elérhető elektronikus dokumentumok alapján mutatja be az enyhe értelmi fogyatékos tanulók nyelvoktatását több európai és eurázsiai országban (Németország, Ausztria, Egyesült Királyság, Finnország, Hollandia, Szlovákia, Törökország). A dokumentumelemzés alapján arra a következtetésre jut, hogy a megvizsgált országok az esélyegyenlőség biztosításaként értelmezik az idegennyelv-oktatást, ugyanakkor jelentős eltérés mutatkozik az egyes országok gyakorlata között. Vannak országok, ahol kötelező az enyhe értelmi fogyatékosok nyelvoktatása, másutt az intézményvezetőre bízák a döntést, hogy felajánlja-e a gyermeknek a nyelvtanulás lehetőségét. Azokban az országokban, ahol több éve folyik az enyhe értelmi fogyatékos tanulók nyelvoktatása, nagyobb számban jelentek meg

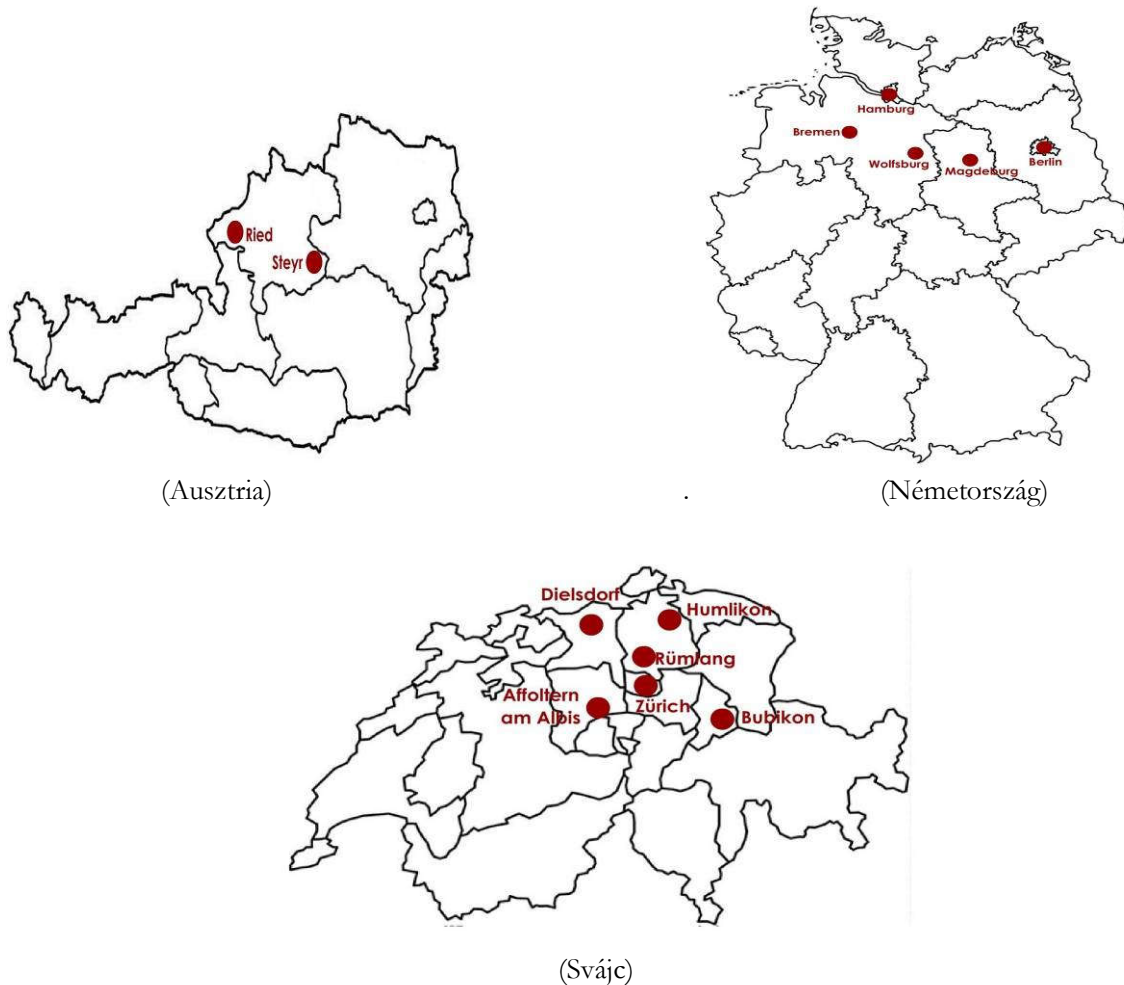
tanulmányok a témában. Az írások egyrészt úgy vélik, problémát jelent az enyhe értelmi fogyatékos tanulók nyelvoktatása, ugyanakkor a készségek alacsonyabb szintű fejlődése elérhető ezen csoport körében is (I2).

Mivel a tanulásban akadályozottak idegennyelv-oktatása hazánkban még nem tekint vissza nagy múltra, ezért külföldi iskoláktól is gyűjtöttünk tapasztalatokat, gyakorlatokat, mivel kíváncsiak voltunk, hogy az egyes országokban milyen keretek között zajlik a tanulásban akadályozottak nevelése. Elsőként német nyelvterületen található iskolákat kerestünk (Németország, Ausztria, Svájc) (1.kép), majd a kutatást bővítettük további európai országok bevonásával (Románia, Észtország, Olaszország, Lengyelország, Oroszország). Az iskolavezetőket, egyetemi oktatókat, PhD-hallgatókat e-mailben értük el. Az iskolavezetőket és a szakembereket elsősorban a tapasztalataikról, a tanulásban akadályozottak nyelvoktatásának gyakorlati megvalósulásáról kérdeztük.

2019 ősze és 2020 tavasza között Németországból öt, Svájcban tíz, Ausztriából (az idézett német nyelvű levélrészletek Rózsa Helga fordításai) és Romániából két-két válasz e-mail érkezett. 2021 tavaszán bővítettük a kört, ezért Oroszországban, Észtországban, Olaszországban és Lengyelországban (az idézett angol nyelvű levélrészletek Nemes Magdolna fordításai) egy-egy egyetemi oktatót vagy PhD-hallgatót kerestünk fel és kérdeztünk a tanulásban akadályozottak nyelvoktatásával kapcsolatos tapasztalatokról.

Németországban a 2003/04-es tanévben vezették be az angol nyelv tanítását 3. osztálytól annak hatására, hogy a 2003-as év Európában a fogyatékosok éve volt (Wember 2006 idézi Meggyesné 2019). Németországban öt speciális iskolával és egy inkluzív iskolával sikerült felvennünk a kapcsolatot (*Parzival-Schule*, Berlin; *Tobias-Schule*, Bremen [brémai magániskola], *Schule am Wasserfall*, Magdeburg; *Schule Elfenniese*, Hamburg; *Raphael Schule*, Hamburg).

1. kép. A német nyelvterületen található válaszadó iskolák térképes megjelenítése. Forrás: Szerzők.



A berlini kivételével a négy speciális iskola vezetője egybehangzóan azt nyilatkozta, hogy játékos keretek között, tankönyvek nélkül, a gyakorlati ismeretekre támaszkodva, és a nyelvtani oktatást mellőzve folyik a nyelvoktatás.

Minden speciális iskola az angolt jelölte meg oktatott idegen nyelvként. Általában első vagy második osztályban kezdenek el a nyelvtanárok idegen nyelvet oktatni, és teljesen rábízják a pedagógusokra a tananyag kidolgozását.

A *Parzival-Schule* egy berlini speciális iskola, melynek egyik nyelvtanára válaszolt az e-mailben feltett kérdéseinkre. Ebből az derül ki, hogy az integrált/inkluzív iskoláztatás nagy kihívás mind politi-

kailag, mind társadalmilag, különösen azért, mert 2011-től hatályban vannak az egyes tartományok akciótervei ennek megvalósítására. Ugyanakkor a cél minden tartomány esetében azonos: a sajátos igényű tanulók inkluzív oktatásban részesüljenek és megkapják a képességeiknek megfelelő fejlesztést. Ennek értelmében Berlinben 2004 óta többségi iskolákba járnak a sajátos nevelési igényű gyermekeket, ugyanakkor a többségi iskola megtagadhatja a felvételt, ha nem állnak rendelkezésére a megfelelő tárgyi és személyi feltételek. A Parzival-Schule valójában Waldorf iskola a speciális szükségletű gyermekek számára. Az intézményben 1-12. évfolyamon folyik a tanulók egyénre szabott oktatása,

amely úgy valósul meg, hogy minden tanuló személyre szabott anyagot kap egy témához kapcsolódóan, és nem szigorúan tankönyvek alapján dolgoznak. A legfontosabb eltérés a többi iskolához képest, hogy ebben az intézményben nincs kifejezetten idegennyelv-oktatás, mivel az anyanyelv elsajátítása a fő cél, viszont van angol munkacsoport. A válaszoló kitért arra is, hogy a többségi iskolákban bevett gyakorlat a nyelvoktatás szempontjából, hogy csoportokban oktatnak, és a cél a nyelvrész fejlesztése. A választható nyelvek általában az angol, a spanyol és a francia.

Megkeresésünkre válaszolt a *Neue Schule* igazgatója is Wolfsburgból. Ebben az inkluzív iskolában az első négy évfolyamot a saját tempójuk szerint végzik a diákok (ami lehet három, négy, illetve öt év is), a lényeg az, hogy minden ismeretet elsajátítsanak, ami az ötödik évfolyamba lépéshez szükséges. Az általános iskolában nincsenek osztályzatok, csak szóbeli és írásbeli visszajelzés a tanuló teljesítményéről.

Az intézménytől kapott válaszban hangsúlyozták, hogy ez a haladási módszer sikeres, és teljes mértékben igazodik a speciális szükségletű gyermekek igényeihez, akik így nagyfokú függetlenséget tanulnak a tanórákon. Az iskolában ötödik évfolyamtól tanulják a diákok a spanyol, mint idegen nyelvet, de a speciális szükségletű gyermekektől ezt nem várják el, ők a spanyol nyelvórák ideje alatt német és matematika órákon vesznek részt, de továbbra is tanulják az angol nyelvet. Az intézmény válaszából kiderül, hogy használnak könyvet a nyelvoktatáshoz, de arra nem terjedt ki a válasz, hogy milyen típusú könyvet használnak, és van-e külön könyv a speciális szükségletű tanulók részére.

Svájcban tizenegy intézményt kerestünk meg és tízből kaptunk választ. A válaszoló intézmények közül hat speciális intézmény, kettő integráló intézmény és másik kettő bentlakásos nevelő intézmény volt. A speciális intézmények a következők: *Heilpädagogische Schule*, Rümlang; *Rafaelschule*, Zürich; *Heilpädagogische Schule*, Humlikon; *Sonderpädagogische*

Tagesschule für Wahrnehmungsförderung, Affoltern am Albis; *MEH (Mathilde Escher Heim) für Menschen mit Körperbehinderung*, Zürich. Az oktatott idegen nyelv mindegyik intézményben az angol.

A *Schule Friedheim* (Bubikon) bentlakásos intézmény vezetője részletes válaszokat adott. Hangsúlyozta, hogy Svájcban tartományonként változik a gyakorlat. A speciális igényű tanulók nem tanulnak két nyelvet, csak angolt, és azt is az egyéni szinthez igazodva. A cél, hogy az egyszerű kommunikációt megértésük, és elsajátítsák a hozzá kapcsolódó szókincset.

A bentlakásos nevelő intézetek Zürich tartományban találhatóak, éppen ezért tantervüket is a tartományi elváráshoz igazítják. Az intézmények célja, hogy a fiatalokat visszaintegrálják a többségi iskolákba. A többségi iskolákban két idegen nyelvet oktatnak, a harmadik osztálytól az angolt és az ötödik osztálytól a franciát, ezért a speciális intézményekben is ezeket tanulják a gyermekek. Mindkét nyelv oktatásához a hivatalos tananyagot használják.

Az integráló iskolák válaszaiból is az látszik, hogy törekednek a gyakorlati tudás átadására, mint ahogy egyik válaszadó, a *Gesamtschule Erlen* (Dielsdorf) vezetője is fogalmaz levelében:

„Minden gyermeknek van lehetősége idegennyelv-tanulására, így minden gyermeknek hetente van egy angol órája. A fiatalabbaknak kb. 20 perc, ők leginkább játszanak, így tanulják az első szavakat. (pl. *Uno* kártyával színeket és számokat tanulnak.) A harmadik osztálytól kezdve a hivatalos tananyagot tanítják, egyéni tanulási ütemben és továbbra is nagyon játékosan. A gyerekek általában a negyedik általános iskolai osztálytól kezdve tanulhatnak francián, hivatalos tananyagokkal és játékosan is. Gyermekünk általában lelkesek és szívesen járnak az idegennyelv-órákra. A visszajelzések szerint gyermekünk örömeiket lelik a nyelvtanulásban és jó szóbeli készségeik vannak.” (*Gesamtschule Erlen*, Dielsdorf vezetője)

Egy másik integráló intézmény, a *Heilpädagogische Schule* (Rümlang) nyelvtanára az alábbi módon nyilatkozott a nyelvoktatás gyakorlatáról:

„Mivel az integrált gyermekeknek kognitív fejlődési lemaradásuk van (néhányuknak értelmi fogyatékoság), érdemes mérlegelni, hogy van-e értelme egyáltalán az idegennyelv-oktatásnak. Ezt a szülők a tanárokkal, gyógypedagógusokkal együtt döntenek el, az év eleji megbeszélésen. Gyakran előfordul, hogy a gyermekek idegen nyelvűek (külföldiek), és a német mellé (az első idegen nyelv), nem képesek másik nyelvet elsajátítani. Ehhez még hozzájárul, hogy dialektust használunk, mely kantononként is eltér a tiszta nyelvtől. Ez egy további akadály. Sok tanulónk úgynevezett light-os angolt kap a gyógypedagógustól, egész egyszerű szóbeli kifejezéseket tanulnak. Ehhez nincs tankönyv, hanem a gyógypedagógusok állítanak össze saját programot.” (Heilpädagogische Schule, Rümliang nyelvtanára)

Zürich tartományban (a többi tartományról nincs információnk, mert a válaszadók egyértelműen jelezték, hogy a többi tartomány gyakorlatáról nem tudnak nyilatkozni) bevett gyakorlat, hogy az integráltan oktatott kognitív sérült tanulók a hátrányuk miatt több segítséget kapnak (pl. többletidő a feladatokra), illetve az egyes tanórákon asszisztens áll a rendelkezésükre. A tanulási nehézség mértékétől függően a tananyagot a tanulóhoz illeszti a pedagógus. A válaszok alapján Svájc esetében is azt tapasztaltuk, hogy leginkább arra helyezik a hangsúlyt, hogy a szókincset fejlesszék, és nem fektetnek nagy hangsúlyt az adott idegen nyelv nyelvtani szabályaira. A céljuk, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók az integrált oktatás keretében kapják meg a szükséges segítséget.

Ausztriában a 2008/2009-es új tanterv értelmében minden sajátos nevelési igényű tanulónak biztosítanak heti egy angol nyelvórát, ami igény szerint heti egy tanórával növelhető. A speciális iskolákban harmadik osztálytól kötelező az angol nyelv tanítása (Meggyesné 2019: 45).

Az e-mail-es megkeresésünk során három osztrák iskolával sikerült felvennünk a kapcsolatot. Az *Allgemeine Sonderschule*, Steyr (Ausztria) intézményvezetője válaszában arról ír, hogy az ország-

ban miként valósul meg az idegennyelv-oktatás. Ausztriában a tanulásban akadályozottak a következő lehetőségek közül választhatnak az idegennyelv-oktatás tekintetében: speciális iskola kiemelten speciális igényű gyermekek számára; speciális iskola nyelvi sérültek számára; bármely többségi iskola, amely rendelkezik „befogadó osztályokkal”. Az utóbbi intézményekben a fogyatékoság mértékétől függően a tanulókat speciális tantervek szerint tanítják, amelyeket a szakértői vélemény alapján állítanak össze. A nyelvkínálat nagyban függ az iskola szakterületétől és elhelyezkedésétől, de általában a következők közül lehet választani: angol, francia, latin, spanyol és olasz. Ezen nyelvek oktatása minden esetben igazodik az egyes tanulók kompetenciájához és a tanítás során alkalmazott eszközöket is ez határozza meg.

Egy másik integráló intézmény, az *Adalbert-Stifter-Schule* (Ried) tanára azt válaszolta, hogy intézményükben a különleges igényű tanulók számára nincs idegennyelv-oktatás. A válaszuk rövidsége miatt az ausztriai gyakorlatból annyit tudtunk meg, hogy nagyban befolyásolja a gyermek képessége azt, hogy tanul-e idegen nyelvet az adott intézményben.

Romániából két speciális iskolától kaptunk választ az idegennyelv-oktatásra vonatkozólag. Az egyik válaszoló intézmény, a *Scoala Speciala Ocland* (Hargita megye) tanárának válaszából kiderül, hogy az intézményben tanulnak idegen nyelvet a tanulók, de nincs hozzá tankönyvük. Arra a kérdésre, hogy milyen idegen nyelvet tanulnak a tanulók a következő választ kaptuk:

„A pedagógus dönti el, hogy melyik „modern” nyelvet tanítja. Elemiben a harmadik évfolyamtól heti egy órában, de nem kötelező módon, az ötödik-nyolcadik évfolyamon kötelező az idegen nyelv heti egy órában.” (*Scoala Speciala Ocland*, Hargita megye tanára)

Az iskola szegregált intézmény, de a válaszban kitértek arra is, hogy tízszer annyi gyermek tanul integráltan, mint szegregáltan, mert az állam 2016 óta napi díjat fizet az integráltan tanuló SNI diákok

szülei számára. Arra vonatkozóan nem kaptunk információt, hogy az integrált oktatáshoz szükséges feltételeket milyen mértékben biztosítja az állam.

Kolozsvárról a *Kozmutza Flóra Hallássérültek Speciális Iskolája* tanára a következőt válaszolta:

„Romániában a magyar anyanyelven tanuló enybe és középsúlyos értelmi fogyatékos osztályok/csoportok az első osztálytól tanulják a román nyelvet (ez idegen nyelvnek tekinthető, ha a gyerek nem származik vegyes házasságú családból). A jelenleg érvényben lévő kerettanterv szerint első-második osztályban heti egy-két órában, harmadik-negyedik osztályban heti két majd három óra, ötödik-nyolcadik heti három óra. Egyéb idegen nyelvet, általában az angolt csak az enybe értelmi fogyatékos osztályokban tanulnak a harmadik osztálytól kezdődően, heti egy órában. Tankönyvek nincsenek, mivel a tömegoktatásban használt tankönyvek anyagait adaptálják a tanulók igényeinek, képességeinek függvényében. Ha a tanulási zavarral küzdő gyerek integráltan tanul a tömegoktatásban, akkor természetesen az ott érvényes kerettanterv szerint a román és az angol/német nyelveket már óvodás korától tanulja. Iskolában heti három-négy-öt órában tanulja a románt már előkészítő osztálytól, második osztálytól első nyelvet (angol vagy német) minimum heti két óra, de négy is lehet, ötödik osztálytól a második nyelvet (német, angol vagy francia) heti két órában. Itt használnak tankönyveket.” (Kozmutza Flóra Hallássérültek Speciális Iskolája, Kolozsvár tanára)

A válaszokból az derül ki, hogy az erdélyi részen tanuló magyar anyanyelvű tanulók idegen nyelv tekintetében speciális helyzetben vannak, mivel a hivatalos nyelv számukra már eleve idegen nyelv, ahogy erre az egyik válaszadónk ki is tér. A válaszok alapján itt is egyértelmű az a törekvés, hogy a gyermekek képességei szerint tanítsák az idegen nyelvet.

A Moszkvai Pedagógiai Egyetem Gyógy- és Pedagógiai Intézetének munkatársa elmondta, hogy Oroszországban a fogyatékos típusa és mértéke határozza meg, milyen oktatásban vesz részt a gyermek. A látássérült, a tanulásban akadályozott és a beszéd-fogyatékos gyermekek tanulnak idegen

nyelvet, ám az értelmileg akadályozott, az autista és a serdülőkorú gyermekek, valamint a siket és hallássérült diákok nem tanulnak idegen nyelvet. Van azonban néhány iskola, ahol megpróbálják az idegen nyelvet, annak is elsősorban az írott változatát, bevezetni a siket és hallássérült tanulók számára.

A SNI tanulók főleg angol nyelvet tanulnak, többnyire az általános iskola második osztályától kezdve, ahogyan a többségi iskolások is. A súlyos beszéd-fogyatékossgal élő tanulók 5. osztályban kezdik a nyelvtanulást. A gyerekeknek hetente kétszer van nyelvórájuk. Az órákat angol nyelvtanár tartja, aki maga választja ki a tankönyvet is. Nincsenek a tanulásban akadályozott tanulók számára külön nyelvkönyvek. A nyelvtanár módosítja, egyszerűsíti a többségi tananyagot és a gyermekek igényeihez igazítja azt. Az angolórákon interaktív táblát, hallásértési anyagokat, a tanulást segítő eszközöket használnak. A nyelvtanárok tisztában vannak azzal, hogy nem várhatnak el a többségi iskolásokhoz hasonló eredményeket.

Lengyelországban a krakkói II. János Pál Pápa Egyetem egyik oktatójának segítségét kértük a helyzet feltáráshoz. A lengyel oktatási dokumentumok alapján az óvodában és az iskolákban is pszichológiai és pedagógiai segítséget kell nyújtani a gyermekeknek az egyéni fejlődési és nevelési-oktatási igényekhez illeszkedve. Az angoltanulás az általános iskola első osztályától kötelező, majd hetedik osztálytól második idegen nyelvet kezdenek tanulni (általában németet, spanyolt stb.). Az általános iskolában elsőől harmadik osztályig heti kettő, majd negyedik-nyolcadik osztályban heti három nyelvóra van az órarendben. A gyermekeket nyelvtanár tanítja, és ha szükséges, a SNI tanulónak segítőtje is lehet, aki többnyire gyógy-pedagógus. A nyelvtanításban nincsenek külön tankönyvek, a nyelvtanár átalakítja a tananyagot a gyermekek képességeihez igazodva. A tanórákon interaktív táblát, játékos feladatokat, képeket és internetes tartalmakat egyaránt használnak.

A Tallinni Egyetem Gyógy-pedagógiai Intézetének oktatóit kértük meg, hogy osszák meg velünk

az észtországi tudnivalókat. Ha egy SNI tanuló integrált oktatásban vesz részt, akkor egy vagy több tantárgyból egyéni fejlesztési tervet készítenek számára. A többségi iskolákban második osztálytól van nyelvoktatás, általában angolt tanulnak a gyermekek. Ötödik osztályban kezdik tanulni a második idegen nyelvet, ami lehet orosz, német, francia stb. A tanulásban akadályozott enyhe értelmi fogyatékos tanulók szegregált iskolákba vagy osztályokba járnak. Ezek a gyerekek ötödik osztályban kezdik a nyelvtanulást, heti két órában. A tanár többnyire angoltanár, de lehet gyógypedagógus is. A legjobb, ha a tanár angolul jól beszélő gyógypedagógus, mert a gyermekek igényeihez tudja igazítani a tananyagot. A gyerekek többnyire angolt tanulnak, de néhány iskolában orosz. A tapasztalataik azt mutatják, hogy az autista spektrum zavarral élő gyermekek gyakran nagyon jól beszélnek angolul, míg akadnak tanulók, akiknek az írott vagy beszélt észt nyelvvél is nehézségeik vannak. Mindezek alapján a differenciálás a nyelvórákon elengedhetetlen. Nehézséget jelent, hogy nincsenek tankönyvek, így a nyelvtanár a többségi tankönyvek anyagát igazítja a gyermekek igényeihez. Ezen kívül interaktív táblát, internet alapú feladatokat, használnak, szerepjátékokat játszanak.

Tallinnban működik az egyetlen iskola, ahol siket és vak gyermekek tanulnak. A hallássérült gyerekeknek 5. osztálytól a 11. osztály végéig van angolórájuk, heti három alkalommal. Az első nyelv számukra az észt, kezdetben a jelnyelvet használják. A látássérült tanulóknak 2. osztálytól heti egy, 3. osztályban heti kettő, 4.-8. osztályig heti három, 9. osztályban heti két, 10. osztályban (kiegészítő év) heti egy angolórájuk van. Az órákat angol nyelvtanár tartja.

Olaszország az egyik első európai ország, ahol a SNI tanulókat elkezdték integráltan oktatni, nincsenek szegregált intézmények – tudtuk meg a Modena és Reggio Emilia Egyetem pedagógia szakos PhD-hallgatójától. A gyermek számára egyéni fejlesztési tervet készítenek a pedagógusok, melyben a gyermek számára elérhető célokat

tűznek ki. Korábban a gyermekek harmadik, ma már első osztálytól tanulnak idegen nyelvet, első sorban angolt. Az órákat nyelvtanári vagy általános iskolai tanári diplomával rendelkező tanár tartja. A magasabb osztályfok tanításához a nyelvtanári végzettség mellett pedagógiai és pszichológiai vizsga is szükséges. Az órákon a kötelezően előírt nyelvkönyvet használják, de a gyermekek szükségletéhez igazítják az anyagot és a feldolgozást, pl. digitális táblát, tabletet, számítógépet, felolvasó programot használnak. Szükség esetén gyógypedagógiai asszisztens segíti a gyermek munkáját. A tapasztalatok szerint kihívás a nyelvoktatás, épp ezért az olasz nyelv használata megengedett a nyelvórákon.

Összefoglalás

A külföldről érkezett válaszokat áttekintve úgy véljük, hogy az intézmények jellemzően nem a tankönyvi tudást akarják átadni, hanem a gyerekek képességeiből kiindulva olyan ismeretet szeretnének adni számukra az idegennyelv-oktatása során, amit alkalmazni tudnak, és mindezt játékos formában, tankönyvtől függetlenül próbálják közvetíteni; előtérbe kerül az élménypedagógia a nyelvórákon. A válaszokat vizsgálva megállapíthatjuk, hogy ha az intézményben folyik idegennyelv-oktatás, akkor általában az angolt választják. Nagyon pozitív volt számunkra az a nézőpont az egyik svájci iskolában, hogy a pedagógus és a szülő közösen dönti el, hogy a gyermek tanuljon-e idegen nyelvet. A válaszadók kitértek a tanulásban akadályozott tanulók nyelvoktatásának nehézségeire és hasznosságára is. A válaszadók többször utaltak a pedagógus végzettségére, de ezzel kapcsolatban nincs egységes európai gyakorlat (nyelvtanár és/vagy gyógypedagógus végzettség szükséges).

Tanulmányunkat a tanulásban akadályozott tanulók nyelvtanulásának általános áttekintésével kezdtük. A nemzetközi kitekintés során jól látszott, hogy a legfontosabb minden esetben felmérni, hogy az egyéni sajátosságok milyen tartalmak elsajátítását teszik lehetővé. A válaszokból kiderült, hogy

azt is szem előtt kell tartani, hogy a gyermek jól érezze magát a tanórán, és gyakorlatba ágyazva közvetítsék számára a tanítási tartalmakat.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
Web: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> Letöltés: 2019.10.15.
- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. Web: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200032.EMM&txtreferer=A1100190.TV> Letöltés: 2019.10.15.
- 51/2012. (XII.21.) számú EMMI rendelet 11. melléklete Kerettantervek a sajátos nevelési igényű tanulókat oktató nevelési-oktatási intézmények számára- Kerettantervek az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára (1-8. évfolyam)- Idegen nyelv. Web: http://kerettanterv.ofi.hu/11_melleklet_sni/enyhe/index_sni_enyhe.html Letöltés: 2019.10.15.
2013. évi LXII. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény módosításáról Web: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300062.TV&txtreferer=99800026> Letöltés: 2019.10.15.
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. Letöltés: 2019.10.15.
- Balla Árpád (2000). *A kerettantervek alkalmazása. Hogyan vizsgáljuk felül a pedagógiai programokat?* Oktatási Minisztérium, Budapest
- Mályusz Enikő, Mező Katalin (2017): Diszlexiával németül. *Különleges Bánásmód*, 3.(4.). 67–75. DOI [10.18458/KB.2017.4.67](https://doi.org/10.18458/KB.2017.4.67)

- Meggyesné Hosszu Tímea (2015). *A tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelv tanításának kérdései*. Szeged, Szegedi Tudomány Egyetem JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet.
- Meggyesné Hosszu Tímea (2017). Európai helyzetkép az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelv-oktatásáról. In Borsos É., Námesztovszki Zs., Németh F. (szerk.) *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es Tudományos Konferenciájának tanulmánygyűjteménye*: 322–337.
- Meggyesné Hosszu Tímea (2019): *Let's do it. Angol nyelvkönyv* 7. Budapest.
- Meggyesné Hosszu Tímea, Lesznyák Márta (2014) *Az idegen nyelvet tanító pedagógusok módszertani repertoárja a tanulásban akadályozott gyermekek iskoláiban*. Az előadás elhangzott: XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia 2014. november. 6-8. web: http://epa.oszk.hu/03100/03139/00034/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2017_4_022-042.pdf Letöltve: 2019.10.01.
- Meggyesné Hosszu Tímea, Lesznyák Márta (2017): Az idegen nyelvet tanító pedagógusok módszertani repertoárja a tanulásban akadályozott gyermekek iskoláiban. *Modern Nyelvoktatás*. 23.(4.) 22-42.
- Tánczos Judit (2006). A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására. *Iskolakultúra*, 11, 3–11.
- Tóth Zsuzsa (2015). Befolyásolja-e a szorongás a nyelvtanulás eredményességét? Idegen nyelvi szorongás, nyelvtudás és nyelvérzék összefüggéseinek vizsgálata angol szakos egyetemisták körében. *Modern Nyelvoktatás*. 1. 18-31.
- I1: KSH jelentés. web: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ovoda_mhely11.pdf
- I2: Meggyesné Hosszu Tímea (2019): *Enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelv-tanulási motivációja az eltérő tantervű általános iskolák 8. osztályában* (PhD) értekezés. Kézirat. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23486/meggyesne-hosszu-timea-phd-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**A TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT TANULÓK NÉMET NYELVOKTATÁSÁNAK
HELYZETE NYÍREGYHÁZÁN**

Szerzők:

Nemes Magdolna (PhD.)
Debreceni Egyetem
(Magyarország)

Rózsa Helga
Nyíregyházi Göllesz Viktor Speciális Szakiskola,
Általános Iskola és EGYMI
(Magyarország)

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

Lektorok:

Molnár Balázs (PhD.)
Debreceni Egyetem
(Magyarország)

Bocsi Veronika (PhD.)
Debreceni Egyetem
(Magyarország)

...és további két anonim lektor

Nemes Magdolna, Rózsa Helga (2021): A tanulásban akadályozott tanulók német nyelvoktatásának helyzete Nyíregyházán. *Különleges Bánásmód*, 7. (4). 69-81. DOI [10.18458/KB.2021.4.69](https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.69)

Absztrakt

Jelen tanulmány a tanulásban akadályozott tanulók német nyelv-oktatásának helyzetét mutatja be Nyíregyházán. Kutatásunkban félig strukturált interjúkat alkalmaztunk, a szülők és a tanulók, valamint a nyelvtanárok körében. A témát az érintett hetedik és nyolcadik osztályos tanulók és szüleik szempontjából vizsgáltuk. A cél az volt, hogy feltérképezzük benyomásaikat, amelyek segítséget nyújthatnak az egységesítésben. A vizsgálatban 25 tanulásban akadályozott tanuló és szüleik vettek részt. Az interjúk a Nyíregyházi Göllesz Viktor Szakiskola, Általános Iskola és EGYMI, valamint a Nyíregyházi Bárczi Gusztáv Általános Iskola, Képességfejlesztő Iskola, Kollégium és EGYMI 7. és 8. osztályos tanulóival készültek 2020 tavaszán. A vizsgált képet a gyermekeket tanító két nyelvtanárral készült interjú teszi teljessé. A tapasztalatok azt támasztják alá, hogy a résztvevők részéről igény van az egységesítésre. A diákok, a nyelvtanárok és szülők számára is könnyebbé jelentene az otthoni tanulás támogatásában, ha egységes tankönyvkiárat állna rendelkezésre. A kutatás során kapott válaszokból arra következtethetünk, hogy a pedagógusok nagy hangsúlyt fektetnek az egyéni képességekhez való alkalmazkodásra és a játékos, kommunikatív nyelvoktatásra.

Kulcsszavak: attitűd; játékos nyelvoktatás; német nyelv; SNI tanulók

Diszciplína: pedagógia

Abstract

TEACHING GERMAN IN NYÍREGYHÁZA TO STUDENTS
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The present paper deals with the issues of teaching a second language to school-aged children with SEN in Nyíregyháza, Hungary. In our research we made semi-structured interviews with open-ended

questions featuring 25 children with Special Educational Needs in grades 7 and 8 in order to gain more information about their opinion and attitudes concerning German lessons at school, which in turn might help to unify the material and/or the methods. We also contacted the children's parents (25) to fill out a questionnaire about their impressions and opinions with regard to their children's German learning experience at school. Finally, we asked the two teachers to paint a broader picture of teaching German to children with SEN. The research took place in spring 2020 in Nyíregyháza. We did our research in Viktor Göllesz Vocational School, Skills Development School, Student Hostel and Integrated Special Educational Methodological Institution as well as in Gusztáv Bárczi Primary School, Skills Development School, Student Hostel and Integrated Special Educational Methodological Institution. To carry out our research, we asked for the parents' and the head teachers' ethical consent. Our experience underlines that all the participants in the teaching process feel that there is a need for unification. It would be much easier for all parties to have a German course book written for students aged 13-16 with SEN. Based on the answers of the language teachers, we came to the conclusion that they pay attention to individual development and playful, communicative language teaching, even though it is challenging to teach German to children with SEN, as they often have difficulties in their mother tongue.

Keywords: attitude, German learning experience, children with SEN, playful language teaching

Discipline: pedagogy

A nyelvpedagógusok és a gyógypedagógusok számára rendkívül kevés információ áll rendelkezésre az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelv-tanításáról mind a hazai, mind a külföldi szakirodalomban (Meggyesné Hosszu, 2015; Mályusz és Mező, 2017). Kutatásunk a tanulásban akadályozottak kötelező nyelvoktatásával kapcsolatos hazai tapasztalatokat kívánja feltárni. Témaválasztásunkat alátámasztja az a tény, hogy 2019-/2020-as tanévben a sajátos nevelési igényű (továbbiakban: SNI) tanulók száma tovább emelkedett (létszámuk közel 57 ezer fő), ami az általános iskolások 7,8%-át jelenti. Többségük, 41 ezer fő (a SNI tanulók 72%-a), integrált nevelésben és oktatásban részesül (I1). A SNI tanulók 28%-a, közel 16 ezer fő, vesz részt speciális oktatásban, akiknek a nyelvoktatása lényeges feladat.

A tanulásban akadályozottak nyelvtanításával kapcsolatban a szakemberek, a szülők és a nyelvtanárok véleménye sem egységes. Vannak, akik úgy vélik, főlegesen terhet jelent a tanulók számára, hiszen az anyanyelvi ismereteik is korlátozottak. Az

iskolai nyelvórákra a tanulásban akadályozott tanulóknak nincs szükségük. A nyelvórán tanultakat a diákok gyorsan elfelejtik, így gyakorlatilag alig érhető el mérhető fejlődés, szókincsük nem bővül és nyelvtani ismereteik sem. Nem lesznek önálló nyelvhasználók, valódi beszélgetőpartnerek. Más vélemények szerint e populáció esetében is érhetőek el sikerek. A tanulók egy része képes lesz alapszinten (A1) kommunikálni, számára ismerős témákban, egyszerű nyelvi eszközöket használva megértetni magát. A tanulásban akadályozott tanulók esetében nem a nyelvvizsga és az emelt szintű nyelvi érettségi a cél, hanem a hétköznapi alapszókincs felépítése, a célnyelvi beszélők iránti érdeklődés felkeltése és nyelvtanulás iránti pozitív attitűd kialakítása és fenntartása.

A vizsgálat

Kutatásunk arra keresi a választ, hogy milyen tapasztalataik vannak a diákoknak a nyelvoktatással kapcsolatban és a szülők hogyan állnak az

idegennyelv-oktatásának lehetőségéhez. Úgy véljük, fontos megvizsgálni, miben látnak nehézségeket a szakemberek, azaz a nyelvtanárok e téren, és mit tapasztaltak az intézményekben a nyelvtanítás gyakorlati megvalósulása során. A nyelvválasztási szabadságra fókuszál a tanulmány kutatási részének egy másik szegmense.

A vizsgálat hipotézisei

1. Az Európai Unió csatlakozás óta (2004) Magyarországon is fontos szerepet kap a nyelvtanulás. Az 1990-es években egyre nagyobb teret kaptak a nyugati nyelvek, az angol és a német nyelv szerepe felerősödött. Nyolcadikos tanulók idegen nyelvi motivációját és attitűdjét mérő magyarországi vizsgálat a tanulókat két csoportba osztja: a világnyelvet (angol) és a nem világnyelveket (német, francia, olasz, spanyol, orosz) tanulókat; és a diákok többsége első idegen nyelvként az angolt választja (Nikolov 2011). A szakirodalom alapján feltételezzük, hogy a tanulásban akadályozott tanulók többsége is az angol nyelvet választja.
2. A 21. század második évtizedében megfigyelhető, hogy a magyar szülők jelentős része törekszik arra, hogy gyermeke minél korábban idegen nyelvet tanuljon. „Multikulturális világunkban mára a mindennapi élet is számtalan olyan helyzetet teremt, amelyben nyelvtudás nélkül nem, vagy csak alig lehet boldogulni, ezért az idegen nyelvek ismeretének ma igen magas a társadalmi értéke, hiszen a hasznossága egyértelmű” (Téglás, 2017). A megnövekedett nyelvtanulási igény alapján feltételezzük, hogy a szülők fontosnak tartják gyermekük idegen nyelv-tanulását.
3. Egy idegen nyelv tanulása során a nyelvi fejlődés mellett a célnyelvi ország kultúrájának megismerésére is lehetőség nyílik. Fontos, hogy a gyermekekben a tanult nyelv, az anyanyelvi beszélők és kultúrájuk iránti érdeklődés alakuljon ki, a nyelvtanítás fontos célja a pozitív attitűd és

a motiváció felébresztése és megőrzése. A játékoság, az audiovizuális eszközök és a szemléltetőeszközök, valamint a manipuláció kiemelt fontosságúak a tanulásban akadályozottak tanítása során. Mindezek alapján feltételezzük, hogy a tanulásban akadályozott tanulók élvezik az iskolai keretek között zajló nyelvtanulást.

Módszer

Az empirikus kutatás módszere a félig strukturált interjú és a kérdőív. A vizsgálatban 25, német nyelvet tanuló tanulásban akadályozott tanuló (interjú) és szülei (kérdőív) vettek részt az általános iskola 7. illetve 8. osztályából, 2020. január és február hónapban. A kutatás zárásaként a két német nyelvtanárral készült interjú, melyben a tanulásban akadályozott tanulók körében szerzett nyelvtanulási tapasztalataikról kérdeztük őket. Így az eredmények képet adhatnak arról is, miként történik az idegen nyelv oktatásának bevezetése.

A tanulmány elkészítéséhez szükséges felmérést pilot kutatás, előzetes próbamérés előzte meg 2019 októberében. A felmérésben négy tanulóval és négy szülővel 2019 őszén. A tanulók esetében félig strukturált 12 kérdéses interjú felvételére került sor, ám a szülők esetében ez nem volt kivitelezhető, ezért ők kérdőív formájában kapták meg a 12, nyílt végű kérdést.

A hazai kutatásban részt vevő intézmények

Kutatásunkba két kelet-magyarországi intézményt vontunk be: a Nyíregyházi Göllesz Viktor Szakiskola, Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményt és a Bárczi Gusztáv Általános Iskola, Készségfejlesztő, Kollégium és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményt.

A Nyíregyházi Göllesz Viktor Szakiskola, Általános Iskola és EGYMI pedagógiai programja alapján az idegennyelv-oktatása kiterjed a hazánk és a külföldi országok népeinek megismerésére, illetve

az adott ország környezetének ismeretére. Az idegennyelv-oktatás része a környezeti nevelés is. A pedagógiai program szerint az intézményben 7. osztálytól kezdve heti két órában tanulnak idegen nyelvet, és szóban adnak számot a tanulók tudásukról.

A nyíregyházi Bárczi Gusztáv Általános Iskola, Készségfejlesztő, Kollégium és EGYMI pedagógiai programja figyelembe veszi a szakmai ajánlásokat, így a fő cél a tanuló érdeklődésének felkeltése az adott idegen nyelv iránt. Az oktatás az idegen nyelvi kommunikációra, mint kulcskompetenciára épül. A szabályozás alapján hetedik osztálytól heti két órában tanulják a tanulók az adott idegen nyelvet.

A Göllesz Viktor Szakiskola, Általános Iskola és EGYMI 1963-ban épült, hogy 120 férőhellyel gyógyító nevelő feladatokat lásson el. 1963-tól a 2000/2001-es tanévig a tanulásban akadályozottak alapfokú oktatását látta el az intézmény. A 2000-/2001-es tanévben már több mint 200 tanulót számlált, s ebben a tanévben az iskola profiljában jelentős változás történt. Bevezették az alapfokú oktatás mellé a speciális szakiskolai képzést is. Ezzel a feladattal az iskola kinőtte eredeti épületét és a megszűnt Báthory István Általános Iskola épületébe költözött, valamint a neve is megváltozott (Göllesz Viktor Speciális Szakiskola és Általános Iskola). A 2000/2001-es tanévtől kezdve az alábbi szakmák közül választhatnak a tanulók: sütőipari és gyorspékségi munkás (rész-szakképesítés), élelmiszer- és vegyiáru eladó, szobafestő (rész-szakképesítés) és parkgondozó. Újabb, igen fontos feladatot vállalt az intézmény 2008-ban, amikor autista csoportot indított. Az intézmény vezetősége sokat tesz a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek képzéséért is. Az 1998/99-es tanévtől kezdve cigány nemzetiségi program épül be a pedagógiai programba, melynek célja a hátránykompenzáció és a beilleszkedés megkönnyítése (12).

A nyíregyházi Bárczi Gusztáv Általános Iskola, Készségfejlesztő, Kollégium és EGYMI 1928. március 26-án kezdte meg működését, mint a város

első kisegítő iskolája, majd 1951-től 1955-ig fokozatosan bentlakásos intézményként működött. Az intézmény keretein belül alakult meg az első Megyei Nevelési Tanácsadó. Az iskola 1991 óta fogad autista gyermekeket is. A 2000/2001-es tanévben megkezdődött a készségfejlesztői speciális szakiskolai képzés értelmileg akadályozott tanulók számára. A 2019/20-as tanévben 23 tanulócsoporthoz tartozott az intézményben, 214 tanulóval: nyolc tanulásban akadályozott csoport, tíz értelmileg akadályozott csoport, ebből öt a készségfejlesztő speciális szakiskolai csoport, és öt speciális autista csoport (13).

A vizsgálatba bevont tanulók két iskola tanulóinak közül kerültek ki. A Nyíregyházi Göllesz Viktor Szakiskola, Általános Iskola és EGYMI-ben két hetedik osztály van, az egyikben öt fő, a másikban tizenegy fő tanuló a német nyelvet; a két nyolcadik osztályban hat, illetve nyolc gyermek. A Nyíregyházi Bárczi Gusztáv Általános Iskola, Készségfejlesztő, Kollégium és EGYMI hetedik osztályban nyolcan, a nyolcadikban tizenegyen tanulják a németet. A két intézményben összesen 49 gyermek tanul német nyelvet. Közülük 25-en válaszoltak a kérdéseinkre (51%), ebből 15 tanuló a Gölleszből, 10 diák a Bárcziból. A vizsgálatban résztvevő tanulók mindegyike BNO F70 kóddal rendelkezett. A mintában olyan tanulók szerepelnek, akik rendelkeznek német nyelvtanulási tapasztalattal. Az interjú megkezdése előtt az iskola-vezetőkkel előzetes egyeztetés történt, akik minket helyen engedélyezték a vizsgálatot. A résztvevőket tájékoztattuk a kutatás céljáról, a kutatásetikai előírásokat betartottuk. A gyermekek szülei írásbeli nyilatkozattal járultak hozzá, hogy gyermekükkel interjú készüljön. Az iskolák vizsgálatba vonható tanulóinak között voltak olyanok, akik a vizsgálat idején betegek voltak vagy nem kívántak válaszolni kérdéseinkre, amit mi tudomásul vettünk. Ez azonban azzal a következménnyel járt, hogy nem tudunk a két iskolából minden 7. és 8. osztályos, német nyelvet tanuló gyermeket bevonni a vizsgálatba. A vizsgálatba 25 gyermek szüleit is

bevontunk, akiket szintén tájékoztattunk a kutatás céljáról, vonatkozó a kutatásaitikai előírásokat betartottuk.

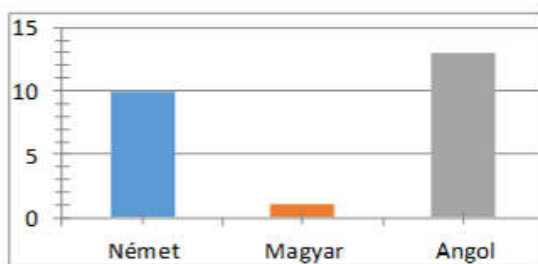
A vizsgált képet a gyermekeket tanító két nyelvtanárral készült félig strukturált interjú teszi teljessé. Az interjúk a válaszadókkal előzetesen egyeztetett helyszínen zajlottak. Az egyes interjúk kb. 30 percet vettek igénybe. A beszélgetéseket a válaszadók hozzájárulásával rögzítettük, a válaszokat az elemzés érdekében lejegyeztük.

A tanulói válaszok elemző bemutatása

A megkérdezett tanulók többsége lány (17 fő, 68%), kérdéseinkre 8 fiú válaszolt (32%). A legfiatalabb válaszadó 13 éves, a legidősebb 16 éves volt.

Elsőként arra kértük a tanulókat, hogy nevezzék meg azt az idegen nyelvet, amelyet saját maguk választanának és indokolják is meg a választ. A tanulók közül 14 (56%) az angolt, 10 (44%) a német nyelvet választaná. Egy roma tanuló úgy nyilatkozott, ő a magyart választaná idegen nyelvnek, mert ezzel a nyelvvel boldogul (1.ábra).

1. ábra. A tanulók idegennyelv-választása (fő). Forrás: Szerzők.

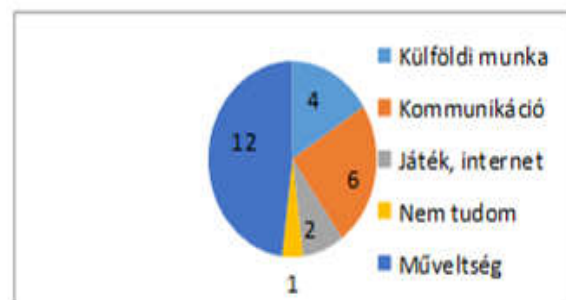


Az angolt választó tanulók közül öt nyilatkozta azt, hogy azért választaná az angolt, mert sokan használják világszerte, és ennek ismeretében az interneten is könnyebben lehet boldogulni. Az angolt választók 50%-a (7 fő) azt felelte, hogy könnyebb, mint bármelyik másik nyelv, és ezért tetszik nekik. Két tanuló nyilatkozta azt, hogy ebben kapna ott-honról segítséget. A németet

választók nagy része (nyolc fő, 32%), azzal indokolta választát, hogy valamilyen okból tetszik nekik a nyelv (pl. kiejtés, jó hangzás, könnyű kiolvasni, sok a hasonló szavunk). A németet választó tanulók közül kettő azt nyilatkozta, hogy ezt a nyelvet tanulja, ezért választaná.

A nyelvtanulási motiváció során gyakran szó esik integratív és instrumentális motivációról. Az integratív motiváció esetén a nyelvtanuló érdeklődik az idegen nyelv iránt, az instrumentális motiváció esetében gyakorlati célok miatt fejleszti nyelvtudását pl. jobb állás, magasabb fizetés. Az idegennyelv-választása után vizsgáltuk azt, miben látják a megkérdezett tanulók annak hasznát, ha tudnak az anyanyelvüktől eltérő nyelven is kommunikálni. A beérkezett válaszok pozitív attitűdöt mutatnak. A válaszadó diákok 48%-a (12-en) a nyelvtanulást a műveltség részének tartja, és motiválja őket, ha más országok kultúrájáról tanulhatnak. A tanulók 16%-a (négy fő) azt nyilatkozta, hogy azért tartja hasznosnak az idegen nyelvet, mert külföldön szeretne a későbbiekben munkát vállalni, és ehhez szüksége van nyelvismeretre. A tanulók 24%-a (hat fő) számára azért hasznos, hogy képes legyen kommunikálni a külföldiekkel itthon vagy akár egy külföldi utazás alkalmával. A válaszolók 8%-a (két fő) kifejezetten az internet használata miatt tartja hasznosnak az idegen nyelvet. Egy tanuló nem tudta megfogalmazni, miért fontos, vagy fontos-e egyáltalán az idegen nyelv ismerete (2.ábra). Ehhez kapcsolódóan kíváncsiak voltunk arra, hogy a tanulók szerint hol lehet használni a nyelvtudást.

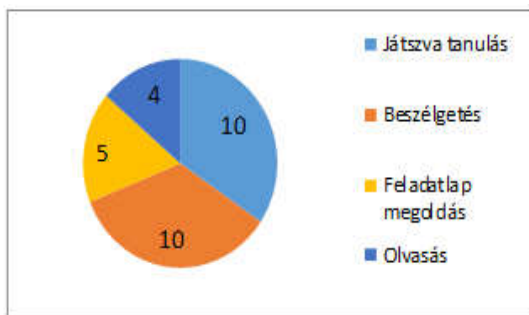
2. ábra: Az idegennyelv-tudás hasznosítása a válaszadók véleménye alapján (fő). Forrás: Szerzők.



A válaszolók 56%-a (14 diák) szerint külföldön tudná csak hasznosítani a nyelvet. A tanulók 24%-a (hat diák) szerint az internet használatát teszi könnyebbé az idegennyelv-tudás, míg 16%-uk (négy fő) szerint a munkában lehet a legjobban hasznosítani a nyelveket. A diákok 4%-a (egy tanuló) szerint nem lehet hasznosítani az idegennyelv-ismeretet.

A további kérdéseink arra vonatkoztak, hogy a tanulók miként vélekednek az iskolai nyelvoktatásról és hogyan zajlanak a nyelvóráik (3.ábra).

3. ábra. Tanórai tevékenységek. Forrás: Szerzők.

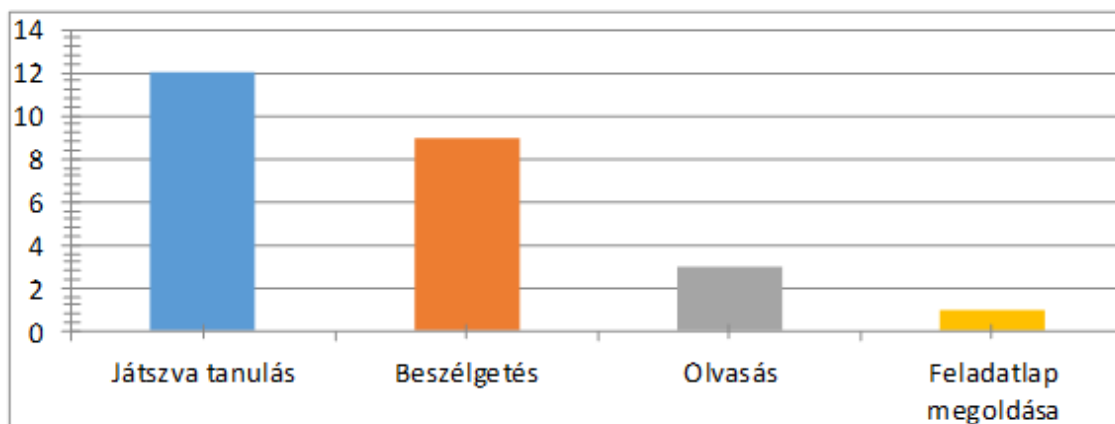


A diákok 40%-a (tíz fő) válaszolta azt, hogy játszanak a nyelvórán, további 40%-uk (tíz fő) azt mondta, hogy beszélgetnek.

Ezek a válaszok azt tükrözik, hogy a pedagógusok arra törekednek, hogy az idegen nyelven való kommunikációhoz szükséges képességeket fejlesszék, és olyan tudást adjanak át tanulónak, amit használni tudnak majd a későbbiekben. Erre a játék és a kommunikációs gyakorlatok olyan lehetőséget nyújtanak, amelyben a tanulónak sikerélménye van és ezáltal pozitívan viszonyul a nyelvtanuláshoz. A válaszok között nem fordult elő a tankönyvből való tanulás, de felmerült az olvasás és a feladatlapok megoldása, ami fénymásolt lapokat jelent. Ez arra utal, hogy még nincs bevált német nyelvkönyv, amelyet alkalmaznának a pedagógusok. A tanulók képességeihez próbálják igazítani a tananyagot, válogatják a feladatokat és arra helyezik a hangsúlyt, hogy a tanuló élvezze az órát.

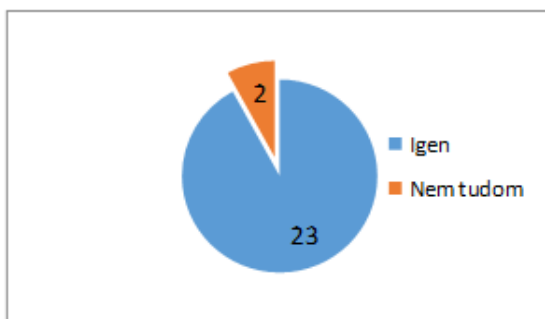
A tanórai tevékenységek esetében azt is mértük, hogy a tanulók által felsorolt tevékenységek közül melyek a legnépszerűbbek (4.ábra). A válaszok azt tükrözik, hogy sikeres a tevékenységek megválasztása, mert a játékos tanulás és a beszélgetés a legnépszerűbb a tanulók körében. A tanulók 28%-a (7 válaszadó) kifejezetten kiemelte, hogy az írásos feladatokat nem szereti. Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók esetében nem kiemelt terület az írás és az olvasás, a hangsúly a beszéd-készségen és a hallott szöveg értésén van.

4. ábra. A leginkább kedvelt tanórai tevékenységek a válaszadók véleményei alapján (fő) Forrás: Szerzők.



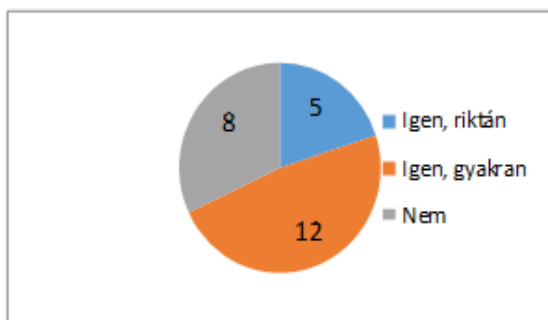
A tananyag elsajátításhoz kapcsolódóan kíváncsiak voltunk arra, hogy a tanulóknak van-e igényük tankönyvre (5. ábra). A tanulók 92%-a (23 fő) szerint hasznos volna, ha lenne az idegennyelv-tanulásához tankönyv. A válaszaik alapján többen foglalkoznának otthon a nyelvtanulással, ha készülné számukra egy német nyelvkönyv, amit elő tudnának venni. A tankönyvvel kapcsolatban kiemelték, hogy csak akkor lenne hasznos, ha jól illusztrált lenne, amiben könnyen el tudnak igazodni.

5. ábra. A tanulók tankönyv iránti igénye a válaszadók véleménye alapján (fő). Forrás: Szerzők.



A következő kérdés arra irányult, hogy használnak-e IKT eszközöket a tanórákon és ha igen, milyen gyakorisággal (6. ábra).

6. ábra: Az IKT eszközök használatának gyakorisága a válaszadók véleménye alapján (fő). Forrás: Szerzők.



A válaszadók 68%-a (17 diák) nyilatkozott úgy, hogy a tanórán használnak IKT-eszközt, a válaszok alapján ez minden esetben az interaktív tábla. Azok

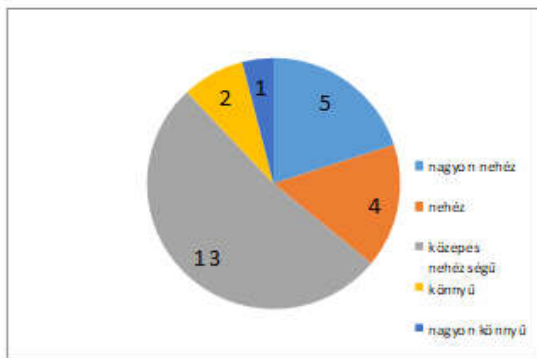
a tanulók, akik nem használják az interaktív táblát, azt nyilatkozták, hogy erre nincs lehetőség az iskolában vagy abban a tanteremben, amelyben az idegennyelv-órák zajlanak. Ez a fajta támogatás színesebbé teheti a tanórákat, mivel sok lehetőséget kínál az önálló munkától kezdve odáig, hogy a vetített tartalmakat elmentse, és a későbbiekben akár újra előhívja a tanár. Az interaktivitásának köszönhetően hosszabb ideig tudja fenntartani a tanulók figyelmét, ami a vizsgált csoport esetében igen nagy előny és segítség a pedagógusnak.

Ezek után arra is kíváncsiak voltunk, hogy az idegennyelv-órákhoz hogyan viszonyulnak a tanulók. Arra a kérdésre, hogy érzi magát a tanórán, a tanulók 92%-a (23 tanuló) válaszolta azt, hogy *jól érzi magát*. Ez ismét csak azt jelzi számunkra, hogy megfelelő módszereket használnak a pedagógusok a nyelvtanítás során. Csupán a tanulók 8%-a (2 diák) válaszolta azt, hogy az órához kapcsolódó érzéseik változóak. Ez azt jelentheti, hogy vannak számukra a tanórának nehezebb időszakai, amelyekhez negatív érzések kapcsolódnak és könnyebb részei, amelyeket pozitívan élnek meg. Ehhez kapcsolódóan arra a kérdésre, hogy szereti-e tanulni az adott nyelvet, a válaszolók 76%-a (19 gyermek) nyilatkozta azt, hogy *igen*, örömmel tanulja. A tanulók 24%-a (hat diák) válaszolta azt, hogy nem szereti, mert nehéz.

Az adott nyelvhez való viszonyulásból kiindulva vizsgáltuk, hogy mennyire érzik nehéznek a tanult idegen nyelvet. Annak ellenére, hogy a tanulók 92%-a (23-an) azt nyilatkozta, hogy jól érzi magát az idegennyelvi-órákon, és 76%-a (19-en) szereti tanulni az adott nyelvet, a válaszolók 88%-a (22 gyermek) mégis nehéznek érzi az idegen nyelvet (7. ábra). A nehézséget legtöbben annak tudják be, hogy a német nyelv szabályai eltérnek a magyar szabályoktól, ezért nehéz kiejteni a szavakat. A tanulásban akadályozott tanulók sajátosságaira épített tevékenységekkel, rövid párbeszédekkel, játékos feladatokkal és mozgással szinte észrevétlenül tanulhatnak a gyermekek. Az anyanyelv elsajátításához hasonló folyamatok során az idegen nyelv sza-

vai mellett bizonyos mértékig a nyelvtani szabályok is rögzülnek. Éppen ezért tartjuk fontosnak, hogy játékos formában tanulják az tanulásban akadályozott tanulók az idegen nyelvet, hogy használat közben rögzüljön a szavak és kifejezések helyes kiejtése, a nyelvtan kizárólag implicit módon jelenjen meg.

7. ábra: A tanult idegen nyelv nehézségi szintje a válaszadók szerint (fő). Forrás: Szerzők.



Végül azt vizsgáltuk, hogy a tanulók ki(k)hez tudnak fordulni otthon segítségért. A válaszok alapján a tanulók 84%-a (21 válaszadó) nem fordulhat szüleihez segítségért, mert azok nem beszélnek semmilyen idegen nyelvet. Ez azt jelzi számunkra, hogy kiemelten fontos a nyelvet oktató pedagógus személyisége és felkészültsége, hogy tudja segíteni a tanulók idegen nyelvi kompetenciájának fejlődését.

Szülői válaszok

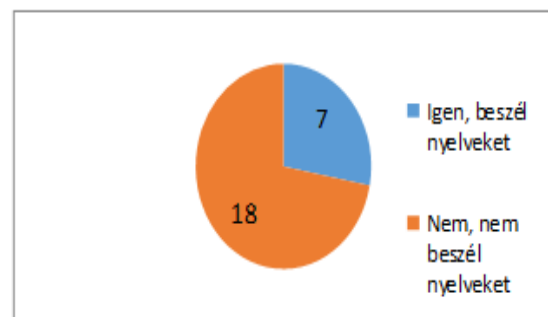
Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók gyakran alacsony szociokulturális környezetben élnek, családjukban jellemző a szegénység és/vagy a munkanélküliség, szülei alacsony iskolai végzettségűek. A szülőkkel nem volt minden esetben lehetőségünk találkozni, mert sok a kollégista tanuló, ilyenkor a tanulók segítségét kértük, hogy juttassák el a kérdőívet szüleihez. A kérdőív 11, egyszerűen megfogalmazott kérdést tartalmaz. A vizsgálatba vont tanulók szüleit is meg kérdeztük, hogy vélekednek a nyelvoktatásról és a kérdőív elején a

szülők nyelvtudására is rákérdeztünk. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók szüleitől az eddigi vizsgálatok tapasztalatai alapján, kevés kérdőív érkezik be, de ezt a tendenciát mi nem tapasztaltuk, mert a tanulók szülei kitöltötték a kérdőívet (25 fő, 100%), bár egy részük hiányos volt.

A válaszok alapján a kitöltők 76%-a (19 fő) nő volt, 24%-uk (6 fő) férfi. A szülők közül 52% (13 fő) általános iskolai végzettséggel, 44% (11 fő) középfokú végzettséggel és egy felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Az iskolai végzettséget azért tartottuk fontosnak, mert úgy gondoljuk, előre jelezheti azt, hogy milyen mértékben tud a nyelvtanulásban segíteni a gyermekének. Az életkort vizsgálva az látható, hogy a legfiatalabb kitöltő 30 éves volt, a legidősebb pedig 59 éves. A nyelvtanulás segítése szempontjából az életkor is jelzésértékű lehet. Feltételezzük, hogy a fiatalabb szülők jobban tudnak segíteni a gyermeküknek az idegennyelvtanulásban, hiszen ők is tanultak angolul vagy németet az iskolában.

A demográfiai kérdéshez szorosan kapcsolódva vizsgáltuk a szülők nyelvismeretét, melynek eredményeit a 8. ábra mutatja.

8. ábra. A szülők nyelvismerete (fő). Forrás: Szerzők.



A kitöltők 72%-a (18 szülő) nem beszél nyelveket, tehát valószínűleg segíteni sem tud a gyermekének annak elsajátításában. Hét fő (28%) beszél idegen nyelven, közülük alapfokon angolul négyen, egyéb nyelvet hárman beszélnek. További kérdéseink a gyermek iskolai tanulmányaira koncentráltak az idegen nyelv tekintetében. A szülői

válaszokból kiderül, hogy a gyermekük az iskolában németet tanul; egy gyermek tanul a német mellett, iskolán kívül angolul is. A szülők azzal indokolták a nyelvválasztást, hogy az adott iskola ezt kínálta, mint választható idegen nyelv. Egy esetben volt az az indok, hogy a későbbi boldogulást szem előtt tartva választották a németet.

Az iskolai idegennyelv-tanulásához kapcsolódóan azt is vizsgáltuk, vajon a szülők mennyire tartják fontosnak, hogy ismerjen a magyaron kívül más nyelveket is a gyermekük (9. ábra).

9. ábra: A nyelvórákon tanítandó főbb témák a szülők szerint (fő). Forrás: Szerzők.



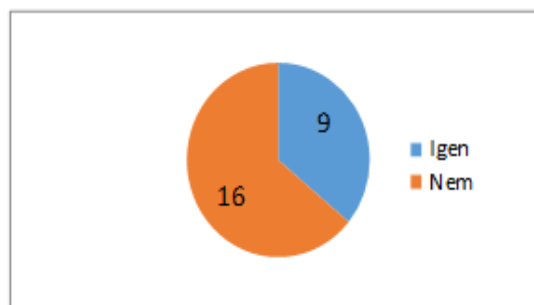
A szülők 84%-a (21 fő) válaszolta azt, hogy fontos, és úgy indokolták válaszaikat, hogy az idegennyelv-tudás hasznos a mindennapi életben való boldoguláshoz, illetve külföldi munkavállalás esetén előnyt jelenthet. Az indokok között szerepelt továbbá az is, hogy az idegennyelv-ismerete biztonságot nyújt a külföldi utazás során. A válaszadók 16%-a (4 fő), nemmel felelt, mert azt látja, hogy nem megy a gyermekének a nyelv, és hiányzik a sikerélmény a tanórán. Ezen kérdéskörhöz kapcsolódóan a szülők elvárásait vizsgáltuk az idegennyelv-oktatással kapcsolatban. A kitöltők 84%-a (21 szülő) azt válaszolta, szükségesnek érzi egy alapszintű tudás átadást, mely lehetővé teszi, hogy a gyermek boldoguljon a mindennapi életben és merjen megszólalni az adott idegen nyelven. Jól látható, hogy az elvárások egyeznek azzal, amiért fontosnak tartják az idegennyelv-oktatást. A

válaszolók 16%-a (4 fő) nem vár el semmit az idegennyelv-oktatástól.

Szerettük volna kideríteni, mit gondolnak az iskolai nyelvoktatásról, szerintük milyen ismerteket kellene a gyermekeiknek elsajátítani, mivel kellene nekik a tanórákon foglalkozniuk. A szülők szerint a legfontosabb az alapszavak elsajátítása (13 fő) és a bemutatkozás (8 fő). Kevésbé tartják fontosnak az ország-ismeretet és a játékos foglalkozásokat (2-2 fő). A további válaszokból az derült ki, hogy a szülők 72%-a (18 válaszadó) beszélget otthon a gyermekével arról, mi történik az iskolában és mit tanultak a tanórákon, azaz fontosnak tartja a gyermek német nyelvi kompetenciájának fejlődését.

Vizsgáltuk azt is, hogy a szülő ismeretei szerint a gyermek otthon foglalkozik-e az idegen nyelvvvel, használ-e internetes oldalakat (10. ábra). A szülők válasza alapján a gyermekek 36%-a (9 diák) szokott a szülővel együtt idegen nyelvű oldalakat látogatni: főleg zenei oldalakat nézegetnek, de megjelent a válaszok között az utazással foglalkozó oldalak felkeresése is. Ezek azonban angol nyelvű oldalak, a válaszadók többsége nem keres fel német nyelvű oldalakat a gyermekével.

10. ábra: Idegen nyelvű internetes oldalak használata a szülők szerint (fő). Forrás: Szerzők.



Ezek után azt vizsgáltuk, hogy tapasztalnak-e nehézséget az idegen nyelvvvel kapcsolatban. A válaszadók 88%-a (22 szülő) tapasztalt valamilyen nehézséget gyermekénél. A leggyakoribb probléma a szavak tanulása, illetve kiejtése, valamint a nyelvtani szabályok elsajátítása. Arra kérdésre, hogy milyen mértékben tudnak segíteni a válaszolók a gyerme-

küknek a válaszadók 72%-a (18 szülő), akik korábban azt nyilatkozták, hogy nem rendelkeznek nyelvismerettel, azt közölték, hogy nem tudnak segíteni gyermekük tanulmányaiban. A szülők 18%-a (5 felnőtt) tud és szokott is segíteni a tananyagban, ők leginkább a kiejtés javításában, a szavak kikérdezésében tudnak segítséget nyújtani.

A nyelvtanárok véleménye

Az idegennyelv-tanítás kihívást jelentő feladat tanulásban akadályozott tanulóknak, ezért vizsgáltunkba a megkérdezett gyermekeket tanító pedagógusokat is bevontuk. Úgy véljük, az interjúk elemzése segítségével átfogó képet kaphatunk a két nyíregyházi iskolában folyó németnyelv-oktatásról.

Az egyik válaszadó pedagógus 46 éves nő, a másik 63 éves férfi. Mindketten megyeszékhelyen, Nyíregyházán élnek. Mindketten végzett gyógypedagógusok, tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon, mellett nyelvtanári végzettséggel is rendelkeznek (francia-német, orosz-német). Az egyik válaszadó 6 éve tanít német nyelvet az iskolában; eleinte óraadóként, a vizsgálat időpontjában főállásban. A másik válaszadó 2016-tól dolgozik jelenlegi munkahelyén gyógypedagógusként, ahol az értelmileg akadályozott tanulóknak kommunikációt, a tanulásban akadályozottaknak német nyelvet tanít 7. és 8. osztályban heti 2-2 órában. Meggyesné és Lesznyák (2014) szerint mindketten ideális pedagógusok, hiszen gyógypedagógusi és nyelvtanári végzettséggel, továbbá több éves nyelvtanári tapasztalattal is rendelkeznek (I4).

A nyelvtanítás és a nyelvtanulás során a nyelvkönyvnek meghatározó szerepe van, mert ezek jelentik a tanulók első, személyes nyelvtanulási tapasztalatait. A nyelvkönyv keretet ad, beosztja a tanítási programot, a nyelvtanárnak útmutatóként, támaszként szolgál. Ugyanakkor egyetlen tankönyv sem tud minden tanulócsoporthoz igényeinek megfelelni, és akadályozza a pedagógus kreativitását. Ha nincs tankönyv, az a tanulók számára a tanulási cél hiányát jelezheti (Ur 1996 idézi I3). Az egyik gyógypedagógus-nyelvtanár Kotzné Havas Erika és

Szendy Judit (2009) *Konfetti* című tankönyvét használja, melyhez munkafüzet és CD-melléklet is tartozik. A nyelvkönyv nem tanulásban akadályozott tanulóknak, hanem az általános iskolák 2-3. osztályos tanulóinak íródott, akik most kezdenek el németet tanulni. A *Konfetti* megtanít egyszerű kérdéseket feltenni, azokra röviden válaszolni, egyszerű helyzetekben németül megszólalni. A könyv színes, a névelők külön színnel vannak jelölve, dalok, mondókák egészítik ki a leckéket. A párbeszéddek rövid, könnyen megtanulható és eljátszható. A munkafüzet feladatai egyértelműek, változatosak, a tanulók könnyen megoldják, van sikerélményük, a képeket ki lehet színezn. A pedagógus úgy véli, a témák érdekesek, lehet róluk beszélgetni, akár országismereti témában is (pl. étkezési szokások Németországban, a német iskola).

A másik nyelvtanár 7. osztályban a *Hallo, Max 1.* (Krulak-Kempisty és mtsai, 2014), a nyolcadikban a *Wir lernen Deutsch 4* (Angeli és mtsai, 2017) című tankönyvet és a hozzá tartozó munkafüzetet használja. A *Hallo Max* tankönyvcsalád középpontjában a készségfejlesztés áll, ami integráltan történik, azaz párhuzamosan folyik a tankönyvben és a munkafüzetben. Az első kötet tankönyvében elsősorban a primer készségek (hallásértés és a beszéd-készség) fejlesztése kap hangsúlyt. A tananyag feldolgozása a kis lépések elve alapján történik, és a nyelvtan csak implicit módon jelenik meg. A *Wie lernen Deutsch 4.* a normál tantervű általános iskola negyedik osztálya számára készült. A könyvben a nyelvi kompetenciák fejlesztése élményszerű, feladat- és tevékenységközpontú formában, interkulturális és tantárgyközi megközelítéssel zajlik. A tankönyv színes, szórakoztatva tanít, számos játékos feladat, dal és vers található a kötetben.

Összességként elmondhatjuk, hogy eredményeink alátámasztják Meggyesné (2015) megállapítását, miszerint a speciális iskolákban használt nyelvkönyvek jellemzően a kisiskolások számára íródtak, akiknek érdeklődése, pszichés fejlettsége eltér a 15-17 éves tanulásban akadályozott tanulók helyezettől. Egyben ez azt is jelenti, hogy nem kerültek

olyan nyelvkönyvek a piacra, melyek célközönsége a tanulásban akadályozott diákok, vagy még nem kerültek alkalmazásra a megkeresett nyíregyházi iskolákban. Mindkét nyelvtanár a tankönyvön kívül különböző könyvekből, internetes oldalokról gyűjt olyan anyagokat, amelyeket jól lehet használni a tanításban differenciálásra, hiszen a gyermekek képessége és érdeklődése között nagy különbségek vannak. A kiegészítő anyagok összegyűjtése, szerkesztése azonban sok időt és energiát igényel a pedagógusoktól. Úgy vélik, szükség van a tanulásban akadályozottak számára készült tankönyvre, munkafüzettel és hanganyaggal kiegészítve. Azt javasolják, hogy a tankönyv érdekes feladatokat, színes képeket, rejtvényeket, színezőket, dalokat, verseket tartalmazzon. A tankönyv fedje le a hétköznapi témák egyszerű szókincsét országismerettel kiegészítve, tartalmazzon feladatokat, valamint a tankönyvhöz kapcsolódó interaktív táblán megoldható feladatok is.

A pedagógusok heti rendszerességgel használnak interaktív táblát, okostelefont vagy laptopot az órákon. A tanárok dalokat, verseket, videókat keresnek a gyermekeknek vagy a szótárban közösen keresnek meg egy-egy kifejezést. Az IKT eszközök a saját készítésű anyagok kivetítésére is alkalmasak. A gyermekekkel számos oldalt használnak, ahol játékosan tanulhatnak, például regenbogen, word-wall, quizlet, purposegames, learningapps.

A tanórákon mindketten törekednek a játékos feladatok használatára, például *Activity*, *Ki vagyok én?*, valamint memórijátékokat, társasjátékokat játszanak németül. Igyekeznek az órákat érdekes, az életből vett tartalommal megtölteni pl. vásárlás, ételrendelés gyakorlása. Az egyik megkérdezett nyelvtanár tapasztalata szerint a gyermekek legjobban a társasjátékokat élvezik, mert sokan otthon nem szoktak társasozni, még a szüleikkel sem. A társasjáték megtanítja a gyerekeket az egymásra való odafigyelésre és a toleranciára.

Egy másik játék kezdetén a nyelvtanár gondol egy német szóra, leírja a táblára, hány hangból áll. A gyerekeknek ki kell találniuk a szót úgy, hogy mon-

danak különböző hangokkal kezdődő szavakat. Ha az adott hang szerepel a szóban, beírja a megfelelő helyre. A játékot először jól begyakorolták magyarul, később már németül játszották. A gyerekek többsége nagyon szereti a szókereső feladatot, mely mindig az aktuálisan tanult szókincshez kapcsolódik. Egy papírlapon a bal oldalon nyomtatott betűket látnak a tanulók. Jobb oldalra leírja a pedagógus, mely szavakat kell megkeresniük és áthúzni, hogy megkapják a megfejtést. (Segítségképpen meg lehet adni, hány hangból áll a megfejtés.) A szavaknál jelölik az irányt is - először csak balról jobbra kell keresniük a szavakat, majd fentről lefelé, lentől felfelé, végül jobbról balra is meg kell keresniük a megadott szavakat.

A játékos nyelvtanulást mozgással is kiegészítik, a lépegető játékban: 2-3 gyermek megáll a hátsó padnál. A tanár mond egy szót németül (később magyarul mondja, a tanulók pedig németül). Aki leghamarabb megmondja a jelentését, lép egyet. Az győző, aki elsőként elér a táblához. A taktilis érzékelés fejlesztését is célozza az a játékos feladat, amikor a pedagógus több érdekes dolgot visz az órákra pl. egy táskába tesz képeket, plüss állatokat, kislabdákat, és a gyerekeknek ki kell találniuk, hogy mi lehet a táskában, mi milyen színű lehet benne, majd válaszaikat összevetik a táska tartalmával.

A megkérdezett pedagógusok szerint a tanulásban akadályozott gyermekek nyelvtanulása során fejlődik a személyiségük, társas kapcsolataik megerősödnek, valamint nő az önbizalmuk. A nyelvoktatás ezen kívül lehetőség nyújt a tantárgyközi kapcsolatok kihasználására, a kulturális ismeretek bővítésére.

Az általunk megkérdezett pedagógusok szerint tanulásban akadályozott gyerekek idegen-nyelvtanulásánál nehézséget jelent, hogy nagy a különbség képességeikben és érdeklődésükben, ezért kiemelten fontos a differenciálás. Egyes tanulók nem elég kitartóak, többször negatív véleményük van saját magukról is pl. Ők úgysem tudok megtanulni idegen nyelvet. A tanárok ezért igyekeznek mindig biztatni, dicsérni a diákokat.

A tanulásban akadályozott tanulók nyelvtanulását anyanyelvi ismereteik is jelentősen befolyásolják. A tanulásban akadályozott tanulók beszédértése, beszédhanghallása, induktív gondolkodása elmarad többségi társaikétól, szókincsük szegényes, a mentális lexikon aktiválása esetükben bizonytalan. Az általunk megkérdezett pedagógusok is megjegyezték, hogy sok tanulónak magyar nyelvből is vannak komoly lemaradásai, olvasási, írási nehézségeik. Emiatt leginkább a hallás utáni tanulásra, a szavak, kifejezések játékos formában történő begyakoroltatására fektetik a hangsúlyt.

A vizuális megsegítés elengedhetetlen a nyelvórák során. A sok magyar-német szóazonosság megmutatásával és megtanulásával sikerélmény lehet a nyelvtanulás.

Az idegennyelv-tanítása új terület az enyhén értelmi fogyatékosok tanításában, ezért végezetül arra kértük válaszadóinkat, fogalmazzák meg, tapasztalataik alapján mi a nyelvtanítás célja a tanulásban akadályozott gyermekek esetén. A válaszokból az derült ki, hogy a tanulásban akadályozott tanulók idegennyelv-tanulásának célja, hogy növekedjen a tanulásra, a nyelvtanulásra, az önálló munkavégzésre való motivációjuk, önismertük, önbecsülésük, megismerjenek más nemzeteket, kultúrákat. Az egyik válaszadót idézzük: *Számomra az a legfontosabb, hogy érezzék jól magukat az órákon, ne érezzék újabb tehernek (a matematika, magyar, természetismeret stb. mellett).*

A tanulásban akadályozott tanulók nyelvóráin nem a korrekció a fontos, hanem a sok ismétlés és a gyakorlás. Nem az a cél, hogy a tanuló hibátlanul használja a nyelvet, hanem az, hogy meg merjen szólalni. Ezen kívül az idegen nyelvi fejlesztés, az iskola egyéb tevékenységeihez hasonlóan, hozzájárul a gyermekek általános kognitív képességeinek a fejlődéséhez is. A pedagógusok számára a tanulásban akadályozott tanulók nyelv-oktatása nem csupán nehézséget (*kibívás olyan órát tartani, amit élveznek a gyerekek*), hanem lehetőség is jelent, hogy segítsenek tanulóiknak kibontakoztatni képességeiket, fejlődni és átlépni saját határaikat.

Összegzés

Hazánkban a tanulásban akadályozottak idegen nyelv-oktatása számos területen szabad kezet ad az intézménynek (pl. választható nyelv, alkalmazott eszközök). A 32/2012. (X.8.) EMMI rendelet értelmében az intézmények személyi lehetőségei határozzák meg a választható idegen nyelvet. Ehhez kapcsolódóan a tanulmány első hipotézise szerint, ha lehetőségük lenne választani a tanulásban akadályozott tanulók szívesebben tanulnának angolt. Ezt nem csak a tanulói válaszok támasztották alá, hanem a szülői válaszok is. Azon szülők, akiknek gyermeke németet tanul, szívesebben venné, ha az intézményben lenne lehetőség angol nyelv tanulására is. Ez azért lehet így, mert az angol egy világnyelv, illetve az internet elsődleges nyelve. Kutatásunk azonban arra is rámutatott, hogy az intézmények nem mindig nyújtanak választási lehetőséget, általában egy nyelv érhető el a tanulásban akadályozottak számára.

A válaszokból az is jól látszik, hogy még nincs kialakult egységes módszer, az útkeresés folyamata zajlik, amit befolyásol az is, mit vár el a társadalom a tanulásban akadályozott tanulóktól az idegen nyelvi kompetenciával kapcsolatban. A pedagógusoknak az elvárásokhoz és egyéni képességekhez kell igazítaniuk a tanítási tartalmakat. Ezzel kapcsolatban a tanulói válaszokból az derül ki, hogy sok játékos feladattal találkoznak a tanórákon a diákok, ami miatt szívesen járnak a német nyelvórákra. Ugyanakkor a tanulói és szülői válaszok azt tükrözik, hogy sok nehézséget okoz az a tanulás során az, hogy a tanult idegen nyelv szabályai eltérnek a magyar nyelv szabályaitól. Emiatt a kettőség miatt a tanulmány azon hipotézisét, miszerint a tanulásban akadályozottak pozitívan viszonyulnak az idegen nyelvhez nem tudtuk egyértelműen igazolni. A tanórákon jól érzik magukat a gyermekek és fontosnak tartják a nyelvismerttet, de az említett nehézségek miatt kudarcokat tapasztalnak a nyelvtanulással kapcsolatban.

Az információrobbanás miatt mindennapjaink részévé vált az idegen nyelv ismerete és használata.

Ezt a kutatásban résztvevő szülők is érzik, mert fontosnak tartják, hogy gyermekük legalább alapszinten ismerjen egy idegen nyelvet. Ezzel az eredménnyel tudtuk igazolni a tanulmány második hipotézisét.

A gyakorláshoz kapcsolódó feltevésünk szerint a tanulók leggyakrabban az interneten használják a tanult nyelvet. Ezen feltételezést alátámasztották a válaszolók, azzal kiegészítve, hogy a későbbiekben majd külföldi tartózkodás, munkavállalás illetve utazás során szeretnék hasznosítani az tudásukat. A pedagógusok a nyelvtanulás gyakorlati hasznosságán túl kiemelték az önbizalom és az interkulturális kompetencia területére tett jótékony hatását is. A nyelvtanárok folyamatosan pozitív megerősítést nyújtanak a tanulóknak, igyekeznek minden német nyelvi produkciójukat (írásbeli, szóbeli) megdicsérni. A tanulók és a nyelvtanárok válaszai alapján az értelmezhető, hogy van igény a mindkét részről a tankönyvekre, munkafüzetekre. Ezért azt tartjuk legszükségesebbnek a nyelvoktatással kapcsolatban, hogy az eddigi tapasztalatokra alapozva sikerüljön a tanulásban akadályozott tanulók részére német nyelvoktató tankönyvet létrehozni. Ez támogatná a pedagógusok munkáját is és a válaszok alapján segítené a tanulók haladását is. A megfelelő tankönyv hiányában a pedagógusok a többségi tantervű általános iskola alsó tagozatosainak írt nyelvkönyveket használja, melyek nem minden esetben felelnek meg a serdülőkorú tanulók érdeklődésének. A tanárok ezért számos kiegészítő feladatot készítenek vagy keresnek az interneten, hogy az óráik színesek, változatosak legyenek. Ezen kívül a pedagógusok igyekeznek könnyebbnek és nehezebbnek ítélt feladatokat is vinni az órákra, hiszen a csoportokban elengedhetetlen a differenciálás. A megkérdezett nyelvtanárok azt mondják, az élménypedagógia és a játékos feladatok szükségesek a tanulók nyelvtanulás iránti érdeklődésének és motivációjának fenntartásához.

A közelmúltban elérhetővé vált a tanulásban akadályozott tanulók számára készült angol nyelvkönyv, és reméljük, hamarosan a német nyelvű

változat is elérhető lesz, ezzel megkönnyítve a tanulókat, a szülőket és a nyelvtanárok munkáját.

Irodalom

- Angeli Éva, Bihari Mariann, Jámbor Lajos, Jécsai Zoltán (2017). *Wir lernen Deutsch 4* EKE OFI, Budapest.
- Elzbieta Krulak-Kempisty, Lidia Reitzig, Ernst Endt, Sárvári Tünde, Gyuris Edit (2014). *Hallo, Max 1*. Klett Kiadó, Budapest.
- Kotzné Havas Erika, Szendy Judit (2009). *Konfetti*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mályusz Enikő, Mező Katalin (2017): Diszlexiával németül. *Különleges Bánásmód*, 3. (4). 67–75. DOI [10.18458/KB.2017.4.67](https://doi.org/10.18458/KB.2017.4.67)
- Meggyesné Hosszu Tímea (2015) *A tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelv tanításának kérdései*. Szeged, Szegedi Tudomány Egyetem JGYPK, Gyógypedagógus-képző Intézet.
- Meggyesné Hosszu Tímea, Lesznyák Márta (2014) *Az idegen nyelvet tanító pedagógusok módszertani repertoárja a tanulásban akadályozott gyermekek iskoláiban*. Az előadás elhangzott: XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia 2014. november. 6-8.
- Nikolov Marianne (2011). Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*. 2011(9), 1048-1057.
- Téglás Zsolt (2017): *A nyelvtanulás jelentősége*. <http://nyelvicentrum.com/node/1677>
- I1: KSH jelentés. Web. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> Letöltés. 2021.11.10.
- I2. Nyíregyházi Bárczi Gusztáv Általános Iskola, Képességfejlesztő Iskola, Kollégium és EGYMI <http://barczisuli.hu/tortenetunk/>
- I3. Nyíregyházi Göllesz Viktor Szakiskola, Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény pedagógia programja. <http://www.gollesz.hu/index.php/iskolank/iskolank-tortenete>

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES

**FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLYEK
FELSŐFOKÚ TANULMÁNYAIT TÁMOGATÓ TÉNYEZŐK
EGY KUTATÁS TÜKRÉBEN**

Szerzők:

Heim Anita
Lelkierő Egyesület (Magyarország)

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

Első szerző e-mail címe:
anitaheim4@gmail.com

Lektorok:

Soós Zsolt (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Pornói Imre (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Heim Anita, Balázs-Földi Emese (2021): Fogyatékossgal élő személyek felsőfokú tanulmányait támogató tényezők egy kutatás tükrében. *Különleges Bánásmód*, 7. (4). 85-99. DOI [10.18458/KB.2021.4.85](https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.85)

Absztrakt

A fogyatékossgal élő személyeket nagyobb mértékben érinti a szegénység kockázata más társadalmi csoportokhoz képest. Ennek egyik oka a fogyatékossgal élő személyek munkaerő-piaci helyzetével magyarázható, mivel foglalkoztatottságuk rendkívül alacsony, elsősorban társadalmi juttatások biztosítják létfenntartásukat. A megfelelő életminőség elérése egyik legfőbb garanciája a munkából származó jövedelem. Minél magasabb az iskolai végzettsége a munkavállalónak annál nagyobb az esélye annak, hogy érdeklődésének és képességeinek megfelelő munkát tud végezni. A fogyatékossgal élő személyek iskolai végzettsége azonban elmarad a többségi társadalom tagjaitól, felsőfokú végzettségük pedig különösen alacsony. Az esélyegyenlőség megvalósulása érdekében a fogyatékossgal élő személyek kedvezményeket, támogatásokat vehetnek igénybe továbbtanulásuk, valamint tanulmányaik során. A kutatás kvalitatív, féligstrukturált interjú módszerével tárja fel, hogy az egyetemi esélyegyenlőségi szolgáltatások hogyan segítik a fogyatékossgal élő hallgatók felsőfokú tanulmányait, támogatják-e álláskeresésüket, munkaerő-piaci beilleszkedésüket. A kutatás kiterjedt annak vizsgálatára is, hogy a családi háttér, illetve a korábbi (általános és közép-) iskolai tanulmányok hogyan járultak hozzá a megkérdezettek továbbtanulásához. A kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy az egyetemi esélyegyenlőségi szolgáltatások eredményesen járulnak hozzá a tanulmányok sikeres befejezéséhez, illetve a további munkaerő-piaci szerepvállaláshoz. A család és a szülők, valamint az integrált keretek között folytatott tanulmányok jelentős szerepet játszanak abban, hogy a fogyatékossgal élő diákok az egyetemi továbbtanulás mellett döntenek.

Kulcsszavak: család, integráció, befogadó szemlélet, esélyegyenlőség, továbbtanulás

Diszciplína: szociológia

Abstract**FACTORS SUPPORTING HIGHER EDUCATION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN THE LIGHT OF A RESEARCH**

Compared to other social groups, persons with disabilities are at higher risk of poverty. One of the reasons for this can be explained by the labour market situation of people with disabilities, as their employment is extremely low, their livelihood is primarily ensured by social benefits. One of the main guarantees of achieving an adequate standard of living is income from work. The higher qualifications the employee has, the higher the chance is to have a job that suits his/her interests and abilities. However, persons with disabilities tend to have lower educational qualification than members of the majority society, and their higher education is particularly low. In order to achieve equal opportunities, persons with disabilities may take advantage of allowances and subsidies in the course of their higher education as well as their studies. Using qualitative, semi-structured interviews, the research explores how services promoting equal opportunities at universities facilitate the higher education of students with disabilities, support their job search and their integration into the labour market. The research also comprised the examination of how the family background or previous (primary and secondary school) studies influenced the higher education of the interviewees. Based on the research results, it can be stated that promoting equal opportunities at universities contributes to the successful completion of studies as well as participation in the labour market eventually. The family, the parents, studying in an integrated framework play a crucial role in the decision of a student with disabilities to continue his/her studies at university.

Keywords: family, integration, inclusive approach, equal opportunities, higher education

Disciplines: sociology

Esélyegyenlőség a felsőoktatásban

A foglalkoztatottságból való kirekesztődés miatt a szegénység a fogyatékosokkal élők társadalmi csoportját nagy mértékben érinti. A fogyatékosokkal élő emberek esélyegyenlősége az oktatásban kiemelt jelentőséggel bír, hiszen a szellemi munka nagyobb perspektívát és jövedelmet biztosíthat számukra a fizikai munkához képest. A felsőoktatási tanulmányok több lehetőséget biztosítanak a társadalmi részvételre, illetve egy maguk választott életpálya befutására, mely a fogyatékosokkal élő személyek autonómiáját, másoktól való függetlenségét is erősíti.

A Mikrocenzus, 2016 (KSH, 2018) adatai szerint a fogyatékosokkal élő népesség 12%-a nem fejezte be az általános iskolát, 38%-a általános iskolai végzettséget, 38%-a középfokú, és 12%-a felsőfokú

végzettséget szerzett. Ezzel ellentétben az össznépességre vonatkozó adatok szerint a középfokú végzettséggel rendelkezők aránya 45%, a felsőfokú végzettséggel rendelkezőké pedig 17% (KSH, 2018). A tanulmányaik befejezése után nagyobb az esélyük a munkaerőpiacon való elhelyezkedésre (Andrásné Teleki, 2009), azaz a képzettségi szint emelkedésével valószínűsíthetően a gazdasági aktivitásuk is növekedik (Balázs- Földi, 2019).

Az ezredforduló környékén jelentek meg nagyobb számban fogyatékosokkal élő fiatalok a felsőoktatási intézményekben, számuk a 2002/2003-as tanévben 271 fő, a 2007/2008-as tanévben már 2134 fő volt (Kiss, 2014). Kiss László hivatkozik az Eurostudent V vizsgálatára, miszerint a felsőoktatásban tanuló hallgatók 8%-a fogyatékosokkal él, megállapítása szerint „a fogyatékosokkal élők,

illetve betegségben szenvedők közül a legnagyobb arányt, 3,3 százalékot a krónikus betegek teszik ki, ugyancsak magas, 2,9 százalékos a hosszan tartó egyéb egészségügyi problémával rendelkezők aránya. Egy százalék alatti az érzékszervi károsodással élők, valamint a tanulási nehézségekkel küzdők aránya, míg a mozgásukban korlátozottak és a mentális problémáktól szenvedők részaránya nem éri el a fél százalékot” (Kiss, 2014:118).

A 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 39.§ (1.) bekezdése kimondja: „Minden magyar állampolgárnak joga, hogy felsőoktatási intézményben tanulmányokat folytasson, magyar állami ösztöndíjjal, magyar állami részösztöndíjjal támogatott vagy önköltséges képzésben.” A törvény megfogalmazása szerint: „fogyatékosággal élő hallgató (jelentkező): aki mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd” (2011. évi CCIV. a nemzeti felsőoktatásról szóló törvény 108. § (6) bekezdése).

A 29/2002. OM rendeletben amellet, hogy a fogyatékosággal élő hallgatók kategóriáját meghatározták, a rendelet a felsőoktatási intézményekben felvételre jelentkezők körét, illetve a fogyatékosági koordinátorok szerepét is szabályozta (Laki és Kabai, 2010). A 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról 39. §-a rendelkezik az előnyben részesítésről, így a felvételi eljárás során elért megfelelő eredmények esetén a felsőoktatásban a mozgássérült, a látássérült, a hallássérült, valamint a súlyosan beszédhibás, az autista, illetve a diszlexiás, diszgráfiás és a diszkalkuliás személyek részesülhetnek. Az előnyben részesítés keretein belül a fogyatékosággal élő, felsőoktatásba jelentkező személyeknek, mind az alapképzési szakokon, mind a felsőoktatási szakképzéseken és az osztatlan képzéseken is 40 többletpont jár. A szabályozás 2007-ben jelent meg, és egységesítette a kedvezményekben részesülő hátrányos helyzetű, illetve

fogyatékosággal élő hallgatók helyzetét (Kiss, 2014). A fogyatékosággal élő hallgatónak kérelmet kell benyújtania a felsőoktatási intézmény felé, amennyiben a tanterv előírásaitól részben vagy egészben eltérő követelményeket szeretne, vagy tud teljesíteni, illetve bárminemű mentességet vagy segítséget igénybe kíván venni (79/2006. (IV.5.) Kormányrendelet a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról).

A kérelem elbírálása után a hallgatóknak kedvezmények biztosíthatók (a 87/2015. (IV. 9.) Kormányrendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról). Ugyanakkor az előnyben részesítés csak a fogyatékosággal összefüggésben állapítható meg, és nem eredményezheti az alapvető tanulmányi követelmények alóli felmentést (A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény 39. § (7) bekezdés c) pont). A jogalkotó célja az, hogy a fogyatékosággal élő hallgatók ne teljesítmény nélkül kapjanak diplomát, hanem ahogyan állapotuk engedi, a követelményeknek feleljenek meg, vegyenek részt az órákon, előadásokon. Ehhez az órák, előadások helyének akadálymentesnek kell lennie, illetve az órákon való kommunikációs akadályok kiküszöbölése is szükséges. Az oktatásban való részvétel elősegítése érdekében biztosított kompenzáció a fogyatékosághoz, illetve az abból adódó hátrányok leküzdéséhez kell, hogy igazodjon. A szakvélemény javaslatától függően kell a hallgatóknak mentességekben és kedvezményekben részesülniük (Vizler, 2018).

Debreceni Egyetem esélyegyenlőségi szolgáltatásai

A Debreceni Egyetem Hallgatói Esélyegyenlőségi- és Egyenlő Bánásmódot Biztosító Szabályzata rendelkezik a fogyatékosággal élő hallgatók előnyben részesítési szabályairól, valamint azoknak az egyetemi és kari koordinátorok feladatairól, akik a fogyatékosággal élő hallgatók segítségét irányítják (Net1). Szabályozza a segítségnyújtásra,

mentességre, kedvezményekre vonatkozó kérelmekkel kapcsolatos eljárásokat, a kari bizottságok delegálásának rendjét és hatáskörét, azoknak a szolgáltatásoknak az igénybevételét, legyen az személyi vagy technikai szolgáltatás, melyeket az intézmény biztosít (Net2).

2001-ben a Debreceni Egyetemen beindították az országban akkor még egyedülálló Mentálhigiénés Programot (Berényi, 2005). E program céljaként az egyetem hallgatói számára egy átfogó lelki egészségmegőrző- és fejlesztőmodell kidolgozását tűzték ki. A fent említett program küldetése az egyetem hallgatóinak életvezetési nehézségeiben való támogatása, szükség szerinti segítségnyújtása, és a jövő értelmiségének mentálhigiénés szemléletformálása. Továbbá a speciális oktatási igényű hallgatók számára segítő szolgáltatások szervezése és nyújtása, illetve a dolgozók részére az esélyegyenlőség biztosításának előmozdítása. A Mentálhigiénés Program feladatai közé tartozik mind a hallgatók, mind az egyetem dolgozói körében végzett érzékenyítés (Berényi, 2005).

2010-ben a Mentálhigiénés Programból kialakult a Debreceni Egyetem Mentálhigiénés- és Esélyegyenlőségi Központja (továbbiakban DEMEK). A DEMEK a Mentálhigiénés Program céljai köré szerveződött (Net2). A Központ által működtetett Esélyháló Mentor hálózat célja többek közt a fogyatékossgal élő hallgatók komplex támogatása annak érdekében, hogy lehetőségük nyíljon a felsőfokú tanulmányaik sikeres folytatására. Feladata, hogy az érintett célcsoport számára elérhetőbbé tegye a felsőfokú végzettség megszerzését, valamint segítse a tanulmányi és a szociális ügyintézését. Lehetővé teszi, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók megismerkedjenek a lehetőségeikkel, és rendelkezzenek azokkal az ismeretekkel, amelyeket az esetlegesen felmerülő problémák esetén alkalmazhatnak, s általuk követni tudják az eljárási vagy szabályzati rendet. Fontos célja a Központ működésének, hogy megelőzzék az érintett célcsoport hallgatóinak lemorzsolódását, illetve javítsák a

kimeneti lehetőségeiket annak érdekében, hogy a végzést követően sikeresen elhelyezkedhessenek.

A Debreceni Egyetem Mentálhigiénés- és Esélyegyenlőségi Központja tanácsadást és információnyújtást biztosít az egyetemen belül és azon kívül a fogyatékossgal élő hallgatókat érintő eseményekről, szolgáltatásokról, juttatásokról, továbbá információt szolgáltat a rendelkezésre álló és folyamatosan frissített és bővített adatbázisból (Net3). Amennyiben a Központnak nem áll módjában információt szolgáltatni, úgy a hallgató részére az illetékes szakemberrel való kapcsolatfelvételben segítenek. A speciális szükségletű hallgatók diáksegítő szolgáltatást vehetnek igénybe, amennyiben mindennapi teendőjükben segítségre van szükségük. A szolgáltatást ösztöndíj ellenében a fogyatékossgal élő hallgatóval lehetőleg egy szakon tanuló hallgatótársa végzi, így óráik, szüneteik egybe esnek, a segítségnyújtás hatékonyan működik. Ez a tevékenység szintén ellát érzékenyítő funkciót is.

A célcsoport által igénybe vehető a jegyzetelő szolgáltatás (Net3). A fogyatékossgal élő hallgató csoporttársai közül, szintén ösztöndíj ellenében, egy hallgató az arra a célra nyomtatott, fejlecezt papírra készíti el jegyzeteit, melyeket a DEMEK irodájában lefénymásolnak, így mindkét hallgató tudja használni a lejegyzetelt anyagot. A jegyzetelő szolgálathoz szükséges képzést a Nemzeti Fogyatékossgügyi- és Szociálpolitikai Központ Közhasznú Nonprofit Kft. szervezi (Net5). Ezek mellett a következő szolgáltatásokat vehetik igénybe a fogyatékossgal élő hallgatók: fénymásolás, nyomtatás, scannelés, spirálozás, tanulást segítő technikai eszközök kölcsönzése (laptop, pendrive, akkutöltő, diktafon).

A DEMEK fontosnak tartja, hogy a mentálhigiénével, illetve a fogyatékossgal kapcsolatban a hallgatók ismeretei bővüljenek, és a szemléletük változzon. Ennek érdekében különböző értelmiségi modulokat indítottak, úgy, mint a Beilleszkedés kihívásai a mindennapokban tréninget, a Társadalom peremén kurzust, melynek keretében a társadalmi jelenségek elemzését végzik el a hallgatók film-

alkotások segítségével. Az egyetemen a kurzusok közt megtalálható az esélyegyenlőségi tréning, melynek keretében felvehető a csörgőlabda sportkurzus, amely kifejezetten a látássérült hallgatók részvételére számít, de más hallgatók számára is elérhető. A Központ működtet kortárs segítő csoportot a hallgatók segítségével, Piros Pont Kortárs Segítők elnevezéssel (Net4). A csoport alapvető tevékenysége, hogy a segítő feladatát vállaló hallgatók egyéni konzultáció és csoportos foglalkozás keretein belül találkoznak a fogyatékossgal élő és a nem fogyatékossgal élő kortársaikkal. A kortárssegítők a hallgatók számára különböző programokat szerveznek, ezzel is előmozdítva az ép hallgatók érzékenyítését a fogyatékossgal élő társaik felé.

Fontos az együttműködés más szervezetekkel annak érdekében, hogy az itt tanuló fogyatékossgal élő hallgatók integrációja könnyebben valósuljon meg, és több lehetőség adódjon a számukra elérhető szolgáltatásokban. Minden ember egyedi, minden probléma más, így az is fontos, hogy a szolgáltatásokhoz személyre szabottan juthassanak a segítséget igénylő fogyatékossgal élő hallgatók.

Kutatás

A vizsgálat célja annak feltárása, hogy az egyetemi esélyegyenlőségi szolgáltatások segítik-e a fogyatékossgal élő hallgatók felsőfokú tanulmányait, támogatják-e álláskeresésüket, munkaerő-piaci beilleszkedésüket. A kutatás kiterjed annak vizsgálatára is, hogy a családi háttér, illetve a korábbi (általános és közép-) iskolai tanulmányok hogyan járultak hozzá a megkérdezettek továbbtanulásához.

A kutatás a Debreceni Egyetem volt és jelenlegi hallgatói bevonásával történt. A fogyatékossgal élő személyekkel a kvalitatív, félig strukturált interjúk készítése volt a legcélravezetőbb. Így amellet, hogy a fogyatékossgai típusokból eredő nehézségeket kiküszöböltük, lehetőség nyílt a személyes kapcsolatfelvételre, amely lehetővé tette, hogy a megkérdezettekkel való kommunikáció a kérdéseken és az azokra adott válaszokon túlmutasson.

Egy fő látássérült hallgató esetében a személyes kapcsolatfelvétel után a kérdések elküldése elektronikus formában történt, ezeket egy felolvasó program segítségével hallgatta meg, majd a válaszadást hangfelvétel készítésével tette meg.

A mozgásukban akadályozott válaszadók segítséget igényeltek a beszélgetés helyszínére való eljutásban. A hallássérült megkérdezetteknel a beszélgetés nem ütközött akadályokba. Hallókészülékük segítségével, illetve szükség esetén írásbeli kommunikációval megoldható volt mind a kérdésfeltevés, mind a válaszadás.

A megkérdezettek rendkívül rugalmasak voltak mind a beszélgetés időpontjával, mind a helyszínnel kapcsolatban. A vizsgált személyek a kutatás tárgyáról, témájáról felvilágosítást kaptak, ennek tudatában vettek részt benne.

Minta

A kutatás 25 fő fogyatékossgal élő személy, 11 fő jelenlegi, illetve 14 fő volt hallgató bevonásával készült. A válaszadók nemi megoszlása 17 fő nő és 8 fő férfi. Életkoruk szerint 21 és 43 év közöttiek, a megkérdezettek átlagéletkora 27,76 év. A fogyatékossg eredetét illetően a 25 fő válaszadó közül 9 fő veleszületett, 16 fő szerzett fogyatékossgal él. Fogyatékossgai típus szerinti megoszlásuk a következőképpen alakul: tizenöt fő látássérült, hét fő mozgássérült, két fő hallássérült, egy fő autizmussal élő személy (1. táblázat).

1. táblázat: A válaszadók nem és fogyatékossgai típus szerinti megoszlása (fő). Forrás: Szerzők.

Fogyatékossg típusa	nő/fő	férfi/fő	Össz/fő
látássérült	11	4	15
mozgásában akadályozott	4	3	7
hallássérült	1	1	2
autizmussal élő	1	-	1
Összesen	17	8	25

A látássérült személyeket tekintve 8 fő vak és 7 fő gyengénlátó. A vak személyek esetében 2 fő nem használ fehér botot, így ők a közlekedésben sok segítséget igényelnek. A hallássérült megkérdezettek hallókészülék és szájról olvasás segítségével, illetve szükség esetén írásban, zavartalanul kommunikálnak. A fogyatékoság eredetét illetően a 25 fő válaszadó közül 9 fő veleszületett, 16 fő szerzett fogyatékosággal él.

A 25 fő interjúalany közül 17 fő debreceni lakos, hét fő más városban él. A hét főből három fő a tanulmányai ideje alatt kollégiumban lakik, közülük egy fő mozgásában akadályozott, két fő látássérült hallgató. Négy fő minden oktatási napon bejár Debrecenbe. A már végzett hallgatók mind debreceniek. Az a tény, hogy a megkérdezettek között kisebb községekben élő fogyatékosággal élő hallgató nem szerepelt, illetve a más városból származó hallgatók alacsony száma rávilágíthat arra a diszkriminatív helyzetre, hogy a távol élőknek kisebb esélye van a felsőfokú tanulmányok elvégzésére, mivel ez magas költségekkel, és a családi segítségnyújtás hiányával jár. Ez a fogyatékosággal élő személyeket segítő szolgáltatások területi egyenlőtlenségének problémáját is magában hordozza.

Az életkorokat tekintve, a vizsgálat szempontjából fontos volt, hogy olyan képet kapjunk a munkaerő-piaci elhelyezkedés vizsgálatának aspektusából, amely rávilágít arra, hogy hogyan működtek, segítettek a hallgatóknak a szolgáltatások az elmúlt 10 évben. Hogyan fejlődtek a fogyatékosággal élő hallgatóknak nyújtott szolgáltatások az esélyegyenlőség megvalósítása érdekében, és milyen területeken lenne szükség további fejlődésre, fejlesztésre.

Eredmények

A családi háttér szerepe a továbbtanulásban

A kutatás során vizsgáljuk, hogy a családi háttér milyen szerepet játszik a hallgatók egyetemi továbbtanulásában. A családi háttér feltárása során,

a válaszadók közül, a jelenlegi hallgatók mindegyike – egy fő kivételével – arról számolt be, hogy szüleivel, válás esetén egyik szülőjével él. Hét fő esetében a szülők a megkérdezettek gyermekkorában elváltak. A végzett hallgatók közül három főnek van saját családja. Az, hogy a megkérdezett jelenlegi hallgatók közül nagyrészt mindenki szüleivel, illetve válás esetén egyik szülőjével él, nem minden esetben a fogyatékosága miatt van így. A magyar társadalomban a továbbtanulás, karrierépítés, saját lakás fenntartásának nehézségei miatt jellemző, hogy a fiatalok tovább élnek a szülői házban, a leválás kitolódik, egyre később történik meg, ami a válaszadókra is vonatkoztatható.

Pisa-tesztek eredményei felhívják arra a figyelmet, hogy a család szociokulturális helyzete kiemelkedő hatást gyakorol a tanuló iskolai teljesítményére, tanulási motivációjára (Ostorics et. al., 2016). Ezt jelen kutatási eredményeink is alátámasztják. A szülők iskolai végzettségét tekintve minden válaszadóra jellemző, hogy legalább az egyik szülő felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Egy esetben volt rá példa, hogy a másik szülő nem fejezte be középiskolai tanulmányait, a többi családnál szakiskolát, gimnáziumot végzett szülőkről beszélhetünk. Az egyik látássérült volt hallgató így nyilatkozott a kérdésre vonatkozóan: „Mivel anyukám főiskolát végzett, és gyakorlatilag ő volt a családfenntartó, így nem volt kérdés, hogy én is továbbtanulok” (37 éves, látássérült nő). Az a tény, hogy minden válaszadó rendelkezik legalább egy felsőfokú végzettségű szülővel, arra enged következtetni, hogy a szülők magasabb szintű iskolázottsága és a család szociokulturális helyzete a gyermek fogyatékoságától függetlenül, meghatározza a képzettségi szintre irányuló elvárásokat.

Fogyatékosággal élő testvére két megkérdezett interjúalanynak van. Nem fogyatékosággal élő testvérrel a megkérdezettek közül három személy rendelkezik. A tanulmányaikkal, illetve az életvitelükkel kapcsolatos segítséget a megkérdezettek több esetben a szűk családtól, elsősorban szüleiktől, testvéreiktől kapnak. Előfordult, bár kisebb

mértékben, hogy a család más tagjai, nagyszülők, egyéb rokonok támogatják őket. A mozgásukban akadályozott interjúalanyok közül volt, aki részletesen elmesélte, a családi házukban milyen „infrastruktúrát” alakítottak ki, hogy megkönnyítsék a közlekedését. „A házban a helyiségek között többnyire boltíves, ajtó nélküli átjárás van. A bejárat, és a szobák ajtaja is szélesebb, mint másoknál. Két fürdőszoba van, ebből az egyik az enyém. Itt kevesebb segítség kell, és nagyobb, mint máshol egy hálószoza. Nincs emelet, és a házból a garázsba is ki tudok menni a székkal. De inkább az utcán szoktam felmenni a kocsira, ebben kell segítség (...) A szobámban nincs sok minden. Az ágyam és a beépített szekrény. Van egy asztali gépem a nappaliban, de inkább a laptopot használom, mert azt tudom a szobámban is. Egyik helyiség sem zsúfolt, a nappaliban az ebédlőasztalt is körbe tudom járni a székkal. A konyha is széles, simán be tudok menni, de nem nagyon szoktam” (22 éves, mozgássérült férfi). Egy esetben történt költözés, az egyik interjúalany baleset során történő látáskárosodását követően. A költözés mellett való döntésben leginkább az a tényező játszott szerepet, hogy a nagyszülőkhöz közelebb lakjanak, így szükség esetén tőlük is kaphatnak segítséget. „Azelőtt is Debrecenben laktunk, de a város másik végén. Most közös udvarunk van mamáékkal. Ez egy társasház, és mások is laknak itt. Egyedül azt volt nehéz az elején, hogy a mi lakásunk van az utcától a legtávolabb, de már megszoktuk. Kiskoromban, az iskola után mamáéknál voltam, ott tanultam, és csak akkor mentem haza, ha valaki hazaért” (23 éves, látássérült nő).

Ahogy fentebb említésre került, van olyan látássérült személy a megkérdezettek között, aki segítséget igényel a közlekedésben, mivel nem használ fehér botot. A többi látássérült esetében a fehér bot használata mellett, előzetes útvonal-tanulással az egyedül történő közlekedés kiválóan működik. Olyan esettel is találkozhatunk, amikor a közlekedéshez a szemüveg viselésén kívül, nincs szükség más eszközre. A mozgásában akadályozott

interjúalanyok körében speciális eszközként elektromos szék, kerekesszék, művégtag, és mankó használata is jellemző.

Arra a kérdésre, hogy hogyan élik meg a helyzetüket, rendkívül motiváló válaszok születtek. „Anyukám mindig azt mondja, hogy segítségre szorulok, és egyedül nem tudok semmit megcsinálni. Kiskorom óta ezt hallgatom, de én bebizonyítom, hogy ez nem így van (...) Diplomata leszek” (32 éves, autizmussal élő nő). Összességében elmondható, hogy az állapotukhoz mérten szembe néznek a kihívásokkal a válaszadók, és próbálják megfelelően használni erőforrásaikat a céljaik elérése érdekében.

Korábbi tanulmányok

A megkérdezettek között nagyobb arányban voltak a szerzett fogyatékossgal élő személyek, és ennek megfelelően alakult az integrált keretekben alapfokú, illetve középfokú oktatásban tanulók aránya is. A két hallássérült válaszadó az általános iskolai tanulmányait a debreceni Hallássérültek Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Óvoda, Általános Iskola és Kollégiumban végezték el. Ezt követően mindketten integrált középfokú oktatást biztosító iskolában tanultak tovább. Fontos megjegyezni, hogy nem siket személyekről beszélünk, így arra vonatkozó következtetést, hogy az e fogyatékossgal élő személyek milyen arányban vesznek részt a felsőoktatásban, a vizsgálat segítségével nem lehet levonni.

A jelenlegi hallgatók közül egy fő szakközépiskolában tanult, tíz fő gimnáziumban végezte tanulmányait, míg a már végzett hallgatók közül két fő tett érettségi vizsgát szakközépiskolában és tizenkét fő gimnáziumban. Az a tény, hogy bár alacsonyabb számban, de kerülnek be fogyatékossgal élő személyek a felsőoktatási intézménybe szakközépiskolában folyó tanulmányaikat követően azt bizo-nyíthatja, hogy ezek a szakközépiskolák biztosítják a szükséges feltételeket a célcsoport számára.

Arra a kérdésre, hogy érték e hátrányok az állapotából fakadóan, nem számoltak be szélsőségesen negatív tapasztalatokról. Előfordult, hogy a társaktól gúnyos megjegyzéseket kapott egy-egy válaszadó, ám ez nem volt számottevő. A tanulás szempontjából már több esetben nyilatkoztak úgy, hogy úgy érzik, jobban is teljesíthettek volna, ha a feltételek jobban igazodnak képességeikhez. Hogy e körülmények alatt mit értettek a fent említett válaszadók, a következők mutatják: „Volt olyan, hogy egy-egy kérdést nem hallottam, ezért a feladatmegoldásba bele sem kezdtem. Az első padban ültem pedig, ezért nem mertem szólni” (36 éves, hallássérült férfi). „A matekot szinte anya tanította meg. A suliban nagyon gyorsan magyarázott a tanár” (36 éves, hallássérült férfi). Az általános iskolai tanulmányok során általában a szülői segítség volt jellemző, de több esetben vettek részt a megkérdezettek részükre biztosított fakultáción az oktatás keretein belül, illetve jellemző volt az iskolán kívüli korrepetálás formájában való tanulás is. A látássérült megkérdezettek közt az egyik már végzett megkérdezett személy nyilatkozata szerint: „Amikor az általános iskolába jártam, nem is gondoltam, hogy egyetemre fogok járni. Visszanézve, az iskola nem volt felkészülve egy látássérült gyerekekre, nem is volt más, csak én” (37 éves, látássérült nő). A legpozitívabban mégis a látássérült hallgatók nyilatkoztak mind az alap-, mind a középfokú oktatási intézményekkel kapcsolatban. A mozgásukban akadályozott válaszadók leginkább a fizikai akadálymentesítés hiányáról beszéltek, amely miatt negatív benyomásukat fogalmazták meg az előzetes tanulmányaik helyszínével kapcsolatban.

Arra vonatkozóan, hogy az osztály, az iskola programjain milyen mértékben vettek részt általános és középiskolai tanulmányaik során, több olyan választ kaptunk, hogy a szabadidős tevékenységekben nem vettek részt, és sok esetben saját baráti körrel nem rendelkeztek az általános iskolai tanulmányok során. „Az osztálytársaimmal nem volt gond, soha nem bántottak, de különösebben

nem is foglalkoztak velem. Persze nem nagyon tudtam játszani azokat a játékokat, amiket ők, így a tanórákon kívül, nem is voltam napközis. Az órák utáni programokon így eleve nem voltam ott” (43 éves, mozgássérült nő). A középiskolában ez pozitív irányba mozdult, a válaszokból az derül ki, hogy ebben az időszakban könnyebben alakítottak ki baráti kapcsolatokat, s szívesebben vettek részt az iskola által szervezett közösségi programokban, kirándulásokban. „A kirándulásokat is úgy szervezték, hogy én is el tudjak menni, és amikor valamilyen túrára mentünk, még azt is elmondták, hogy milyen a környék. A legjobb barátom is az egyik régi középiskolás osztálytársam” (26 éves, látássérült nő).

Mind az általános, mind a középiskola kiválasztásánál fontos volt összességében minden válaszadónál az iskolába való eljutás kérdése, így többnyire az iskola megközelíthetősége volt a legmeghatározóbb tényező. Egy mozgásában akadályozott megkérdezett esetében az első osztály első félévében iskolaváltás történt, mivel a szülők úgy ítélték meg, hogy nem a legmegfelelőbb az oktatás a gyermekük számára az intézményben. „Sok emlékem nincs erről az időszakról, csak az, hogy sajnáltam otthagyni a barátaimat. De nyilván gyereként nem láttam át, hogy ott nem boldogultam volna. Utólag azt mondták a szüleim, hogy a tanárok hozzáállása miatt hoztak el (26 éves, látássérült nő).

Összességében a tanulást segítő eszközök, a tanárok által nyújtott segítségadás a tananyag könnyebb elsajátításában a válaszadók véleménye szerint a középfokú oktatás intézményeiben magasabb szinten működött, mint az alapfokú oktatást nyújtó intézményekben.

Arra vonatkozóan, hogy a továbbtanulással kapcsolatban voltak e tervek, illetve milyen lépéseket tettek, annak érdekében, hogy a kívánt irányba indulhassanak, sok esetben volt a válasz az, hogy a szülők leginkább a továbbtanulást támogatták, és az irány kiválasztásában is nagy szerepük volt. Minden esetben úgy nyilatkoztak a

megkérdezték, hogy tanáraink, családjuk maximálisan támogatták, segítettek őket a pályaválasztás eldöntésében. „Édesapám is történelem tanár volt, nagyon sokat mesélt, már óvodás koromban is. A suliban nagyon jól ment, és szerettem is tanulni. Örült is neki, hogy ezt választom én is.” (37 éves, mozgássérült férfi). A válaszadók közül négy korábbi hallgató már az általános iskolában tudta, hogy milyen munkát szeretne végezni, és jelenleg ezekben a munkakörökben dolgoznak. A gyermekeknek általában nincsenek konkrét terveik a jövőt illetően, kitartásról, és egy ésszerűen felépített tanulói életpályáról tanuskodik az, hogy a célokat sikerült elérniük, és a fogyatékoságuk nem korlátozta őket ebben.

Két esetben nyilatkoztak a válaszadók arról, hogy az osztályfőnökök személyesen mentek el otthonaikba, ahol a családdal közösen beszéltek a továbbtanulási lehetőségekről, a felvételi eljárásokra való felkészülésről. „Általános iskolában hozzám is, és minden osztálytársamhoz eljött az osztályfőnök, hogy közösen beszéljünk meg a családdal, hogy hova szeretnék, és hova lenne érdemes felvételizni. A közgazdasági szakközépiskolába az ő javaslata miatt nem felvételiztem. Bár nem tudom, miért akartam, soha nem voltam oda a matematikáért (29 éves, mozgássérült nő).

A fentebbiek alapján megállapítható, hogy az általános iskolákhoz képest a középiskolák befogadóbbak a fogyatékosággal élő diákokkal kapcsolatosan. Utóbbiakban nagyobb mértékben valószínűleg a személyre orientált segítségnyújtás, mind a tanárok, mind a diákok szemlélete pozitívabb, így a fogyatékoság kevésbé jelenik meg akadályként, ugyanakkor a család támogató szerepe nélkülözhetetlen.

Felsőfokú tanulmányok

Arra vonatkozóan, hogy miért a Debreceni Egyetemet választották a megkérdezték, leginkább indokként a lakóhelyükhöz való közelséget nevezték meg. Több válaszadó számára az is

szerepet játszott a döntésben, hogy szülei, hozzátartozói is itt végezték egyetemi tanulmányaikat. „Anyukámmal még óvodás koromban Debrecenbe költöztünk a nagymamámhoz. Minden iskolám közel volt, nem volt gond a bejárás. A bátyám is itt tanult, de nem végezte el” (29 éves, mozgássérült nő). Volt olyan eset, ahol a továbbtanulás iránya, a kiválasztott szak, már az általános iskolai tanulmányok során megfogalmazódott, s a felkészülés is e cél köré szerveződött. „Felsőben, minden évben volt olyan osztályfőnöki óra, amikor arról beszélünk, hogy ki, mi szeretne lenni, ha nagy lesz. Én minden évben azt mondtam, hogy történelem tanár” (37 éves, mozgássérült férfi, történelem szakon végzett, történelmet tanít). Jellemző volt az, hogy erősségeikre, képességeikre alapozva választották ki, hogy milyen szakra jelentkezzenek. „Kereskedelmi szakközépbe jártam. Elég jól ment a tanulás.” (22 éves, mozgássérült férfi). A válaszadásból úgy tűnik, hogy a fogyatékoság ténye nem befolyásolta a pályaválasztást, illetve nem merült fel akadályként a továbbtanulás során.

A tényből, hogy a területi egyenlőtlenségekből adódóan a fogyatékosággal élő személyek továbbtanulása több akadályba ütközik, mint akár az ugyanazon a kistéleplésen élő nem fogyatékosággal élő személyeké, arra következtethetünk, hogy mind az anyagi támogatások összegét, mind a családi-hozzátartozói segítség pótlására irányuló szolgáltatások körét bővíteni kell.

Arra vonatkozóan, hogy az őket illető jogokról hogyan tájékozódnak, a jelenleg is aktív hallgatók válaszaiból kiderül, hogy a beiratkozás során felvilágosítást kaptak arról, milyen szolgáltatásokat, könnyítéseket, segítséget vehetnek igénybe, és hogy kihez fordulhatnak kérdések, problémák esetén. „Első évben a beiratkozáskor volt egy tájékoztató itt, a DEMEK-ben. Akkor R. (a fogyatékosággal élő hallgatók mentora) tartott nekünk tájékoztatót. Őt kerestem meg a kérelmekkel is.” (35 éves, látássérült férfi). A végzett hallgatókat jellemzően az akkor még Támpont Iroda munkatársa informálta a lehetőségekről.

Arra a kérdésre, hogy az egyetemi környezetet támogatónak ítélik-e meg, összességében pozitív válaszok születtek, ám voltak válaszadók, akik a fizikai akadálymentesítés terén tapasztaltak hiányosságokat. „Volt olyan, hogy a székekkel (elektromos) nem tudtam bemenni a terembe, mert az ajtónál túl közel voltak a padok. A főépületben jó, hogy van lift. Viszont amikor jövök az egyetemre, sok helyen az úton, a kocsik között közlekedek” (43 éves, mozgássérült nő). A mozgássérült hallgatók elmondása szerint nagy segítség, hogy a felvett óráikat próbálják számukra megközelíthető termekben, előadókban megtartani.

A látássérült hallgatók között volt olyan, aki szerint a követelmények nem illeszkednek a fogyatékoságukhoz, és sokkal nagyobb erőfeszítésbe kerül nekik felkészülni néhány vizsgára, mint a nem fogyatékos hallgatótársaiknak. „Az előadások közt sokat vagyok a könyvtárban, de van olyan tanár, aki küld nekem könyveket. Az a baj, hogy sok pénzt elvisz a könyvek scannelése. Jó lenne, ha a vizsgáknál ezt figyelembe vennék, vagy legalább lennének digitalizálva a vizsgákhoz az anyagok” (35 éves, látássérült férfi). A tanulást segítő eszközökkel, a laptop vagy diktafon kölcsönzési lehetőséggel, illetve a kapcsolódó szolgáltatásokkal, (jegyzetelő szolgáltatás, diáksegítő szolgáltatás) többnyire elégedettek voltak a válaszadók, ám itt is felhívták a figyelmet arra, hogy a diáksegítő tevékenységben közreműködő nem fogyatékos hallgatók esetében többször előfordult, hogy problémákba ütköztek.

A megkérdezett hallgatók válaszadásai alapján a fizikai, és esetenként a kommunikációs akadálymentesség biztosítása kifogásolható, így azok fejlesztése szükséges.

A beilleszkedésre, közösségi programokon való részvételre irányuló kérdésekre kapott válaszok sokszínűek. Volt a válaszadók között olyan, akinek a középiskolai élményeihez képest, az egyetemi beilleszkedés könnyebben ment, és a légkört otthonosabbnak, a közösséget sokkal elfogadóbbnak találták, de egyes esetekben arra is utaltak,

hogy a nem fogyatékos hallgatók hozzáállása nem a legmegfelelőbb. „Van egy kialakult baráti társaságom itt. Nem csak az egyetemen találkozunk, hanem azon kívül is. Néhány régi csoporttársam jött tovább a mester szakra is.” (23 éves, látássérült nő). „Hallottam olyat is, hogy nekem könnyű volt bejutni, mert kaptam plusz pontokat a fogyatékoságom miatt. Érdekes, hogy van, aki ezt is irigyli.” (43 éves, mozgássérült nő). Összességében elmondható, hogy azok, akik már nem hallgatói az egyetemnek, meg voltak elégedve az itt eltöltött éveikben a közösségi élettel, és aktívan részt vettek benne. A jelenlegi hallgatók közül többen, elmondásuk alapján leginkább a tanulásra koncentrálnak.

Esélyegyenlőségi szolgáltatásokkal kapcsolatos elégedettség

A vizsgálat kérdéseire adott válaszok alapján megállapítható, hogy mind a jelenlegi, mind az egykor itt tanuló hallgatók igénybe vették a DEMEK és a Támogató Szolgálat szolgáltatásait. Legnépszerűbb a tanulást segítő technikai eszközök kölcsönzése, és a fénymásoló, nyomtató, scannelő szolgáltatások igénybevétele volt. „Az előző félévben még nem voltam fénymásoltatni, de ebben a félévben minden jegyzetet ott (a DEMEK-ben) fénymásoltattam.” (43 éves, mozgássérült nő). „Az előadásokon nem használom a diktafont, de vannak olyan tanárok, akik az órán megengedik, hogy használjam. A többit a jegyzetelő adja ide” (23 éves, látássérült nő).

Látássérült és mozgásukban akadályozott hallgatók gyakran veszik, illetve vettek igénybe személyi segítői tevékenységet, a kísérés, az útvonaltanulás, az ügyintézésben való segítségnyújtás során. „Amikor itt tanultam, volt olyan, hogy csoporttársaim segítettek felmenni az előadóba, de ha valamit intéznie kellett, akkor a személyi segítő – (itt a munkakör helyett a nevét említette) – kísért legtöbbször” (37 éves, mozgássérült férfi). „Az első félévben eleinte a Támogató Szolgálat autója hozott be az egyetemre,

utána, amikor jobb idő volt, a személyi segítővel tanultunk útvonalakat” (23 éves, látássérült nő).

A diáksegítő és jegyzetelő szolgáltatás igénybevétele különösen a már végzett hallgatók körében volt népszerű. „Az első félév nehéz volt, nem nagyon ismertem senkit. Aztán egy csoporttársam lett a diáksegítőm. Később terhes lett, de ugyanúgy jött velem fénymásolni, a tanulmányi osztályra, és segített megszerezni az anyagot. Ő még nem végzett, de most is jóban vagyunk” (29 éves, mozgássérült nő). A hallgatók többsége közepes mértékben elégedett, illetve inkább elégedett az igénybevett szolgáltatásokkal.

A jelenlegi hallgatók közül mindenki vett részt olyan egyéni konzultáción, ahol pályaorientációs tanácsadás mellett az álláskeresést pszichológiai oldalról is megközelítették. A már végzett hallgatók közül többen nyilatkoztak úgy, hogy nem tudtak róla, hogy erre lehetőség volt az alatt az időszak alatt, amíg hallgatóként jelen voltak az egyetemen. „Akkor még nem volt ilyen tréning, vagy nekünk nem tartottak” (37 éves, mozgássérült, férfi). Az egykori és jelenlegi hallgatók között is volt olyan, aki a csoportos álláskereső tréning lehetőségéről elmondása szerint nem tudott, illetve olyan is, aki tudott róla, de nem vett részt rajta. „A Neptunon is jött üzenet, és a Támpon (Támogató Szolgálat) is hívott. Én nem jártam, de volt erről beszélgetés év elején, amire elmentem.” (23 éves, látássérült nő). A legkevesebb volt azoknak a megkérdezetteknek az aránya, akik részt vettek a tréningen. „Több ilyen tréningen voltam. Általában kreditet is kaptunk. Voltak ilyen felkészítő feladatok, és próba interjúk (...) Amiken én voltam, általában szociális munkás szakosok voltak a résztvevők” (37 éves, látássérült nő).

A kérdésekre kapott válaszok alapján megállapítható, hogy a meglévő szolgáltatásokat igénylik a hallgatók, ugyanakkor nem mindegyiket ismerik, ezért népszerűsíteni kell őket. Fontos, hogy a hallgatók ne csak tudomást vegyenek az elérhető szolgáltatásokról, hanem éljenek is a felkínált lehetőségekkel. A jelenlegi hallgatók körében a

választott szakra vonatkozó kérdésekre adott válaszokból kiderül, hogy ha most jelentkeznenek, mindannyian ezt a szakot választanák, ebben az intézményben. A már végzett hallgatók között voltak olyanok, akik ma már más szakot választanának.

Fejlesztési javaslatok

A válaszadók fogalmaztak meg olyan tényezőket, amelyek szerintük segítenék őket a sikeres eredmények elérésében. Egy jelenleg tanulmányait folytató látássérült hallgató szerint a digitalizált könyvek számát érdemes lenne tovább bővíteni, mivel jelentős összeget költ arra, hogy a tanulmányaihoz szükséges könyveket beszerezze. Egy mozgásában akadályozott hallgató szerint a diáksegítők munkájának ellenőrzése lenne szükséges. „A félév elején még ketten is segítettek felváltva, de az egyik már kb. a második héten szolt, hogy nem ér rá az órákra kíséreni. Később volt, hogy megint kíséretet, de látszott rajta, hogy mindig siet, és ez kellemetlen volt. Gondolom az ösztöndíj azért jól jött. Ezt is szűrni kellene valahogy” (43 éves, mozgássérült nő).

Egy Speciális Karriermentés tréning indítása is felvetődött a megkérdezett hallgatók között, amit már csoportos formában integrált keretekben tartanak. Egyéni karriertanácsadáson vettek részt, ám ez izolálja a fogyatékossgal élő hallgatókat és nem segíti a nem fogyatékossgal élő emberek szemléletének változását. Míg a külön, csak számukra kidolgozott Speciális Karriermentés Tréning véleményük szerint többségében hasznos lenne, addig említésre került az a tény, hogy talán épp ez a különbségtétel az, ami nehezítheti a későbbi munkavállalást. Erre reagálva az egyik mozgásában akadályozott már végzett személy megfogalmazta, hogy szerinte ezt a szolgáltatást lehetne nem kifejezetten csak fogyatékossgal élő hallgatóknak biztosítani, így a nem fogyatékossgal élő hallgatók is birtokában lehetnének az itt megszerezhető ismereteknek. Annak

kapcsán, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók ilyen szolgáltatás nyújtásában részt vennének-e mentor szerepben, több esetben olyan válaszok érkeztek, melyek szerint szívesen dolgoznának ilyen projektben. Több esetben volt az a válasz, hogy ha egy számukra kialakított munkakörben végezhetnék a tevékenységüket, akkor szívesen bekapcsolódnának.

Jövőre vonatkozó tervek

A jövőre vonatkozó elképzeléseket a kutatás leginkább a jelenleg is hallgatói jogviszonnyal rendelkezők körében vizsgálta. A már végzett hallgatókra vonatkozóan arra irányultak a kérdések, hogy a végzés időszakában megfogalmazódott célokat milyen mértékben teljesültek, illetve sikerült-e elhelyezkedniük.

A jelenlegi hallgatók jövőterveire jellemző, hogy legtöbben mesterképzés keretében szeretnék folytatni tanulmányaikat. Volt olyan a válaszadók között, aki az oklevél megszerzését követően egy másik szak elvégzését tervezi. Csupán egy megkérdezett válaszában szerepelt az, hogy a jelenlegi tanulmányait befejezve szeretne elhelyezkedni, és már azt is tudja, hogy melyik munkahelyen fog munkát vállalni. Arra a kérdésre, hogy a nyílt munkaerő-piacon látnak-e esélyt a munkavállalásra, eltérő válaszok születtek. Volt olyan, aki úgy vélte kapcsolatai segítségével el fog tudni helyezkedni, épp ezért választ a végzés után egy másik szakot is, hogy a kívánt munkakör betöltéséhez megfelelő végzettséggel rendelkezzen. Ahogyan a nem fogyatékossgal élő hallgatók között, ebben a körben is találkozhatunk azonban olyan személlyel, akinek egyelőre nincsenek kialakult tervei, az egyetemi élet foglalja le jelenleg. Akik tisztában vannak vele, hogy milyen területen, milyen munkahelyen szeretnének elhelyezkedni, azok a személyek tudtak leginkább arra a kérdésre válaszolni, hogy az adott munkavégzéshez fognak-e segítséget igényelni. A munkahelyre való oda-jutásban jellemző, hogy a válaszadók szerint nem

lesz szükségük segítségre. A munkavégzéshez szükséges eszközök közül a látássérült hallgatók felolvasó programot, zavartalan munkahelyen belüli útvonalakat, és nem utolsósorban, az elfogadó kollektívát jelölték meg. A válaszadók közt volt olyan, aki szülei segítségére továbbra is számít.

A 14 fő volt hallgató közül négy állandó munkahellyel rendelkezik, három fő a végzettség megszerzése óta nem tudott elhelyezkedni. Esztükben egy, három és három év álláskereső időszakról beszélhetünk. Két fő nem a végzettségének megfelelő munkakört tölt be, de elégedett a munkájával. Három fő jelenleg pályázat keretében foglalkoztatott, határozott idejű szerződéssel rendelkezik. Két fő jelenleg nem dolgozik, de a tanulmányaik befejezése óta mindkettőjüknek volt már munkahelye. Egyikük pszichológia szakon végzett, őt pályázatfigyelő munkakörben egy pályázat keretein belül foglalkoztatták, tehát nem a szakmájában. Egy fő informatikai-könyvtáros szakon végzett, neki sikerült a szakmájában elhelyezkednie.

A 14 fő már végzett hallgató közül három válaszadónak van saját családja. Ők saját háztartásban élnek. A magánéletre vonatkozó kérdések tekintetében, a családalapítás gondolata kisebb mértékben fogalmazódik meg a válaszadók körében. Elsősorban a nők voltak azok, akik a jövőben szeretnének saját családot, fogyatékossgai típusától függetlenül.

Következtetések, javaslatok

A tanulmány bemutatta az egyetem által nyújtott szolgáltatásokat, illetve a fogyatékossgal élő hallgatók számára biztosított előnyben részesítési intézkedéseket, valamint fogyatékossgal élő személy körében végzett félig strukturált interjúk elemzésével, a különböző életutak mentén a felsőoktatásban nyújtott szolgáltatások eredményességét derítette fel. A kutatás vizsgálta azt is, hogy mennyire befolyásolja a fogyatékossgal élő hallgató továbbtanulását, későbbi elhelyezkedését az, hogy milyen közoktatási intézménybe járt, milyen családi háttérrel rendelkezett.

A családi háttér, mint támogató közeg, valamint a szülők iskolai végzettsége kiemelkedően fontos a fogyatékossgal élő személyek továbbtanulásában. A válaszadók mindegyike esetében, legalább az egyik szülő felsőfokú végzettséggel rendelkezik, s összességében a továbbtanulást támogató családi háttér jellemezte minden válaszadó helyzetét. Ez arra enged következtetni, hogy a szülők végzettsége, és a végzettségre irányuló szülői elvárások meghatározták a megkérdezettek továbbtanulását, s annak irányát. A családi háttér, a támogató közeg nagy szerepet játszik az egyéni életutak alakulásában.

Jelen vizsgálat arra is rámutat, hogy az integrált keretek között tanuló fogyatékossgal élő diákok nagyobb eséllyel kerülnek be a felsőoktatási intézményekbe, mint a szegregált keretek között tanuló fogyatékossgal élő személyek. A kutatásban részt vevő hallgatók mindegyike integrált középfokú oktatási intézményben tanult. A megkérdezettek között két olyan személy volt, akik az alapfokú tanulmányaikat speciális iskolában folytatták, viszont a középfokú oktatási intézményben már integrált keretek között tanultak. Ennek alapján arra következtethetünk, hogy valószínűleg a szegregált iskolák nem támogatják kellőképpen a továbbtanulást, és a felsőfokú tanulmányokat. A középfokú oktatás tekintetében fontos megemlíteni, hogy a megkérdezett 25 fő fogyatékossgal élő személy közül három fő, szakközépiskolai tanulmányokat követően tanult tovább az egyetemen. Tehát a szakközépiskolák is megfelelő segítséget tudnak nyújtani a tanulók továbbtanulása szempontjából, s nem szenvednek hátrányokat az innen felsőoktatásba jelentkező fogyatékossgal élő hallgatók.

A kutatás eredményei rávilágítanak az egyetem fogyatékossgal élő hallgatóinak nyújtott szolgáltatásainak fontosságára, a sikeres tanulmányi eredményekben játszott szerepére és arra, hogy eredményesen támogatják az egyetemi közösségi életben való részvételt. A megkérdezett jelenlegi, és már végzett hallgatók is elégedettek voltak a

szolgáltatásokkal, és könnyebben boldogulnak általuk.

A szolgáltatások közül a legnépszerűbb a tanulmányi ügyintézésben való segítségnyújtás, az útvonaltanulás, a személyi segítség és tanulást segítő eszközök kölcsönzése. Kisebb mértékben vettek részt egyéni konzultációkon, mely keretein belül az állapotukból adódó mentális nehézségek feldolgozásában kaptak pszichológiai segítséget. A közösségi ellátások által nyújtott szolgáltatások közt a szabadidős programok voltak inkább népszerűek.

A látássérült és mozgássérült hallgatók gyakran vették igénybe a Jegyzetelő és a Diáksegítő szolgáltatást. A Diáksegítő szolgáltatásban az érintett hallgatók véleménye szerint a diáksegítő tevékenységet folytató hallgatók munkájának irányítása, ellenőrzése nagyobb figyelmet igényelne. A látássérült hallgatók tanulmányait segítené, ha nagyobb mennyiségben tudnának hozzájutni digitalizált könyvekhez. A mozgássérült hallgatókkal készített interjúk rávilágítottak arra a tényre, hogy a fizikai akadálymentesség nem száz százalékosan biztosított, ám ezt a problémát az őket körülvevő csoporttársak, intézkedések segítségével kiküszöbölték. Az eredmények alapján megállapítható, hogy az álláskeresést, a munkaerőpiacon való elhelyezkedést segítő szolgáltatásokat kevésbé ismerik, illetve veszik igénybe a hallgatók.

A kutatás eredményeire alapozva, javasolható a fogyatékossgal élő hallgatóságot segítő szolgáltatások fejlesztése. A munkavállalás esélyét növelhetné a támogatott foglalkoztatási modell beépítése a szolgáltatási tevékenységbe vagy a sorstárs munkaerő-piaci mentor alkalmazása. Ez utóbbi azt jelentené, hogy a már végzett, a nyílt munkaerőpiacon sikeresen elhelyezkedett fogyatékossgal élő fiatalok, mint munkaerő-piaci mentorok segítik az álláskeresésben és az elhelyezkedésben fogyatékossgal élő hallgatótársaikat. A mentorok, akik már rendelkeznek tapasztalattal, információkkal és tanácsokkal tudják ellátni a fiatalabb generációt. Új szolgáltatási elemként érdemes lenne az úgynevezett Speciális Karriermentozsment

- [B3dot%20Biztos%C3%ADt%C3%B3%20Szab%C3%A1lyzata%2020160428.pdf](#) (2019.10.13. 12:38)
- Net2: A Debreceni Egyetem Mentálhigiénés és Esélyegyenlőségi Központ (DEMEK) tevékenysége. http://www.feta.hu/sites/default/files/debreceni_egyetem_mentalhigienes_es_eselyegyenlosegi_kozpont_demek.pdf
- Net3: A Debreceni Egyetem Mentálhigiénés – és Esélyegyenlőségi Központ szolgáltatásai <http://www.lelkiero.unideb.hu/hu/eselyegyenlosegi-szolgaltatasok>
- Net4: Piros Pont Kortárssegítők <http://lelkiero.unideb.hu/hu/kortars-segites> 2020.01.24.
- Net5: Jegyzetelő Szolgálat <https://fszk.hu/kepzes/mindennapi-hosok-az-iskolapadban-avagy-a-jegyzetelo-szolgaltatas/> 2020.02.01.
- Net6: Eötvös Lóránd Tudományegyetem Speciális Karriermenedzsment <https://karrierkozpont.elte.hu/specialis-karriermenedzsment-az-allaskereses-lepesei-specialis-karriermenedzsment-i/> (2019. 10.12.)

**A SARS COVID-19 VÍRUS OKOZTA HELYZET
A HAZAI KORA GYERMEKKORI INTÉZMÉNYEKBEN**

Szerző:

Vargáné Nagy Anikó (PhD.)
Debreceni Egyetem
(Magyarország)

Lektorok:

Pálfi Sándor (PhD.)
Debreceni Egyetem
(Magyarország)

Molnár Balázs (PhD.)
Debreceni Egyetem
(Magyarország)

Szerző e-mail címe:

vnaniko@ped.unideb.hu

...és további két anonim lektor

Vargáné Nagy Anikó (2021): A SARS COVID-19 okozta helyzet a hazai kora gyermekkori intézményekben. *Különleges Bánásmód*, 7. (4). 101-107. DOI [10.18458/KB.2021.4.101](https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.101)

Absztrakt

A tanulmány egyfajta országjelentést tár elénk. A SARS-COVID-19 vírus következtében kialakult járványveszély hatásait elemzi a hazai kora gyermekkor intézményekben, különös tekintettel az óvodákra. Ismerteti a 2020. március elejétől 2020. szeptemberig terjedő időszak helyi és kormányrendeleteit, amelyek az óvodák működését szabályozták. Ismerteti az óvodapedagógusok és óvodai dolgozók járványveszély ideje alatti rendkívüli tevékenységeit, és azokat a kihívásokat, amelyekkel a kialakult helyzetben kellett szembenéznük.

Kulcsszavak: SARS-COVID-19, kora gyermekkori intézmények, helyzetjelentés

Diszciplína: pedagógia

Absztrakt

THE EFFECT OF SARS-COVID-19 VIRUS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN HUNGARY

This paper is a report. The paper analyzes the effects of the pandemic of SARS-COVID-19 in early childhood education and care in Hungary, especially in kindergartens. The paper presents the local and government decrees, which control the operation of kindergartens from March 2020 till September 2020. The paper presents the early childhood educators' and assistants' extraordinary activities during the pandemic and those challenges they had to face.

Keywords: SARS-COVID-19, Early Childhood Institutions, Status Report

Discipline: pedagogy

Bevezetés

A Covid19-ként említett betegséget az ENSZ egészségügyi világszervezete a WHO 2020. március 11-én nyilvánította világjárvánnyá. A magyar kormány Operatív Törzsét hozott létre az új koronavírus elleni küzdelem érdekében, amelynek a koronavírus.gov.hu című honlapján jelennek meg információk a hatósági intézkedésekről. A magyar kormány (40/2020. (III. 11. Kormányrendelet) rendelete az élet- és vagyonbiztonságot veszélyeztető tömeges megbetegedést okozó humánjárvány következményeinek elhárítása, a magyar állampolgárok egészségének és életének megóvása érdekében Magyarország egész területére veszélyhelyzetet hirdetett ki. A 45/2020. (III.14.) Korm. rendelet 2.§-a értelmében a bölcsődei ellátást végző intézmény, valamint az óvoda elhelyezkedése szerinti települési önkormányzat polgármestere 2020. március 16. napjától a bölcsődei és az óvodai ellátást végző intézmények esetében rendkívüli szünetet rendelhet el. A polgármester a szünet elrendeléséről soron kívül tájékoztatja az emberi erőforrások miniszterét.

A kormányrendelet értelmében a hazai óvodák nem fogadhattak gyermekeket, bizonytalan ideig fel kellett függeszteniük nevelő tevékenységüket.

Óvodapedagógusok általi tevékenységek

A rendelet korábban nem tapasztalt, váratlan helyzet elé állította a kora gyermekkori intézményeket és az érintett szereplőket. Az új helyzetben központi, egységes intézkedések nem segítettek az érintett intézményeket, a kormányrendelet értelmében a fenntartók az intézményekben nevelés nélküli munkát, majd dolgozóinak otthoni munkavégzést rendeltek el.

A családokat különösen súlytotta a kialakult helyzet, hiszen a szülők egyrésze otthonról, home office-ban folytatta a munkáját, míg mások elvesztették a munkájukat. Mindemellett meg kellett oldaniuk a kisebb gyermekek kiesett intézményes ellátását, és az iskolás korúak digitális oktatásának a segítségét. Az, hogy a gyerek tud hol lenni napköz-

ben, miközben a szülő dolgozik, a szülők számára társadalmi hovatartozástól függetlenül létfontosságú kérdés, és alap funkciója az intézménynek. A vírus okozta krízishelyzetben az óvodával nagy arányban szakadt meg a kapcsolata a szülőknek. Magyarországon a hátrányos helyzetű gyermekek létszáma magas a köznevelési intézményekben, a családjukkal való kapcsolattartás eleve nehezebb és kutatások bizonyítják, hogy a hátrányos helyzetű szülők a pedagógussal való személyes, bizalmi kapcsolatot preferálják. Voltak olyan hátrányos helyzetű körzetek, ahol az óvodavezető személyesen kereste fel a családokat és értesítette őket a kialakult veszélyhelyzetről és az intézmény bezárásáról, hiszen ők nem rendelkeznek esetenként telefonnal sem.

Az állami fenntartású, önkormányzati óvodákban az óvodapedagógusoknak a helyi rendelkezések alapján a munkáltató a közoktatási intézmények (iskolák) mintájára az óvodákban is a digitális munkavégzést irányozott elő annak érdekében, hogy az alkalmazottak munkavégzése igazolva legyen, és így a fizetésüket megkaphassák. A foglalkoztatás megváltozott szabályait 47/2020. (III. 18.) kormányrendelet rögzítette. A pedagógusok vagy rendszeresen bejártak az intézménybe vagy otthonról tartották a kapcsolatot a szülőkkel. Az intézmény működését szabályozó dokumentumában rögzített munkafeladatokat kellett ellátniuk és az otthoni munkavégzést heti jelentéssel kellett igazolniuk a fenntartó felé.

A rendelet nehezen érintette a családokat, hiszen egyik napról a másikra kellett gyermekük elhelyezéséről gondoskodniuk annak tudatában, hogy az idősebb generáció esetleges megbetegedését könnyen előidézheti a gyermekek felügyeletének családon belüli átszervezése, és egyben át is alakította az életüket. A működéssel kapcsolatos átállást követően átgondolást igényelt a gyermekek otthoni személyiségfejlődés támogatásának igénye. (Balogh-Szerepi, 2020)

A távmunka teljesen ismeretlen fogalom volt az óvodapedagógusok számára. Munkájukhoz a

gyermek szeretteltjes fogadása, a testi érintés, az ölelés, és a szülővel való napi szóbeli kapcsolattartás tartozik.

Ezt váltotta fel egy informatikai eszköz, amely egészen más kapcsolattartási formát és kompetenciákat igényelt. Általánosságban elmondható, hogy IKT-eszközökkel (információs-és kommunikációs technológia) az óvodák sem megfelelően vannak ellátva. Az óvodapedagógusok megújulásra képessége előtérbe helyezte az innovatív törekvéseket és az IKT eszközök alkalmazását, igaz, a személyes kontaktust nem képes pótolni sem egy videóanyag, hangfájl, vagy ppt bemutató. Az ölelés, a kedves szavak, a mimika és gesztusok, a beszédet még kevésbé értő gyermekek számára a nonverbális gesztusok, a csoportkohézió ilyen eszközökkel nem helyettesíthető.

Általános gyakorlattá vált az óvodák esetében a zárt Facebook csoportok létrehozása a szülők elérése érdekében. A szülők számára a gyermekek és az óvodai csoport fejlettségének ismeretében elősorban offline, a gyermekekkel együtt végezhető, mozgásos otthoni játékos tevékenység ajánlási formákat, élményszerzési lehetőségeket, ajánlottak. A módszertani ajánlásoknál figyelembe vették a gyermekek személyiségét, érdeklődését, egyéni képességeit. Így kívántak online formában segítséget nyújtani minden szülő részére a rendelkezésre álló infokommunikációs eszközök használatával. Segítő szándékuk szerint pedagógiai tudásukkal, ötleteikkel támogatták a szülőket, hogy hasznosan töltsék el a családok az otthon megnövekedett közös időt. Ez az időszak lehetőséget teremtett a pedagógusoknak arra, hogy az egyéni pedagógusi kompetenciáikat erősítsék, szakmailag megújulhassanak. Videóra vett meséket mondtak a gyerekeknek, báboztak, dalokat énekeltek, verseket mondtak, továbbá otthon is elvégezhető kreatív, kézműves tevékenység ötleteket, játékokat küldtek a szülők számára. A családdal együtt közösen játszható játékötleket gyűjtöttek és továbbítottak a szülőknek. A pedagógusok igyekeztek mentálhigiénés, szituációs játékot becsempészni a csoport életébe

ezzel is segítve az élmények feldolgozását, elfogadását.

Az online távnevelés alkalmazásában az óvodák igyekeztek a szülői nevelést támogató elvet vallani, ami az óvoda gyermekképeinek is alapköve, így személyes tanácsokra, együtt végzett tevékenységekre, élményekre és emlékekre utaló eseményekre felfűzött tevékenység ajánlásokkal támogatták a szülők gyermeknevelését. (Balogh-Szerepi, 2020) Szülői visszajelzések alapján ugyanakkor tapasztalható volt az is, hogy az óvodapedagógusok olyan jellegű feladatokat kértek a szülőktől, amelyeknek a megvalósításához az otthoni feltételek, eszközök nem adóttak, valamint túlmutatott egy óvodáskorú gyermek képességein.

A szülők többféleképpen reagáltak az óvodapedagógusok által kínált tevékenység ötletekre. Voltak, akik első perctől kezdve folyamatosan aktívak voltak, elvégezték a kért feladatokat, visszajelzésekkel éltek a pedagógusok számára. Voltak olyan családok, akik informatikai eszközök, vagy érdeklődés, időhiány, a nagyobb, iskolás testvér digitális oktatásának segítése miatt nem éltek az óvoda által kínált javaslatokkal. Az eltérő fejlődésű gyermekek gyógypedagógiai fejlesztése is az online térbe szorult, aminek a hatékonysága nem mérhető fel a személyes kontakt tevékenységgel.

A szülők digitális elérése nem minden esetben működött. Az informatikai tudás és a digitális eszközökhöz való hozzáférés egyenetlen. A hátrányos helyzetű régiókban irreleváns online segítségnyújtásról beszélni, ahol a családok nem rendelkeznek azokkal az eszközökkel, amelyeket az online oktatás feltételez. A hátrányos helyzetű szülők nagy részénél kártyás villanyóra van, s hónap vége felé már nincs pénz feltöltésre, s néhány napig áram sincs. Digitális eszköz, internet kapcsolat pedig egyáltalán nincs. Az iskolások is papíralapon kapták a leckét, aminek megoldásában a szülő általában nem tudott segíteni. A szülővel való kapcsolattartás nem csak a korábban alkalmazott, munkaidőn belüli kapcsolattartásra terjedt ki. A szülők a késő esti órákban, és sok esetben hétvégén is igényt tartottak az

óvodapedagógus segítségére, visszajelzésére.

Az óvodapedagógusok online is segítettek egymást a szakmai megújulás és a módszertani tapasztalatok cseréje érdekében az óvodapedagógiai szakmai közösségi oldalak hasznosításával. A fenntartó hozzájárulásával tisztasági csomagokat juttattak el a rászoruló családokhoz a járvány elleni küzdelemben kiemelten fontos higiéniai szabályok betartására. Az intézményben dekorációkat készítettek, selejteztek, szertárt takarítottak, adminisztrációs feladatokat végeztek. Ezeken túl textíliákat javítottak, babzsákokat varrtak, besegítettek a maszkok készítésébe is az önkormányzat dolgozóinak, illetve az egészségügyben dolgozók részére. Voltak olyan intézmények, ahol a fenntartó rendelkezése alapján az épület felújítása körüli teendőket is a pedagógusok végezték el, pl. kerítés festése, csoportszobák felújítása, festése. A kialakult járványhelyzet miatt a házi segítségnyújtást még több család igényelte. Volt példa arra, hogy az óvodák dolgozói besegítettek a szociális intézmény dolgozóinak, pl. posta, gyógyszertár vagy napi bevásárlások intézésének ellátásában. A dajkák az intézményeket takarították, fertőtlenítettek.

A konyhával is rendelkező intézményekben a konyhai dolgozók heti rendszerességgel hideg-élelmet csomagoltak a gyerekeknek. A gyámügyi igazgatásról szóló 1997.évi XXXI. törvény 21-21/B.§-a szerint intézményi gyermekétkeztetést szükséges biztosítani a gyermekek részére. A rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő gyermekek térítésmentesen kapták az ételmezt, de lehetett igényelni másoknak is fizetés ellenében. Az ételmez hűtőszekrénybe szállítását az óvodás és iskoláskorú gyermekek részére az óvodai dolgozók koordinálták, ekkor volt alkalmuk a szülőkkel is beszélgetni, hiszen a szegregátumokban a lezárás idején sem védőnő, sem család gondozó szakember nem kereste fel a családokat, a családok legközelebbi kapcsolata az óvodával volt.

A 152/2020. (IV. 27.) Kormányrendelet értelmében a fenntartók a településeken ügyeleti rendet ellátó óvodákat jelölték ki, a rendkívüli szünet

idejére a polgármester köteles volt megszervezni a bölcsődés és óvodás korú gyermekek napközbeni felügyeletét. Az ügyeletet azon, fertőző betegségben nem szenvedő gyermekek számára kellett biztosítani, akiknek szülője vagy más törvényes képviselője – munkavégzés miatt – ezt igényli. A rendelet szerint az ügyelet iránti igény benyújtása nem volt köthető semmilyen alaki feltételhez, ezért akár e-mailben vagy telefonos értesítés útján is benyújthatták. A szülőnek írásban kellett nyilatkoznia arról, hogy a gyermek nem szenved fertőző betegségben. Az önkormányzat az ügyeletet kiscsoportos formában kellett megszervezze, és csoportonként legfeljebb öt gyermek felügyelete volt biztosítható.

„2020. május 20-án. a Magyar közlönyben új kormányrendelet jelent meg. A Kormány 215/2020. (V. 20.) Korm. rendelete az óvodák és bölcsődék újrainyításáról.”

Az újrainyítás előtt az intézmények felmérték a családoknál az óvodai ellátás igényét, valamint nyilatkoztatták őket a gyermekek egészségi állapotáról. A családok többsége igényelte az óvodai ellátást.

A 2020/2021-es tanév újabb változásokat hozott a kisgyermekeket nevelő intézmények életében. A védelmi intézkedésekről szóló 431/2020.(IX.18.) Korm. rendelet értelmében a köznevelési intézmény területére az ott dolgozókon és a gyermekeken kívül más személy nem léphetett be. Az intézménybe szeptembertől nem mehettek be a szülők, a dajkák, pedagógiai asszisztensek kísérték be a gyerekeket a bejárattól egészen a csoportszobáig. Az intézménybe belépő gyermekek és felnőttek testhőmérsékletét megmérték, rögzítették, belépési naplót vezettek be, illetve a felnőttek a zárt terekben maszkot viselnek. Az óvodák ezzel a védekezéssel is próbálták a gyermekek és a dolgozók egészségét megőrizni. A mindennapokban nehézséget okoz egy-egy szabály betartása, így pl. a maszk használata, hiszen a beszédértést nehezíti. Az óvoda több helyiségeinél kézfertőtlenítőt helyeztek ki, amelyek használatát a gyermekeknek is megtanították. Figyelnek a gyakori helyes kézmosásra, valamint az intézmény tisztaságára,

fertőtlenítésére. A dajkák takarítási naplót vezetnek. A szülők az intézménybe csak indokolt esetben léphetnek be, tiszteletben tartva a szabályokat. A szülői értekezletek elmaradtak, a napi kapcsolattartás a szülőkkel lecsökkent, és az online felületre korlátozódott a korábban létrehozott Messenger csoport vagy telefon segítségével.

A járványügyi készültségi időszak védelmi intézkedéseiről szóló 431/2020.(IX.18.) Korm. rendelet értelmében 2020. október 1-étől kötelezővé vált a foglalkoztatottak és a gyermekek testhőmérsékletének mérése érkezéskor. Koronavírus fertőzés vagy koronavírus érintettség esetén az adott intézményben csak az Oktatási Hivatal rendelhetett el rendkívüli szünetet.

A Kormány 509/2020. (XI. 19.) Korm. rendelete értelmében többek között a nevelési, intézményekben nevelési, tevékenységet végző dolgozók, SARS-CoV-2 koronavírus kimutatására alkalmas rendszeres vizsgálatot és szűrést rendelt el. A fővárosi és megyei kormányhivatalok szervezésében a koronavírus kimutatására alkalmas antigén gyors-teszttel az Operatív Törzs által meghatározott rendben. A vizsgálaton történő részvétel önkéntes.

Az intézmények járványügyi intézkedési tervet készítettek, ami a járványügyi helyzetnek megfelelően folyamatosan változó protokoll), amely tartalmazza a dolgozókra és a szülőkre vonatkozó járványügyi szabályokat. Ezek szerint az óvoda épületébe nem lépnek be a szülők, minden szülő nyilatkozatot töltött ki - csak egészséges gyerek jöhet óvodába, a családban előforduló COVID-19 megbetegedést jelezni kell, ajtóban lázmérés és kézfertőtlenítés történik, maszk használata az intézmény területén a szabadtéren is a jelenlegi kormányrendelet szerint kötelező. A szülők jelenleg is élnek azzal a jogukkal, hogy a vírusra való tekintettel nem kötelező az óvodáztatás a gyermek számára.

További nehézséget okozott az óvodapedagógusok és az óvodai dolgozók (dajkák, pedagógiai asszisztensek) lebetegedése. Nagy szervezést és helytállást igényel az óvoda folyamatos

működtetése ezekben az esetekben.

Összegzés

A COVID 19 vírus okozta helyzet átalakította a család-intézmény kapcsolatát és viszonyrendszerét. A vírus okozta krízishelyzetben az óvodával megszokott a szülők napi közvetlen kapcsolata. A családok számára az intézményes nevelés alapvető elérhetősége vált bizonytalanra. Ez a meggingott viszony pedig egyaránt érintette a középosztálybeli családokat, ahol a szülők, a korábban kevésbé ismert és elterjedt kifejezés szerint, home office-ban dolgoztak és a hátrányos helyzetű családokat is, akik számára az intézményes nevelés kiegészítő, hátránycsökkentő szerepet is betölt a gyerekek számára. A szülők informatikai tudása, eszközökkel való ellátottsága, és a nevelési-oktatási intézmények iránti attitűdjük sem egyenletes. Általánosságban elmondható, hogy a hagyományosan jól működő család-óvoda partneri kapcsolatnak nem használ az, hogy a szülők nem mehetnek be az intézménybe, mint, ahogyan a gyermek közösségi életére sincs jól hatással az, ha a szülő nem viszi óvodába. A szülőkkel való hatékony kommunikáció esetében felértékelődnek a személyes találkozások pillanatai. A vírus okozta helyzet nagyban hozzájárult a szülők és gyermekek körében is az óvodai nevelés területei közül az egészséges életmódra nevelés fontosságának tudatosításában. Önfegyelmet követel a védelmi intézkedések betartása.

A kisgyermekes szülők számára komoly leterheltséget jelentett az időszak. A vírus következményei (szülők munkahelyének elvesztése, otthoni munkavégzés nehézségei, a gyermek elhelyezése és ellátásának nehézségei, a kisiskolás gyermek digitális oktatásának nehézségei, kilátástalan élethelyzet, létbizonytalanság, stressz, nagyszülőkkel, rokonokkal, barátokkal való kapcsolattartás nehézsége) megnehezítették a családok életét.

A gyerekek esetében további hátrányt jelentettek az otthoni lakáskörülmények, a játékeszközök, rajzeszközök, a szülői kompetencia hiánya. Az eltérő fejlődésmentű és a megkésített fejlődésű gyermekek

fejlesztése (különböző mozgásfejlesztések, gyógy-pedagógiai fejlesztések, stb.) is az online térbe szorult, amelynek a hátrányai és következményei még fel sem mérhetőek.

A minőségi kora gyermekkori nevelés egyfajta társadalmi befektetési stratégia, amelyet az emberitőke elmélet támaszt alá ahol a kora gyermekkori nevelés a gyermek tanulásának megalapozása, a jövőbe való befektetés. A korai években történő alapozás az élethosszig tartó tanulás része.

Heckmann elmélete szerint a humán tőkébe történő megtérülés mértéke annál nagyobb, minél korábbi életkorban történik a befektetés. (Heckman, 2008) Életciklus befektetés (Lifecycle Benefit) elméletéből tudjuk, hogy minél korábbi életkorban történnek a befektetések, annál magasabbak a beruházások hosszú távú megtérülési rátái. (Heckman, 2008) A kora gyermekkori minőségi gondoskodás széles területen eredményez jobb eredményeket. A minőségi korai tanulási eredmények, mindkét nem esetében magas megtérülési rátájúak. A megtérülés az oktatás, egészség, társadalmi viselkedés, munkahelyi elhelyezkedés területén voltak kimutathatóak, Heckman és munkatársai szerint különös tekintettel a hátrányos helyzetű gyermekekre.

A pedagógusok mentálisan és pszichésen is túlterheltek, mindenki másként élte meg a pandémiát, a bizonytalanságot, a kilátástalanságot és a betegségtől való félelmet. Az óvodapedagógusok elmondása szerint az informatikai tudásuk jelentősen növekedett a járvány kezdete óta. Ez leginkább autonóm tanulás révén a saját szakmai megújulásuk, az adott helyzethez alkalmazkodó módszertani tudásuk tudatos frissítésével járt.

A pedagógusok esetében a hosszú távú hatások között említhetjük a dokumentáció digitalizáció irányába való elmozdulást, a továbbképzések, konferenciák költségkímélő módon szintén az online térbe húzódnak.

A COVID-19 vírus okozta helyzet következményeit, hosszú távú hatásait a családok és a kora gyermekkori intézmények helyzetére még ezután

fogjuk kutatni. A járványhelyzet hatása az intézményen kívüli nevelésre új pedagógus kompetenciákat igényel. Átalakul a szülők-óvodapedagógusok közötti kommunikáció, felértékelődnek a hatékony, online is nyújtható segítségformák.

A gyermekek társas kapcsolataira, beszéd-és mozgás képességének fejlődésére valamint a mentális egészségére vonatkozó következmények egyenlőre megjósolhatatlanok.

Irodalom

- Balogh Beáta, Szerepi Sándor (2020). A család és az óvoda nevelési funkcióinak összhangja a COVID-19 vírus okozta rendkívüli helyzet tükrében. In Vargáné Nagy Anikó (szerk.): *Családi nevelés. Nevelési problémák a családban* (7-17.). Debrecen: Didakt Kiadó.
- Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization) (2020, March 11) Koronavírus (COVID-19) világjárvány. web: <https://www.who.int/>
- James, Heckman (2008): The Case for Investing in Disadvantaged Young Children. *CESifo DICE Report* 6(2):3-8
- 509/2020. (XI. 19.) Kormányrendelet Az egészségügyi és az egészségügyben dolgozók, a nevelési, oktatási intézményekben nevelési, oktatási tevékenységet végző dolgozók, a szociális intézményekben dolgozók, valamint a bölcsődei ellátásban dolgozók SARS-CoV-2 koronavírus kimutatására alkalmas rendszeres vizsgálatáról és az egészségügyi ellátással összefüggő egyes kérdésekről
- 47/2020. (III. 18.) Kormányrendelet a koronavírus világjárvány nemzetgazdaságot érintő hatásának enyhítése érdekében szükséges azonnali intézkedésekről
- 40/2020. (III. 11.) Kormányrendelet veszélyhelyzet kihirdetéséről.
- A 45/2020. (III.14.) Korm. rendelet 2.§-a az élet- és vagyonbiztonságot veszélyeztető tömeges megbetegedést okozó humánjárvány megelőzése,

- illetve következményeinek elhárítása, a magyar állampolgárok egészségének és életének megóvása érdekében elrendelt veszélyhelyzet során teendő intézkedésekről
- A gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló 1997.évi XXXI. törvény 21-21/B.§
- A 152/2020. (IV. 27.) Kormányrendelet a veszélyhelyzet során a gyermekek napközbeni felügyeletével kapcsolatos intézkedésekről
- 215/2020. (V. 20.) Korm. rendelete az óvodák és bölcsődék újranyitásáról.
- A védelmi intézkedésekről szóló 431/2020.(IX.18.) Kormányrendelet a járványügyi készültségi időszak védelmi intézkedéseiről

RECENZIÓ/REVIEW

**RECENZÍÓ A
„TUDOMÁNYOS TELJESÍTMÉNYEKET ELÉRŐ HÖLGYEKRŐL
(NEMCSAK HÖLGYEKNEK)”
CÍMŰ KÖTETTEL KAPCSOLATBAN**

A recenzió szerzője:

Mező Lilla Dóra
Eötvös Loránd Tudományegyetem
(Magyarország)

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

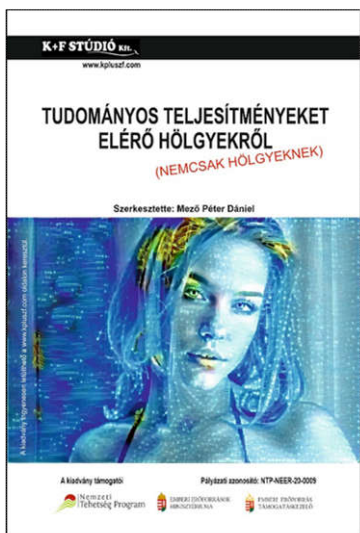
Lektorok:

Kelemen Lajos (PhD.)
Poliforma Kft. (Magyarország)

Mező Katalin (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Mező Lilla Dóra (2021). Recenzió „A tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)” című kötettel kapcsolatban. *Különleges Bánásmód*, 7. (4). 111-113. DOI [10.18458/KB.2021.4.111](https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.111)

Jelen recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:



Mező Péter Dániel (2017): Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek). K+F Stúdió Kft., Debrecen. ISBN 978-615-81707-3-4 URL:

https://www.kpluszf.com/assets/docs/BOOK/KONYV_NTP-NEER-20-0009.pdf

Kulcsszavak: nők, esélyegyenlőség, tudomány

Diszciplínák: természettudomány, matematika, informatika, mérnöktudományok, orvostudomány

Mező, Péter Dániel (2017): About ladies whit scientific achievements (for not only ladies). K + F Studio Ltd., Debrecen. ISBN 978-615-81707-3-4 URL:

https://www.kpluszf.com/assets/docs/BOOK/KONYV_NTP-NEER-20-0009.pdf

Keywords: Women, Equal Opportunities, Science

Disciplines: natural sciences, mathematics, computer science, engineering, medicine

A Mező Péter Dániel által szerkesztett „Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)” című szövegyűjtemény szemléletformáló céllal került összeállításra a nők tu-

dományos téren történő esélyegyenlőségére való figyelemfelhívás érdekében. Az Európai Unió 2020-2025 közötti időszakra szóló nemi esélyegyenlőségi stratégiájából (lásd: Net1) vett alábbi szemelvények jelzik e téma nemzetközi jelentőségét is: az európaiak...

...44%-a véli úgy, hogy a nők legfontosabb szerepe az otthonukról és a családjukról való gondoskodás;

...43%-uk szerint a férfiak legfontosabb szerepe a jövedelemszerzés;

...esetében több a női egyetemi diplomás, mint a férfi, de a nők továbbra is alulreprezentáltak a magasabban fizetett szakmákban.

Nemcsak európai tendenciáról van azonban szó, hanem globális jelenségről: az OECD országokban a *matematika vagy természet-tudomány terén* kiemelkedően teljesítő fiúk közül minden 4. számíthat mérnöki vagy tudományos pályafutásra, a lányok közül csak minden 6. Várhatóan minden 3. lány egészségügyi szakemberként fog dolgozni, míg a fiúk közül csak minden 8. A digitális ágazatban 3,1-szer több férfi dolgozik, mint nő. A mesterséges intelligenciával foglalkozó programozóknak csak 22%-a nő (Net1, v.ö.: Nagy, 2005). A kötet témaválasztása tehát hazai és nemzetközi szinten is aktuálisnak tekinthető (Mező és Mező, 2020).

A Nemzeti Tehetség Program által támogatott NTP-NEER-20-0009 projekt keretében megjelenő kiadványban a tudományok terén sikereket elérő hölgyekről olvashatók rövid életrajzi összefoglalók, sok esetben interaktív gyakorlatokra tett javaslatok. E tartalmak (elsősorban a középiskolás korcsoport tekintetében) felhasználhatók lehetnek egyrészt a hölgyek tudományos pályák iránti érdeklődésének felkeltését és elmélyítését célzó tanácsadás, másrészt az urak körében megvalósuló és a hölgyek tudományos teljesítményeire koncentráló szemléletformáló foglalkozások alkalmával. A társadalmi szemléletformálás, a nemi előítéletek, sztereotípiák alakítása szempontjából lényeges, hogy a tudomány terén sikeres nőkről férfiak is írtak e kötetbe, és e tanulmányokat férfiak is olvashatják. Sőt: a kötet szerkesztője, Mező Péter Dániel, maga is a projektben résztvevő fiatal.

Az egyetemistákból álló 32 fős szerzői gárda egy számukra biztosított sablon alapján dolgozott, bár attól szükség esetén el is térhettek. Ennél fogva az egyes tanulmányok felépítése igen hasonló szerkezetű egymáshoz – ez azonban elősegítheti azoknak a munkáját, akik a jövőben e tanulmányok felhasználása alapján kívánnak egyéni és/vagy csoportos szemléletformáló foglalkozásokat tartani.

A műben az alábbi szerzők és tanulmányok (másképp: bemutatásra kiválasztott, a tudományok terén sikereket elért hölgyek) találhatók meg:

Antal Kristóf: Dorothy Hodgkin története

Balog Zsófia: Marie Curie története

Bollók Botond: Marie Curie története

Bornemissza Anna Sára: Inge Lehmann története

Farkas András Adrián: Elisabeth Kübler-Ross története

Galcsik Márk: Rachel Carson története

Gulyás Viktória Alma: Sass Flóra története

Gyurkó Liliána: Dorothy Hodgkin története

Géczy Bálint: Marie Curie története

Kardos Tímea: Bondár Mária története

Katona Dominika: Chien-Shiung Wu története

Kerekes Hunor Ákos: Marie Curie története

Komáromi Roland: Grace Murray Hopper története

Kovács Dániel Martin: Jane Goodall története

Kristóf Patrícia: Henrietta Swan Leavitt története

Lellák Viktória: Marie Curie története

Lukács Attila Bence: Marie Curie története

Lukács Patrik Zoltán: Susan Greenfield története

Majnár Mónika: Maria Gaetana Agnesi története

Miklósvári Ambrus: Marie Curie története

Menyhárt Tímea: Artemiszia története

Mezei Dániel: Karikó Katalin története

Molnár Attila: Marie Curie története

Olajos Botond: Kondorosi Éva története

Póka Patrik: Marie Curie története

Rácz Alexandra: Esther Duflo története

Salga Bence: T. Sós Vera története

Skulka Botond Gyula: Karikó Katalin története

Suhaj Milán: Jean E. Sammet története

Sulyok Anna: Maria Salomea Sklodowska-Curie (Marie Curie) története

Tamáska Gabriella: Marie Curie története

Tasi Márk Krisztián: Jane Goodall története

A tanulmányok címét áttekintve látható, hogy Marie Curie volt a legnépszerűbb tudós hölgy a szerzők körében: a tanulmányok mintegy harmada (11 tanulmány) választotta témájának az ő életét, tudományos teljesítményeit. Dorothy Hodgkin és Jane Goodall 2-2 tanulmányban került bemutatásra, miként Karikó Katalin is. Az ismétlődések háttérben az áll, hogy a Szerzők szabadon dönthettek arról, hogy ki legyen az a tudományos téren sikeres hölgy, akit be szeretnének mutatni, s így előfordult, hogy több szerző is ugyanazt a kutatónőt választotta. Ez azzal is jár, hogy a többször említett hölgyekkel és munkásságukkal kapcsolatban több gyakorlat gyűlt össze.

Mint a kötet szerkesztője a zárszóban megjegyzi (Mező, 2021, 195. o.): „A tanulmányokból kibontakozó élettörténetek két legfőbb tanulásági a következő pontokban foglalhatók össze:

- A hölgyek lenyűgöző tudományos teljesítményekre lehetnek képesek – különösen, ha erre lehetőséget kapnak (a történelem során ez nem mindig volt törvényszerű, s még napjainkban sem mindig jellemző).
- A hölgyeknek a tudományos pályafutás mellett az anyai szereppel, a családot összetartó funkcióval is meg kell küzdeniük.”

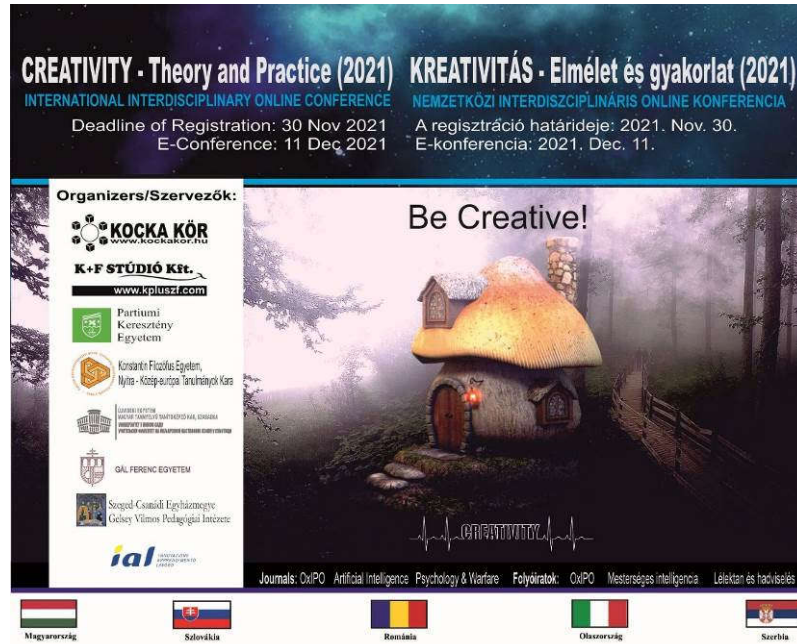
A kiadvány hasznos segédeszköze lehet azoknak a pedagógusoknak, influenszereknek, akik a „Hölgyek a tudományban” témában társadalmi szemléletformálásra törekszenek a közeljövőben.

Irodalom:

- Mező Péter Dániel (2017): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen
- Nagy Ildikó (2005): „A nők és férfiak közötti esélyegyenlőség mértéke a világ országaiban” in: 2005. Nagy Ildikó, Pongrácz Tiborné és Tóth István György (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. TÁRKI, Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, Budapest. 194–207.
- Mező Katalin és Mező Ferenc (2020) A K+F Stúdió „Hölgyek a tudományban” című tehetséggondozó programja. OXIPO : *Interdiszciplináris e-folyóirat*, 2 (1). pp. 95-99. doi [10.35405/OXIPO.2020.1.95](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2020.1.95)
- Net1: *A bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Az Egyenlőségközpontú Unió: a 2020-2025 közötti időszakra szóló nemi esélyegyenlőségi stratégia*. Letöltés: 2021.12.10. Web: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152&from=EN>

KONFERENCIA BESZÁMOLÓ/CONFERENCE REPORT

SHORT REPORT ABOUT THE
'CREATIVITY – THEORY AND PRACTICE (2021)' INTERNATIONAL
INTERDISCIPLINARY ONLINE CONFERENCE



The CREATIVITY – THEORY AND PRACTICE (2021) Interdisciplinary Online Conference was held on 11 December 2021 by international cooperation of Italian, Hungarian, Slovakian, Serbian, and Romanian organizations. The conference committee members and their organizations that delegated them were the next:

The head of the committee was Mező Ferenc (Ph.D., President of the Kocka Kör Talent Development Association, HU)

The members of the committee were:

- Mező Katalin (Ph.D., Executive director of K+F Stúdió Kft., HU)
- Pusztai Gabriella (Dott.ssa., Project coordinator of IAL Toscana, IT)
- Kozma Gábor (Ph.D., Rector of Gál Ferenc Egyetem, HU)
- Kozma Gábor (Ph.D., Main Director of Szeged-Csanádi Egyházmegye Gelsey Vilmos Pedagógiai Intézete, HU)

- Horák Rita (PhD., Vice Dean of the Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, RS)
- Balla István (RNDr. PhD., Vice Dean for International Relations and Development of Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, SK)
- Gál Katalin (PhD., Delegated Member from Partiumi Keresztény Egyetem, RO)

More than 200 people of the above five countries participated in the event, and all of the 100 presentations (among 54 online oral presentations and 46 poster presentations) were in relation to creativity. A part of them focused on the research of creativity, and other presentations were a kind of creative product.

Media supporters of the conference were the next interdisciplinary journals (its common website is: www.kpluszf.com):

- OxIPO

- Artificial Intelligence (its original Hungarian title is: Mesterséges intelligencia)
 - Psychology and Warfare ((its original Hungarian title is: Lélektan és hadviselés)
- The next "Creativity - Theory and Practice" conference will be realized in December of 2022.
Contact e-mail: info@kpluszf.com

