DEBRECENI EGYETEM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

INTERDISZCIPLINÁRIS
(OPEN ACCESS – NYÍLT HOZZÁFÉRÉSŰ)
SZAKMAI LAP

ISSN 2498-5368

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

VIII. évf., 2022/2. szám

DOI 10.18458/KB.2022.2.1

IMPRESSZUM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD - INTERDISZCIPLINÁRIS SZAKMAI LAP

Alapítva: 2014-ben.

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

Kiadó: Debreceni Egyetem

A kiadó székhelye:
Debreceni Egyetem
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

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

Kiadásért felelős személy:
Szilvássy Zoltán József, rector (Debreceni Egyetem)

Szerkesztésért felelős személy:
Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc

Tördelőszerkesztő: Mező Katalin

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

Szerkesztőség (ABC rendben):
Batiz Enikő (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Fónai Mihály (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Gortka-Rákó Erzsébet (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Hanák Zsuzsanna (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)
Horváth László (Debreceni Egyetem, Magyarország)
H. Tóth István (Károly Egyetem, Csehország)
János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kelemen Lajos (Poliforma Kft., Magyarország)
Kiss Szidónia (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kondé Zoltánné Dr. Inántsy-Pap Judit (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Kormos Dénes (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Láda Tünde (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Lepeš, Josip (University of Novi Sad, Szerbia
Márton Sándor (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Mező Ferenc (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)
Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Molnár Balázs (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Nagy Lehocky Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Orbán Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Szebeni Rita (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)
Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország)
Váradi Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)
Zvonimir, Tomac (University J.J. Strossmayera of Osijek, Horvátország)

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

TARTALOM/CONTENT

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPRICAL STUDIES *5*

Bochiş, Laura Nicoleta; Barth, Karla Melinda & Florescu, Maria Cristina:
Students' Attitude towards the Use of Film Sequences to Identify the Developmental Characteristics of People with Intellectual Disabilities *7*

Kocsis Péter Csaba:
Telep és iskola. Egy integrációs program lokális tapasztalatai – Esettanulmány *19*

Soós Zsolt:
A településmegtartó erő tényezői Nyírvasváriban *41*

Soós Zsolt:
Sáp kortárs társadalmi folyamatai *49*

Szecskó János:
Iskolai szociális munka Magyarországon és Nagy-Britanniában *57*

Alter Emese:
A hazai STEM képzések rekrutációs jellemzői és a felvettek akadémiai felkészültsége *73*

Kocsis Nóra, Bocsi Veronika:
A Tanítsunk Magyarországért Mentorprogram eredményessége *87*

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES *103*

Tiszai Luca, Váróczy Viktória:
Kalandterápiás és művészetterápiás elemek szerepe súlyosan-halmozottan fogyatékos személyekkel való találkozás facilitálásában *105*

Orsós János Róbert:
Történeti kitekintés a 19. századi cigány irodalmi írásbeliség kialakulásához *113*

Mező, Péter Dániel:
L'effetto dei Social Media Sulla Lingua Italiana *123*

RECENZIÓ/REVIEW *129*

Erdei Róbert:
Recenzió Nagyné dr. Klujber Márta „(Mozgás)terápiás körkép az iskolaérettség kapcsán" című könyvéről *131*

Mező Lilla Dóra:
Recenzió az „Innovációs Stúdium: Termékfejlesztő Ötletbörze" című kiadványról *137*

MŰHELY/ WORKSHOP *141*

Mező Katalin:
Beszámoló a „Hölgyek a tudományban 2020/2021 projekt" eredményeiről *143*

Mező Péter Dániel, Mező Kristóf Szíriusz:
Terraformáló Küldetés – a „Felfedezés, Alkotás, Tanulás" projekt társasjátéka *153*

KONFERENCIÁK/CONFERENCES *159*

Az Ember-Állat Kapcsolat Perspektívái – Antrozoológiai Konferencia. Konferenciafelhívás *161*

'Learning and Society' Interdisciplinary International Conference (2022) *165*

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPRICAL STUDIES

STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS THE USE OF FILM SEQUENCES TO IDENTIFY THE DEVELOPMENTAL CHARACTERISTICS OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Authors:

Bochiş Laura Nicoleta
University of Oradea (Romania)

Barth Karla Melinda (PhD)
University of Oradea (Romania)

Florescu Maria Cristina (PhD)
University of Oradea (Romania)

E-mail address of first author:
totlaura@yahoo.com

Lectors:

Muntean Loredana
University of Oradea (Romania)

Ciobanu Nicoleta
University of Oradea (Romania)

…and two anonymous reviewers

Bochis, L. N.; Barth, K. M. & Florescu, M. C. (2022). Students' attitude towards the use of film sequences to identify the developmental characteristics of people with intellectual disabilities. *Különleges Bánásmód*, 8. (2). 7-17. DOI 10.18458/KB.2022.2.7

Abstract

The current study highlights the attitude of students toward the use of film sequences, as educational resources used in the course of Psychopedagogy of people with intellectual disabilities, in the online learning environment. The participants in the study were students (N = 28) in the 2nd year, who follow the Special Psycho-pedagogy study program. The research method was a questionnaire-based survey. The working tool contains 23 questions, which were developed by the authors for this research. In the introductory part, in addition to the synthesis of the specialized literature, we briefly presented the aspects related to the management of the university course, in a pandemic context, by presenting the ways in which the film sequences were used to achieve the objectives of the discipline. The results of the descriptive study show that students show a positive attitude towards the use of film sequences in teaching, learning and final assessment activities. Thus, the students consider that the film sequences used in the course activities facilitate the understanding of the theoretical information from the course support, about the particularities in the development of people with intellectual disabilities. Additionally, the film sequences used for assessing knowledge in the final exam took students out of their comfort zone of passively taking the theoretical information and giving an answer during the online assessment tests. The research findings highlight the practical implications and future directions of research to ensure good management of course activities in the online learning environment.

Keywords: intellectual disability, film sequences, educational resources, online learning, online assessment, university
Discipline: pedagogy

Absztrakt
AZ ÉRTELMI FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ EMBEREK FEJLŐDÉSI JELLEMZŐINEK AZONOSÍTÁSÁRA SZOLGÁLÓ FILMSZEKVENCIÁK HASZNÁLATÁVAL KAPCSOLATOS HALLGATÓI ATTITŰDÖK
Jelen tanulmány a hallgatók filmszekvenciákhoz - mint az értelmi fogyatékosok pszichopedagógiája tárgy tanítása során használt, az online tanulási környezetben megjelenő oktatási forrásokhoz - való hozzáállásával foglalkozik. A vizsgálatban 2. évfolyamos, speciális pszichopedagógia szakos hallgatók (N = 28) vettek részt. A vizsgálat során a szerzők 23 kérdésből álló saját összeállítású kérdőíves felmérést végeztek. A bevezető részben a szakirodalom szintézise mellett röviden bemutatták az egyetemi szak menedzselésével kapcsolatos szempontokat pandémiás kontextusban, kiemelve, hogy a filmrészleteket milyen módon használták fel a tudományág céljainak eléréséhez. A leíró vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a hallgatók pozitív attitűdöt mutatnak a filmszekvenciák tanítási, tanulási és záróértékelési tevékenységek során történő felhasználásának irányába. A hallgatók úgy ítélik meg, hogy a kurzusban felhasznált filmrészletek elősegítik az értelmi fogyatékosok fejlődési sajátosságairól származó elméleti információk megértését. Emellett a záróvizsgán a tudásfelmérésre használt filmrészletek kihozták a hallgatókat abból a konfortzónából, hogy passzívan vegyék át az elméleti információkat és válaszoljanak az online felmérő teszteken. A kutatási eredmények rávilágítanak a kutatás gyakorlati vonatkozásaira és a jövőbeli, az online tanulási környezetben folyó kurzustevékenységek megfelelő irányításának biztosítása felé forduló kutatási irányokra.

Kulcsszavak: értelmi fogyatékosság, filmrészletek, oktatási források, online tanulás, online értékelés, egyetem
Diszciplína: pedagógia

Introduction

Film-based teaching is a specific strategy used in several fields, including education and social sciences (Holmes, Russel, Movitz, 2007; Russell 2012). The use of film in teaching certainly falls within the modern paradigm, of focusing on the educated and having an increased impact at all levels of education (Răcăşan, 2020). The motivation behind the use of this strategy derives from the needs of the current generation of students -generation Z, or Millenials- (Barth & Ciobanu, 2017, Bochiş, 2021) and is possible due to the intense development of information technology and online communication media, which ensured access to education during the pandemic (Răcăşan, 2020). The efficiency of using video sequences in the university is also presented in previous research that highlights the role of film use in achieving various categories of educational goals (see Champoux, 2007; Kavan & Burne, 2009; Laurian-Fitzgerald, Kupás-Reis, Fitzgerald, 2020; Muntean, 2020). Kavan & Burne (2009) consider

that many teachers have been looking for creative ways to use film as a means to intensify learning, to take into account the preference of young people to watch movies instead of lectures. The quoted authors state that the discussions of the videos motivated and captivated the students more than any other educational activity. The film not only offers a different form of presenting the information compared to those presented in the form of text but, also, one that offers more than a narrative or communication through words (Brown, 2011). Using film in the classroom provides learning opportunities visually and auditory for the student, being an important educational resource, especially when illustrating more complex concepts (Kuzma & Haney, 2001). According to Russell & Waters (2017), researchers need to focus on ways in which students' interest in watching movies could increase their level of knowledge, interest, and understanding of information. From the analysis of the recent specialized literature, Tofur (2018) concluded that studies in the field highlight the importance of educational films in training students for their future professions but, however, there is not enough information to capture the effectiveness of film used in presenting the content of course learning.

In this study, we aim to capture students' attitudes toward the use of film sequences in online teaching, learning, and assessment activities in the Psychopedagogy course for people with intellectual disabilities. Recent studies report that watching a film, as part of the classroom educational experience, can provide an engaging pedagogical approach for millennial students to learn about disabilities (McKay, Haegele, & McMahon, 2020; Minarik, & Blevins 2017; Răcăşan, 2020; Safran, 1998; Schwartz et al., 2010). Using film in the classroom is an effective way to teach students about people with disabilities and to restructure negative representations and stereotypes about them (Minarik, & Blevins, 2017; Răcăşan, 2020; Schwartz et al. 2010). The role of film illustration of disability for specialists or future specialists in the field of special education is highlighted by Safran (1998) as follows:

- first of all, the film is a barometer for measuring social consciousness and understanding and presents what the population believes or knows about people with disabilities;
- secondly, the film is useful for students to identify the difficulties that people with disabilities face in living an independent life due to their difficulties in adapting and social barriers;
- thirdly, the film can capture the attitudes towards people with disabilities, and starting from here, the film can also contribute to the elimination of stereotypes.

The possibilities of using film in education are highlighted by Champoux (1999), as follows:

a) When used before the lecture given by the teacher, the film creates the possibility of visual representation of a construct, a representation that will be discussed later, during the presentation of the topic. This approach allows you to provide examples taken from movie scenes.

b) The use of film as a resource in education, after the explanations and descriptions of concepts or theories, by the teacher, is appropriate in the situation where the film presents a case. This approach allows students to develop their analytical skills to apply what they have learned.

c) Resuming for viewing certain scenes from the film, facilitates the understanding of more complex concepts. In this case, the teacher will present the relevant scene from the film to provide visual anchors, then explain and discuss with students the

theme/concept /theory after which the scene is repeated and students are asked to identify from the film sequences the concepts presented in the course or to analyze the film sequence in relation to the topic discussed in the course.

d) The film offers multiple opportunities for comparisons. Different movie scenes can capture the same concept in different ways. In this case, there may be discussions about how a certain concept is understood, especially depending on the cultural level of a nation. In addition, sequences from the same film can be compared in order to identify different explanations for the reasons that may explain a certain behavior or reaction of the characters in the film.

Therefore, film as a resource in education can be used before or after the presentation and explanation of concepts and theories conveyed in a course.

A possible model for using movie sequences in teaching-learning and assessment activities at the university

In the course of Psychopedagogy of people with intellectual disabilities, film sequences were used in the tasks of teaching, learning, and formative assessment and final assessment. The film sequences made available to the students were selected from the feature films *I am Sam* and *The Peanut Butter Falcon*. The aim was to facilitate the learning and understanding of the developmental profile of people with intellectual disabilities in terms of adaptive behavior and highlight the specific features of intellectual disability.

a) The teaching-learning and formative assessment activities took place during the pandemic, November-December 2020, in a synchronous and asynchronous online environment. After the presentation of the learning content in the course activity, at the seminar activity the task of the students was to make a group project in which to highlight and exemplify the specific features of people with intellectual disabilities. In accordance with the recommendations offered by Oprea (2020), the role of the teacher was not only to organize certain activities that involve the use of film as a teaching tool but also to guide and support students in processing and integrating informational messages in specific contexts. We present in the following the approach followed in the realization of the group project (in groups of three or four students).

Stimulus activity: watching the sequences from the movie *I am Sam*, in the synchronous online environment (and asynchronous, independent and additional, whenever the student deemed it necessary).

- Watched and analyzed the film sequences *I am Sam* after presenting a theoretical content (course), in a synchronous environment, to facilitate the understanding of the difficulties in terms of adaptive behavior of people with intellectual disabilities;
- Carried out the first part, of the theoretical framework of the group project with the topic *Specific features in intellectual disability*, in the asynchronous environment, through the independent study or documentation from the obligatory and additional bibliography recommended for the study;
- Presenting the first part of the group project, in a synchronous environment, and offering constructive feedback from the other colleagues and the teacher;
- Realizing the second part or the implementing part of the group project through harnessing the sequences from the film *I am Sam* in order to exemplify the

specific traits of people with intellectual disabilities;
- Presented the group projects in the draft version, in a synchronous environment, and offered constructive feedback from colleagues and teachers;
- Posting the final version of the group project on the study platform for grading.

b) Use of film sequences in the final evaluation. At the final evaluation, performed by grid test, 10 of them are related to the particularities in the development of people with intellectual disabilities. Stimulus Activity: Sequences from the feature film *The Peanut Butter Falcon*

a. Watching movie sequences;
b. Evaluation by grid test.

Example of evaluation item: After escaping from the social home where he was under surveillance, following a strange turn of events, Zak meets Tyler, a delinquent person who becomes Zak's unexpected coach and his ally in fulfilling his dream of meeting his idol, attend a wrestling school and become a hero.

The behavior of a person with a mildly severe intellectual disability who has a limited understanding of risk in various social situations and immaturity to realize a social judgment is due to:

a. difficulties in the field of conceptual adaptive behavior
b. difficulties in the field of adaptive behavior in social terms
c. difficulties in the field of adaptive behavior in practical terms

Method

The objective of the study:

The aim of the study is to highlight the attitude of students towards the use of film sequences, as educational resources used in teaching, learning, and assessment, in the course of Psychopedagogy of people with intellectual disabilities, in the online training environment.

Participants

The study was attended by 28 students following the special Psychopedagogy study program, from the second year, at the Faculty of Socio-Human Sciences, University of Oradea, Romania.

Working tools

The working tool is made up for the purpose of this research and contains 23 items. The first 10 items aim to capture the efficiency of using film sequences as resources in teaching and learning activities, 8 items for final evaluation activities, and 3 for teaching, learning, and assessment activities in general. To these questions, students were able to select an answer option from 5 offered, on a Likert gradation 1- *total disagreement*, 5 - *total agreement*, to evaluate the extent to which the film sequences used in the activities represented an important educational resource in the teaching, learning and assessment activities.

The questionnaire also contains two open items, one to capture other educational values of the film sequences and one as feedback for the teacher, at the end of the semester.

Results

The results of the research are highlighted with the help of descriptive statistical indices of the respondent's questions. Table 1 presents the results of the descriptive study on the efficiency of the use of film sequences in teaching and learning activities. The results of the descriptive study highlight the fact that students show a positive attitude towards the use of film sequences in teaching-learning activities.

Table 1. Efficiency of using film sequences in teaching-learning activities. Descriptive statistics. (Source: Bochis, Barth & Florescu, 2022).

	Items	N	Mode	Median	Mean	Std. Dev.	Min.	Max.
1.	can more easily understand the developmental profile of people with intellectual disabilities	28	5	5	4.714	0.535	3	5
2.	to treat the workload with greater interest and concern	28	5	5	4.607	0.737	3	5
3.	to understand theoretical aspects of the course support, based on concrete sequences associated with the film	28	5	5	4.893	0.315	4	5
4.	to participate more actively in discussions with other colleagues in the realization of the group project	28	5	5	4.357	0.911	2	5
5.	to establish closer relationships with other colleagues with whom I worked	28	5	5	4.393	0.875	2	5
6.	to change my attitude towards people with intellectual disabilities	28	5	5	4.607	0.737	3	5
7.	to identify some ways and solutions to come to the aid of people with intellectual disabilities	28	5	5	4.857	0.448	3	5
8.	to reflect on the role I would have, as a future specialist in special education, in relation to people with intellectual disabilities	28	5	5	4.786	0.630	3	5
9.	to look for additional information apart from those presented in the course and seminar support in order to understand in more detail the aspects related to the particularities in the development of people with intellectual disabilities	28	5	5	4.607	0.685	3	5
10.	to reflect on the level of one's own competence to understand and intervene in order to provide adequate support to people with intellectual disabilities	28	5	5	4.714	0.600	3	5

All the averages obtained for the items of the questionnaire are high, with values over 4.3. Movie sequences used in course activities mainly facilitates:

- understanding the theoretical information from the course support (m = 4,893; s.d = 0.315);
- identifying ways and solutions to support people with intellectual disabilities (m = 4,857, s.d. = 0.448);
- reflection on the role it would have, as a future specialist in special education, in relation to people with intellectual disabilities (m = 4,786; s.d = 0.63);

- easier understanding of the particularities in the development of people with intellectual disabilities (m = 4,714, s.d= 0.535).

On the other hand, the film sequences used to assess knowledge in the final exam took students out of their comfort zone by the habit of passively taking theoretical information in order to provide an answer during online evaluation tests.

Table 2 shows the aspects related to the efficiency of the use of film sequences for the final evaluation.

According to the data presented in Table 2, the students consider that the film sequences around which the questions and the final evaluation tasks were developed, helped them to:

- get out of the comfort zone and apply the theoretical information in concrete situations (not only to passively take theoretical information in providing an answer during the evaluation tests) m = 4,750, s.d. = 0.799;
- supplement the information obtained until the moment of evaluation with new one m = 4,679, s.d. = 0.723
- consolidate even more the information acquired until the moment of evaluation m = 4,643, s.d. = 0.780.

Table 2. Efficiency of using film sequences in evaluation activities. Descriptive statistics (Source: Bochis, Barth & Florescu, 2022).

Items	N	Mode	Median	Mean	Std. Dev.	Min.	Max.
1. to associate the information from the course support with the particularities with the specifics of the development of people with intellectual disabilities in different fields and processes.	28	5	5	4.500	0.882	1	5
2. to reflect on the level of one's own competence to understand and intervene in order to provide adequate support to people with intellectual disabilities	28	5	5	4.607	0.875	1	5
3. to get out of the comfort zone given the habit of passively taking over theoretical information in providing an answer during the evaluation tests	28	5	5	4.750	0.799	1	5
4. to supplement the information obtained until the moment of evaluation with new ones	28	5	5	4.679	0.723	2	5
5. to consolidate even more the information acquired until the moment of the evaluation	28	5	5	4.643	0.780	2	5
6. to change my attitude towards people with intellectual disabilities	28	5	5	4.607	0.786	2	5
7. to look for information in the course support to identify the correct answer to the questions	28	5	5	4.214	1.067	2	5
8. to look for additional information from those presented in the course and seminar support in order to identify the correct answer to the questions	28	5	4.5	3.893	1.397	1	5

The lowest average was obtained for the item *to look for additional information to those presented in the course and seminar support to identify the correct answer to the questions* (m = 3.0893; s.d = 1.397).

Table 3. Presents synthetically, students' attitudes towards the use of film sequences in teaching, learning and assessment activities.

The data highlighted in Table 3 stands out the positive attitude of students towards the use of film sequences in all three components of the learning process, with a higher average in learning situations and slightly lower for assessment situations. For an easier illustration of the data, we present Figure 1.

On the other hand, to the questions with an open answers, it was found that students show a positive attitude towards the use of film sequences in the university as useful resources in learning and assessment activities. Here are some of the answers we received to support this statement:

„After taking the course I learned many new things about people with intellectual disabilities and after watching the videos I was able to better fix the information."

„I thought it was a good idea to use a film as an educational resource."

„Congratulations for the idea related to the evaluation, for the involvement and time given to us and the tasks during the semester☺"

„I understood the specific features much better once I associated them with sequences from the movie."

„The course materials were well structured, the information is very useful, the two films made me understand much better the content and information in the course support."

On the other hand, the students also surprised the formative value of the film sequences because they created moments of reflection, emotion and change of attitudes towards people with disabilities.

„Thank you for the two movies I haven't seen. They made me change my opinion and attitude towards people with intellectual disabilities and I understood the information better through the prism of these films."

„Although I started thinking that the tasks are too many and maybe too heavy, in the end I came to the conclusion that they only have my help. I have a different view of people with intellectual disabilities and I believe that the variety of topics helped me understand the material, beyond words."

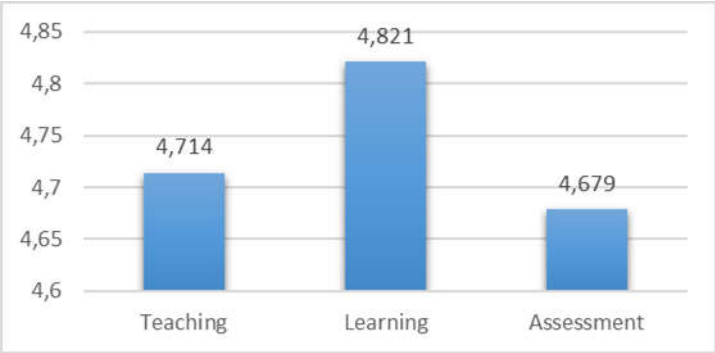
„The films you have proposed brought a wide range of emotions in me, from tears to laughter to tears!"

„Thank you and congratulations on your teaching and examination. I have lived a new and unique experience for which I am grateful."

Table 3. Efficiency of using film sequences in teaching, learning and assessment activities. Descriptive statistics. (Source: Bochis, Barth & Florescu, 2022).

	N	**Mode**	**Median**	**Mean**	**Std. Dev.**	**Min.**	**Max.**
Teaching	28	5	5	4.714	0.535	3	5
Learning	28	5	5	4.821	0.476	3	5
Evaluation	28	5	5	4.679	0.670	2	5

Figure 1. Efficiency of using film sequences in teaching, learning and assessment activities (Source: Bochis, Barth & Florescu, 2022).



Conclusions

The results of the descriptive study highlight the fact that students show a positive attitude towards the use of film sequences, both in teaching and learning activities as well as in the evaluation ones. Thus, the film sequences can be used in order to assimilate, understand and fix informational content that can remain at an abstract level and is very difficult to use in practical situations, without concrete landmarks. The study also highlighted that film sequences can be used in the formative and final assessment, putting students in less common situations, which took them out of their comfort zone and required them to apply theoretical information in concrete situations. At the same time, the types of evaluation tasks allowed the enrichment of the information obtained up to the time of evaluation with others, new ones. The conclusions of our research are in agreement with the results obtained in another research. For example, Tofur (2018) highlights the role of educational films as resources in teaching and learning in course management. Bochiş (2020, 2021) emphasizes the importance of using film sequences as a resource in online learning activities in order to improve the level of involvement and satisfaction in collaborative learning activities, by groups of students. Cuc & Florescu (2020) points out that the use of films and images in activities provides a stimulating, interactive learning environment in the classroom.

This study can be considered as a starting point for future research but also a possible model for educational practices, in which film can be used as an important resource not only in learning and understanding some scientific concepts but also as a means to achieve activities in order to improve the level of involvement of students in university learning tasks in the online environment and beyond.

References

Barth, K. M. Ciobanu, N. R. (2017). Mass media influence upon personality development of children, *Education and Applied Didactics*. 1. (1). 7-25.

Bochiş, L. (2020). Filmul ca resursă educaţională şi învăţarea colaborativă în mediul online în scopul creşterii nivelului de satisfacţie al studenţilor în realizarea proiectelor de grup [Film as an educational resource and collaborative learning in the online environment in order to increase the level of satisfaction of

students in carrying out group projects]. In K. Barth, C.M. Florescu (Eds). *Utilizarea filmului şi a imaginii în educaţie* [*Use of film and image in education*] Cluj-Napoca: Cluj University Press. 143-164.

Bochiş, L.N. (2021). *Psychopedagogy of People with Intellectual Disability. Landmarks on the management of online academic course during the pandemic*. Volume II: *In the virtual class*. Chişinău: Lambert Academic Publishing, Ltd.

Brown, T. (2011). Using film in teaching and learning about changing societies. *International Journal of Lifelong Education*, *30*(2), 233–247. doi 10.1080/02601370.2010.547615

Champoux, J. E. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of management inquiry*, *8*(2), 206-217.

Champoux, J. E. (2007). *Film as a teaching resource.* New Mexico: The University of New Mexico.

Cuc, I.S., & Florescu (2020). Strategii didactice interactive bazate pe film şi imagine. Percepţia elevilor din învăţământul vocaţional pedagogic cu privire la utilizarea starategiilor bazate pe film şi imagine [Interactive teaching strategies based on film and image. Students' perception from pedagogical vocational education on the use of film and image-based strategies] In K. Barth, C.M. Florescu (Eds.). *Utilizarea filmului şi a imaginii în educaţie [Using film and image in education]* Cluj-Napoca: Cluj University Press. 119-138.

Laurian-Fitzgerald, S. Kupás-Reis, K.G., Fitzgerald C.J. (2020). Educarea atitudinii faţă de limba română la elevii de etnie maghiară prin proiectul „arta filmului" [Educating the attitude towards Romanian language among Hungarian students through the "film art" project]. In K. Barth, C.M. Florescu (eds.). *Utilizarea filmului şi a imaginii în educaţie* [*Using film and image in education*] Cluj-Napoca: Cluj University Press. 205-226.

Holmes, K., Russell, W., & Movitz, A. (2007). Reading in the Social Studies: Using subtitled Films. *Social Education*, 71(6), 326-330

Kavan, H., & Burne, J. (2009). Using film to teach communication concepts at university. *The International Journal of Learning, 16*(10), 429-440. doi 10.18848/1447-9494/CGP/v16i10/46655

Kuzma, L. M., & Haney, P. J. (2001). And … action! Using film to learn about foreign policy. *International Studies Perspectives, 2*(1), 33–50. doi 10.1111/1528-3577.00036

McKay, C., Haegele, J., & McMahon, J. (2020). Utilizing documentary film as a pedagogical methodology: Exploring the student experience through writing to learn after viewing the rebound: A wheelchair basketball story. *Physical Educator, 77*(2), 271-293. doi 10.18666/TPE-2020-V77-I2-9569

Minarik, D. W., & Blevins, M. (2017). GOING "FULL RETARD". Cinematic Social Studies: A Resource for Teaching and Learning Social Studies With Film in W. B. Russell, III, & S. Waters, (Eds.). *Cinematic social studies: A resource for teaching and learning social studies with film*, Charlotte, NC: Information Age.

Muntean (2020). Caleidoscop *Studio Didactic [Studio Didactic* Kaleidoscope*]*. In K. Barth, C.M. Florescu (Eds). *Utilizarea filmului şi a imaginii în educaţie [Use of film and image in education]* Cluj-Napoca: Cluj University Press. 241-252.

Oprea, I.M. (2020). Filmul – mijloc de comunicare socială şi educaţională. Valenţele educative ale mass-mediei [Film - a means of social and educational communication. The educational values of the media]. In K. Barth, C.M. Florescu (Eds). *Utilizarea filmului şi a imaginii în educaţie [Use of film and image in education]* Cluj-Napoca: Cluj University Press. 41-52.

Răcăşan, R. (2020). Un posibil impact al utilizării materialelor video asupra atitudinilor studenţilor faţă de persoane cu dizabilităţi [A possible

impact of the use of videos on students' attitudes towards people with disabilities]. In K. Barth, C.M. Florescu (Eds.). *Utilizarea filmului şi a imaginii în educaţie [Use of film and image in education]*. Cluj-Napoca: Cluj University Press. 171-182.

Russell, III, W. B., & Waters, S. (Eds.). (2017). *Cinematic social studies: A resource for teaching and learning social studies with film*. Charlotte, NC: Information Age.

Russell, W. (2012). The art of teaching social studies with film. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 85(4), 157-164. doi 10.1080/00098655.2012.674984

Safran, S. P. (1998). Disability portrayal in film: Reflecting the past, directing the future. *Exceptional Children, 64*(2), 227–238. doi 10.1177/001440299806400206

Schwartz, D., Blue, E., McDonald, M., Giuliani, G., Weber, G., Seirup, H., … Perkins, A. (2010). Dispelling stereotypes: Promoting disability equality through film. *Disability & Society,* (7), 841–848. doi 10.1080/09687599.2010.520898

Tofur, S. (2018). Use of Educational movies in classroom management courses: A metaphorical Study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* (TOJQI), 9(4), 389–411. doi 10.17569/tojqi.423738

TELEP ÉS ISKOLA.
EGY INTEGRÁCIÓS PROGRAM LOKÁLIS TAPASZTALATAI – ESETTANULMÁNY

Szerző:

Kocsis Péter Csaba
Debreceni Egyetem (Magyarország)

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

Lektorok:

Trencsényi László (PhD, Habil.)
Eötvös Loránd Tudományegyetem
(Magyarország)

Soós Zsolt (PhD)
Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

…és további két anonim lektor

Kocsis Péter Csaba (2022): Telep és iskola. Egy integrációs program lokális tapasztalatai – esettanulmány. *Különleges Bánásmód, 8. (2).* 19-39. DOI 10.18458/KB.2022.2.19

Absztrakt

A roma telepek felszámolására a 2013-2020-as európai uniós programozási időszakban a kistelepülések számára az EFOP-1.6.2. program biztosított forrásokat a szeregált élethelyzetek oldására, megszüntetésére. A program a településeken komplex beavatkozási rendszer által ad lehetőséget a helyi szükséglet-alapú fejlesztésekre. A programok sikerének egyik kulcsa a helyi együttműködések kialakítása és működtetése lehet. A tanulmányban egy település gyakorlatán keresztül azt vizsgáltuk, hogy a korábbi oktatási integrációs gyakorlatok milyen módon kapcsolódtak a szegregátumot célzó programhoz.

Kulcsszavak: roma integráció, telepes programok, interprofesszionális együttműködés

Diszciplína: szociológia, szociálpedagógia, nevelésszociológia

Abstract

SETTLEMENT AND SCHOOL. LOCAL EXPERIENCES OF AN INTEGRATION PROGRAM - CASE STUDY

Efforts to eradicate Roma settlements in Hungary the EFOP-1.6.2 project provided resources for small settlements for the resolution and elimination of segregated life situations in the 2013-2020 EU programming period. The program provides opportunities for local needs-based developments through a complex intervention system in the settlements. One of the keys to the success of the programs may be the development and operation of local collaborations. In the study, we examined how previous educational integration practices related to the segregation program in a settlement.

Keywords: Roma integration, Roma-settlement programs, interprofessional cooperation

Discipline: sociology, social pedagogy, sociology of education.

Bevezetés

A hazai roma közösségek jelenlegi helyzetének leírása során több szakpolitikai ágazat érintettségét tapasztaljuk. A roma közösségekkel kapcsolatban a kutatások rendszerint a komplex problematikára hívják fel a figyelmet, így az is alapvető kérdésként merül fel, hogyan lehet a helyzetet érdemi beavatkozásokkal javítani. A roma integráció, felzárkózás, vagy a rendszerváltás előtti időszakban a „cigányügy" eltérő megközelítésben ugyan, de egyaránt a komplex problematikára igyekezett válaszokat megfogalmazni, azzal a jelentős különbséggel, hogy az 1960-as évektől kezdődően inkább szociális kérdésként kezelték a kialakult helyzetet. (Mezey, 1986; Majtényi-Majtényi, 2012; Hajnáczky, 2013). A rendszerváltást követően, a decentralizáció és a települési önkormányzatok autonómiájának időszakos erősödésének következményeként a felmerülő problémák kezelése rendszerint a helyi önkormányzatok vállát nyomta. Az önkormányzatok intézményfenntartó szerepe, a lokális közösségek viszonyainak feltérképezése és a helyi intézmények önállóságának erősödése a szereplők közötti együttműködést feltételezné. A roma integráció területén ennek kiemelt jelentősége van, hiszen az említett komplex problematika kezelése csak az egyes szereplők tevékenységének együttes hatásaként értelemezhető. Ebben a folyamatban, a szegénység, az iskolai végzettség hiánya, a munkaerőpiaci potenciál csökkenése jól mutatja az egyes ágazatok közötti összefüggést (vö. Makai, 2009), ha ehhez még az egészségügyi állapotot és a szegregált élethelyzet okozta halmozott hátrányokat is hozzávesszük, akkor ezen élethelyzetek újratermelődésének fontosabb elemeit is beazonosíthatjuk.

A kormányzati törekvések legalább hatvan éve próbálnak e problémákra választ adni, legújabban a szegregált élethelyzetre adott külön támogatási forrásokat is biztosító komplex telepfelszámolási programmokkal, amelyek lényege, hogy a fent említett területek mindegyikénél megvalósuljanak helyi fejlesztések, erősítve a lokális közösségek szereplőinek együttműködését. Utóbbi célja a helyi társadalom fenntartható fejlesztése lenne. Az esettanulmányban egy településen megvalósuló program jellemzőinek összefoglalására kerül sor, elsősorban azt vizsgálva, hogy a helyi köznevelési intézmények korábbi integrációs gyakorlata hogyan alakult, valamint a telepfelszámolási program ezeket a tapasztalatokat miként emelte be a megvalósítás során.

A kutatás során vegyes módszertant alkalmazva vizsgáltuk a helyi roma közösség integrációját érintő programot. Alapját az EFOP-1.6.2-16 Szegregált élethelyzetek felszámolása komplex programokkal (ESZA) című pályázati konstrukció jelentette (a továbbiakban: telepes program), amelynek kötelező eleme volt a Közösségi Beavatkozási Terv című (továbbiakban: KBT) dokumentum. Ez tartalmazta a programok szakmai célkitűzéseit, az egyes tevékenységek (programelemek) szakmai leírását, valamint a megvalósító konzorcium és az együttműködő partnerek feladatait. A kutatás során a dokumentumelemzés módszerének alkalmaztuk a szakmai program vizsgálatához, a települési jellemzők mentén a hozzáférhető adatforrásokat vizsgáltuk. Ezek közé sorolhatók a TeIR, KSH, KIRSTAT és az Országos Szegregátum Adatbázis (OSzA) adatai, amelyeket a helyi szereplőkkel készített interjúk egészítettek ki.

A tanulmányban sor kerül az integrációs célkitűzések rövid, vázlatos ismertetése mellett, a vizsgált település főbb jellemzőinek összefoglalására. Külön fejezetben ismertetjük a köznevelési intézmények helyzetét és korábbi integrációs gyakorlatát, majd bemutatjuk a telepes program célkitűzéseit vizsgálva azt, hogy a helyi szereplők bevonása milyen módon valósult meg a program során.

Az integrációs célkitűzések rövid összefoglalása

A rendszerváltást követő időszak integrációs célkitűzéseinek áttekintésére jelen keretek között nem vállalkozunk, csupán azt kívánjuk rögzíteni,

hogy az 1945 után kezdődő időszakban a szakpolitika eltérő intenzitással és hangsúllyal, de folyamatosan gondolkodott a roma népesség helyzetéről, ezek között pedig kiemelt hangsúllyal jelent meg a lakhatás, a foglalkoztatás, az oktatás és az egészségügy területe (Mezey, 1986; Majtényi-Majtényi, 2012). A korai, 1960 és 1990 közötti időszak a romakérdést nem nemzetiségi kérdésként kezelte, hanem „csupán" szociális problémaként, így a szakpolitikai beavatkozások logikája is inkább ezek kezelésére fókuszált. A rendszerváltás utáni időszakban – illetve már az 1980-as évek második felében is – elindult az a folyamat, amely a helyi döntéshozók egyre aktívabb részvételét is megkívánta a periférián élő közösségek helyzetének javításában. Ezzel párhuzamosan a roma értelmiség törekvései is megjelentek – amely kérészéletű előzményeit a László Mária által elindított Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége jelentette 1957 és 1961 között (Sághy, 2008) – az 1980-as években a roma, többek között a budapesti Cigány Értelmiségi Klubbal, amelyek a hazai roma népességgel kapcsolatos problémákra és a beavatkozások szükségességére hívták fel a figyelmet (Kállai – Törzsök, 2000; Szabóné, 2012).

Az önkormányzatok a decentralizáció következtében számos olyan feladatot kaptak, amelyek korábban a központi utasítások végrehajtóiként számukra ismeretlenek voltak. Ebbe a körbe tartoztak például a szociális ügyek – így a lakhatás helyi kezelése, valamint az oktatás területe is – számos egyéb közigazgatási funkció mellett. A kihívás óriási volt, hiszen a rendszerváltás okozta gazdasági és társadalmi krízis a romák esetében még inkább jelentkezett, hiszen ők veszítették el először a munkahelyüket, s más megélhetés híján gyors ütemben és nagy számban szorultak a társadalom perifériájára (Kertesi, 2000; Kertesi, 2005a, 2005b), ennek hatásai még ma is érzékelhetők (Bernát, 2014). A Kemény-féle 1971-es kutatást alapul véve látható volt, hogy a telepfelszámolási programok – a maguk sajátos módján – csökkentették a telepen élők arányát, hiszen 1964-ben 49 ezer telepi házban 222 ezer személyt írtak össze, 1984-ben 6277 telepi házban már csak 42 ezer személyt. Az 1993-as felmérések idején a cigányok 13,7%-a, mintegy 60 ezer ember élt telepeken, a 2003-as összeírás szerint 36 ezer fő élt ilyen körülmények között (Kemény, Janky és Lengyel, 2004; Farkas, 2018). Ehhez képest a 2010-es felmérések jelentős emelkedést mutattak, hiszen a telepeken élők számát mintegy 270-300 ezer emberre becsülték (I1; Domokos, 2010).

A kialakult helyzetre a rendszerváltás utáni időszak első szakaszában jellemzően kormányhatározatok útján igyekeztek a romák helyzetén javítani, azonban ezek nem delegáltak felelősségi köröket, nem volt átlátható és számonkérhető mutatórendszere és nem voltak nevesített források rendelve az egyes célokhoz (Pulay – Benkő, 2008). A határozatok sajátja (például: 1120/1995. (XII. 7.); 1125/1995. (XII 12.); 1093/1997. (VII. 29.); 1047/1999. (V. 5.); 1073/2001. (VII.13.) Korm. határozatok), hogy a cigányság helyzetével kapcsolatos komplex problémákra hívták fel a figyelmet, amelyek a későbbiekben is állandó elemként megmaradtak bennük.

A rendszerváltás utáni időszak egyik előremutató stratégiai dokumentumának, a Roma Integráció Évtizede Programot (2005-2015) (RIÉP) és annak célkitűzéseit tekinthetjük. A korábbi kormányzati elképzelések folytatásaként, de konkrétabb beavatkozások mentén született meg a RIÉP és később, ezen dokumentum tartalmi elemeit átvéve a Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia I. is (I2).

A stratégiai dokumentumok az oktatás, ezen belül a szegregáció kérdésére, a foglalkoztatás, az egészségügy, a vállalkozásfejlesztés területére helyezett kiemelt hangsúlyt, kiemelve az egyes ágazatok közötti összefüggéseket. (Az eredményekre vonatkozóan lásd pl. Forray – Pálmainé, 2010; Cserti Csapó – Orsós, 2013.)

A Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia I. (elfogadás éve: 2011) és a Magyar Nemzeti

Társadalmi Felzárkózási Stratégia II. (elfogadás éve: 2014) a RIÉP elemeit integrálta. Az uniós roma keretstratégia elfogadása után Magyarország az első tagállam volt, amely elkészítette és elfogadta stratégiáját. A 2011 utáni stratégiák felépítése lényegileg nem változott, azokban nevesítetten a gyermek jóllét, a területi egyenlőtlenségek, az oktatás-képzés, a foglalkoztatás, az egészségügy, a lakhatás és a bevonás, szemléletformálás, diszkriminációs jelenségek elleni küzdelem jelenik meg (I3). A felsorolt területek közül – tekintve, hogy a korábbi stratégiák beavatkozásait ismétlik meg – részletesebben a lakhatás területével foglalkozunk.

A pályázati kiírások követik a stratégiákban megfogalmazott célokat, azaz a több területen történő egyidejű fejlesztés jelenik meg a települések számára elvárt tevékenységként. A pályázatok (esetünkben az EFOP-1.6.2) szakmai követelményei között alapvető szempont a célcsoport (a szegregátumban élők) komplex fejlesztése, amely több területet foglal magába.

Ezek közé tartoznak:

- Célcsoporttagok és közösség felkészítése a megvalósításra (folyamatos szociális munka, együttműködési megállapodások a települési intézményekkel és a célcsoporttagokkal);
- Csillag- „Cherhaj" szolgáltató pont működtetése, amely alapvető szolgáltatásokat nyújt (tisztálkodási és mosási lehetőség) a célcsoport tagjainak;
- A helyi humán szolgáltatások elérhetőségének fejlesztése, koordinációjuk javítása;
- A Közösségi Beavatkozási Terv és egyéni fejlesztési tervek megvalósítása - Szociális, közösség-fejlesztési, oktatási, képzési, egészségügyi és munkaerő- piaci szolgáltatások;
- Helyi humán szolgáltatási kapacitások fejlesztése és a szolgáltatók együttműködésének megerősítése;
- Kora gyermekkori, gyermekkori és iskolán kívüli fejlesztés és oktatás;
- Egészségügyi szolgáltatások elérésének javítása;
- Felnőttoktatás, felnőttképzés, szakképzés;
- Foglalkoztatás elősegítése. (I4)

Az egyes elvárt tevékenységek a megvalósítók és a célcsoport szoros együttműködését feltételezik, de talán ettől is többet, a helyi szakemberek széles összefogását, hogy a programok megvalósítása sikeres legyen. A „siker" kritériuma itt nem más, mint a programban vállalt indikátorok teljesítése (ilyen például: bevontak száma; képzésbe vontak száma; képzést sikeresen elvégzők száma; az egyes programelemekbe bevontak száma stb.), valamint a források szabályos és ütemezett felhasználása.

A fenti elvek és elvárások megvalósulásának tapasztalatait vizsgáljuk a következőkben egy konkrét település példáján keresztül.

A vizsgált település elhelyezkedése és népessége

A vizsgált település az Észak-Alföldi régióban, Jász-Nagykun-Szolnok megyében található, a Jászság kistáj területén. Mind a megyeszékhely, Szolnok, mind a Jászság központjának számító Jászberény elérhető közelségben, mintegy 30, illetve 20 km-re található.

A település főbb jellemzőiről a 2011. évi népszámlálás, valamit az Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs Rendszer (TEIR) adatai adtak tájékoztatást. A vizsgált település a Jászapáti járás községei közé tartozik, népessége maximumát 1930-ban érte el, ezt követően kisebb-nagyobb arányú csökkenés jellemző a településre, amely 2020-ra a 2363 fővel elérte eddigi történetének minimumát, azaz egy folyamatosan csökkenő népességről beszélhetünk. Ezt a fogyatkozást jelzik az élveszületések és a halálozások számai is. Az adatokat 2014 és 2019 között vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a születések száma 2014-ben 28 fő volt, 2019-ben 26 fő. A halálozások száma 2014-ben 38 volt, 2019-ben 33 fő, vagyis a természetes

szaporodás csupán a 2017-es év kivételével folyamatosan mínuszban volt, ekkor az élveszületések és a halálozások száma kiegyenlítette egymást (TeIR, 2014 – 2019).

A település nemzetiségei

A nemzetiségi hovatartozás tekintetében megyei és járási szinten a hazai nemzetiségek közül egyaránt a roma közösség létszáma a legmagasabb. Jász-Nagykun-Szolnok megye 2011-es nemzetiségi adatai vonatkozásában a megye teljes népessége 2011-ben 386 594 fő volt, ezen belül a nemzetiségek létszáma 22 261 fő, vagyis a megye 5,75%-a vallotta magát valamely nemzetiséghez tartozónak. A roma nemzetiséghez tartozók létszáma a megye összlakosságához viszonyítva 4,9%, míg a megyében nemzetiséghez tartozók csoportján belül 85,7%, vagyis a KSH adatai alapján is a megye legnagyobb nemzetiségi csoportját a romák jelentik.

A kutatás helyszíne a Jászapáti járásban található, a település a kistelepülések rangsorát vezeti, 2011-ben az első helyen áll az adatok vonatkozásában 320 fővel, a településen a roma nemzetiség 2011-ben a teljes lakosság 12,9%-át adta (KSH 2011). A település roma közösségéről a helyi tudáson alapuló becsült adatok magasabb arányról számoltak be, ezek alapján kb. a település teljes lakosságának 30%-a tartozik a roma csoporthoz. A létszámváltozás a magasabb gyermekvállalási hajlandóság mellett egy belső migrációval is magyarázható, amely nem nagyarányú ugyan, de a helyi közösség számon tartja az ilyen irányú beköltözéseket.

A helyi roma közösség magját az egykor a település szélén élő romungro csoport alkotta, majd az utóbbi évtized belső migrációs folyamatainak köszönhetően jelentek meg más területekről, Heves, Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből érkezők is.

Vallási összetétel

A népesség vallási összetételét vizsgálva a járásban (19.433 fő) a római katolikus valláshoz tartozók aránya dominál. E mellett a református (1.751 fő) és az evangélikus (50 fő) valláshoz tartozók jelentek meg, valamint más vallási közösséghez tartozott 455 fő.

A vizsgált településen a katolikus valláshoz tartozók létszáma 1401 fő, reformátusnak 57 fő vallotta magát, míg más felekezethez tartozónak 15 fő. A római katolikus vallás dominanciája a roma közösségre is hatással volt, a roma családok jellemzően ezt a vallást követték. A roma-nem roma kapcsolatokban többször megjelent, hogy a magyarok voltak a roma gyerekek keresztszülei. Ezt az interetnikus, partrónus-kliensi kapcsolatot más közösségek esetében is megfigyelhetjük (Toma, 2005; Virág, 2010; Bakó, 2011), azonban közeledve napjainkhoz a szokás háttérbe szorult, mára gyakorlatilag nincs jelen. Ennek okai között a hagyományok változását sejthetjük, valamint azt, hogy a rendszerváltás utáni lokális társadalom a korábbi együttélési és együttműködési formákat csak korlátozottan mobilizálta. Másik oka – amelyre az óvoda jellemzőinek ismertetésénél visszatérünk – a településen tapasztalható roma-nem roma vegyes házasságokban keresendő. Ezek esetében a roma identitás vállalása is sokszor eltűnik, így a roma gyermek – magyar keresztszülő viszonylat nem lesz már releváns kapcsolati forma.

A település szegregátumai

A településen két szegregátum található a KSH 2011. évi felmérése szerint. Szegregátumról akkor beszélhetünk egy településen, ha egy településrész, utcákkal körülhatárolt területen az ott élő lakónépesség adott arányára érvényes, hogy: 1. legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezik az ott élők meghatározott aránya (esetünkben 35%); 2. nem rendelkeznek rendszeres munkajövedelemmel; 3. az ott élő lakónépesség eléri a legalább ötven főt. (314/2012. (XI.08.) Kormány rendelet; TeIR, 2011, 2020; OSzA, 2016).

A térbeli szegregáció a vizsgált településen hasonló képet mutat, mint sok más kistelepülésen.

A falu perifériáján találhatóak azok az utcák, ahol az alacsony státuszú lakosság koncentrációja megfigyelhető. A telepfelszámolásra irányuló szakpolitikai célkitűzések következményei között, ahogyan arra több tanulmány rámutatott (vö. például: Hajnáczky, 2017; Cserti Csapó, 2018; Majtényi-Majtényi, 2012; Kocsis, 2020), s amely a magyarországi telepfelszámolások egyik sajátossága volt, hogy a felszámolt telepek jellemzően a településhez közeli, de mégis perifériális részen biztosították az új lakások megépítését, így a folyamat eredménye újabb telepek, telepszerű lakókörnyezetek kialakulása lett. Ez játszódott le a vizsgált településen is, amely pontos történetére vonatkozóan nem álltak rendelkezésre adatok, de az elkészített interjúkból az kiderült, hogy az egykori romatelepről történő beköltözés már a II. világháború után megindult. Az egykori telepet „Bihari telepnek" hívták, Bihari János cigányprímásról kapta nevét.

„Az 1950-es években a cigánytelepen éltek a cigányok. Az éhezésre, a fázásra, a nincstelenségre emlékszem, de becsületben neveltek bennünket az mellett. A szeretet akkor az emberekben megvolt. Éhezés volt, ruhánk nem volt. Iskolába azért jártunk, apám járt el dolgozni. A falun kívül laktunk, a temető mellett volt egy terület, az volt a cigánytelep. Úgy lehetett megközelíteni, hogy a gödrön [vályogveréshez használt terület] *körbement* [az ember]. *Abban az időben hatalmas sarak voltak, nem volt járda, semmi. Az iskolába úgy jártak a gyerekek, hogy az egyik levette a cipőt és vitte a hátán a másikat. A cigánytelep úgy működött, hogy voltak nálunk több foglalkozás, vályogverés. Az én szüleim zenéléssel is foglalkoztak, ha lakodalom volt a hétvégén, a kocsmákba egész héten ők zenéltek. Nagyon rossz körülmények voltak ott, WC, semmi nem volt.* (C.E. közlése)

A régi telepen közel 20 ház lehetett, a házak bár kicsik, jellemzően szoba-konyhás háztartások voltak. A visszaemlékezések szerint – figyelembe véve a nosztalgia okozta romantikus attitűdöt is – többnyire rendezettek, megfelelő állagúak voltak, a legszegényebbeket jellemző félig földbe vájt putri csupán kettő volt a területen, két ház esetében emlékeztek vissza szalmatetős héjazatra.

Az infrastrukturális jellemzők mellett az egykori telepi élet sajátos jellemzője volt a szegénység. A különböző megélhetési formák néhány család esetében tették lehetővé azt, hogy önerőből a falu integrált területére költözzenek, ez a saját szorgalomnak, élethelyzetnek volt köszönhető. A szegénységgel kapcsolatban egy rövid visszaemlékezést idézünk itt, amely a gyermekek egykori élethelyzetére ad utalást.

„Édesanyánk eljárt mosni, egyetlen egy helyre, és kb. 6 éves voltam, forró nyár volt. A folyósónk le volt rakva ilyen metlakival és nagyon éhes voltam, és lefeküdtem a folyósóra, mert hideg volt, és úgy gondoltam, mint gyerek, hogy elszámolok ötvenig és felállok és kinézek, hogy jöne már anyám, mert tudtam, ha jön, akkor ott, ahol mosott, akkor onnan hoz ennivalót. Elszámoltam ötvenig. Nem jött. Most elszámolok százig, nem jött. Tessék elképzelni, hogy meddig számoltam! Én addig számoltam, amíg csak azt nem láttam, hogy az alakja, a sovány kis vékony alakja, a hátán a batyuval, amiben Annuska néni, ahol dolgozott, onnan ami megmaradt a gyerekektől, úgy ennivaló, vagy ruha, vagy játék vagy bármi más, a hátán ott csüngött a batyu, és akkor láttam, hogy na most már gyün és akkor tudtam, hogy most már valami étel kerül a házhoz. Volt egy másik karácsony, amit szintén nem felejtek el. Olyan 6-7 éves lehettem, és tudtam, hogy a karácsony olyan ünnep, hogy a tehetősebb gyerekek ajándékot is kapnak. Na, anyám elment Annuska nénihez akkor is mosni, Szenteste volt. Annuska néni küldött nekünk almát, kis piros almákat küldött, és küldött nekünk játékot, olyan csipogós játékot, így a gyerekeknek nyomkodni kellett és az sipított. Küldött ilyen játékokat. Anyám kiöntötte a játékokat, és akkor eltűnődtem rajta, mint gyerek, hogy Úristen, nekünk is van: alma és játékok. És csupa piszkok voltak ezek a játékok, hozzáteszem, majd

felnőtt fejjel értem fel ésszel, hogy Annuska néni akkor szabadult ezektől a játékoktól és akkor fogtam fel, hogy azok a játékok csupa piszkok voltak, ahogy az ő gyerekei játszottak velük. És soha nem fogom elfelejteni, hogy nekünk is volt karácsonyunk."(C.E. közlése)

A helyi roma közösség heterogenitására utal az, hogy az 1960-as éveket megelőzően is volt néhány család, aki saját erejéből önállóan tudott beköltözni a falu területére. Ez a tény a családok közötti anyagi különbséget is jelezte, hiszen a kedvezményes kölcsönök nélkül is képesek voltak erre, ami a tanult szakmának és az abból szerzett keresetnek volt köszönhető. Ezt segítette még az is, hogy olyan építőipari szakmával rendelkeztek, amely lehetővé tette, hogy önállóan, vagy a családtagok, rokonok segítségével tudják felépíteni a házakat. Az újonnan kialakult településrész az ún. „Cigányváros" lett, amely koncentrált helye a település utolsó, a temetőhöz közeli utcája volt. Néhány család a település más részein, de ugyancsak a szélső utcákban tudott új lakóhelyet biztosítani magának. Ezek a településrészek korábban romák és nem romák által vegyesen lakott utcák voltak, azonban mára a vegyes lakosság száma megfogyatkozott, és ugyan a szó szoros értelmében nem beszélhetünk telepről vagy telepszerű lakókörnyezetről, a KSH adatok az itt élő aktívkorú lakosság alacsony státuszát támasztják alá.

A fenti folyamatok együttes hatására ma a településen, a 2011-es KSH adatfeltévetel szerint két szegregátum található. Ezekben 2011-ben a lakónépesség 339 fő volt. Az itt élők nemzetiségi hovatartozásáról nem állnak rendelkezésre adatok, de a 2011-es nemzetiségi adatokhoz (320 fő) közeli értéket mutatnak. Bár ez elmarad a települési becslés 30%-ától, annyi azonban feltételezhető, hogy az itt élő családok jellemzően a roma közösséghez tartoznak. A szegregátumok lehatárolásának szempontjai alapján azt is láthatjuk, hogy az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők aránya a két szegregátum esetében 46,3% és 61,5%. Az alacsony iskolai végzettség szoros összefüggést mutat az aktív korúakon belül állandó munkajövedelemmel nem rendelkezők arányával, amely 65,9% és 71,8% volt. A két szempont együttesen (alacsony iskolai végzettég és rendszeres munkajövedelemmel nem rendelkezők) 43,9% és 48,7% arányban volt jellemző a két szegregátum aktívkorú lakosságának esetében. A munkanélküliek aránya 26,3% és 47,6% volt (KSH, 2011), amely a települési átlaghoz viszonyítva (10,7%) (TEIR, 2011) magasabb volt.

A két szegregátumban 125 lakás volt, az alacsony komfortfokozatú lakások aránya 17,1% és 21,1% volt, vagyis félkomfortos vagy komfort nélküli lakásnak minősül a két szegregátum lakásállományának közel egyötöde. Ennek a lakástípusnak a jellemzői között legalább egy 12 négyzetméteres lakószoba, konyha, egyedi fűtés található, biztosított a WC-használat és van vízvételi lehetőség. Utóbbi két jellemző nem feltétlen a lakáson belül biztosított (1993. évi LXXVIII. törvény).

Köznevelési intézmények

A köznevelési intézmények vonatkozásában a demográfiai adatok néhány jellemzőjére érdemes visszatérnünk egy gondolat erejéig. A település egészének és a szegregátumok lakosságának adatai összevetésével azt tapasztaltuk, hogy a település teljes lakosságának korösszetétele ellentétes tendenciákat mutat. A 0-14 éves korosztály a teljes lakosság vonatkozásában 15,2%-os volt 2011-ben, míg a két szegregátumban ezek az arányok 27,8% és 25%-os értéket mutattak, vagyis az ott élő népesség körében a fiatalabb, a köznevelési intézményekben érintett korcsoportok magasabb arányát figyelhetjük meg. Az idősebb, 60 év feletti korosztálynál ez az arány már megfordul, a települési átlag e tekintetben 25%-os, míg a két szegregátum esetében alacsonyabb, 20,3% és 15%-os arányt tapasztalhattunk. Mindebből az következik, hogy a szegregátumokban élők korosztályi összetétele a fiatalabb korcsoportnál magasabb, míg az idősebb

korcsoportnál alacsonyabb, vagyis a köznevelési intézményekben jelenlévő csoportok között folyamatosan emelkedik a szegregátumban élő gyermekek létszáma és aránya.

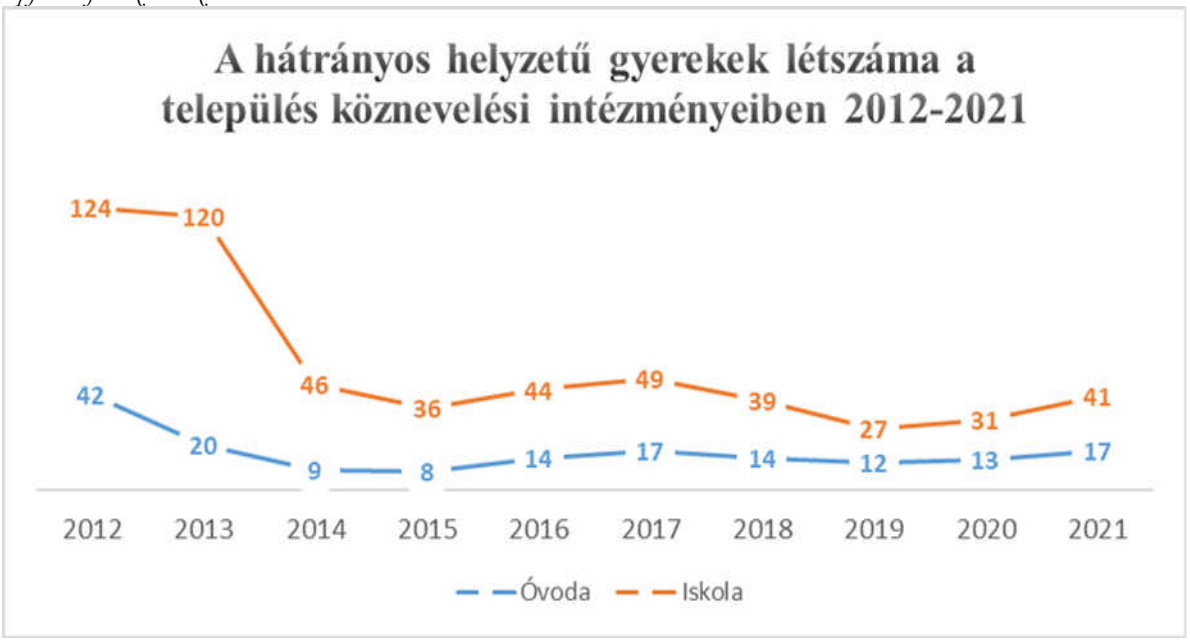
A településen tehát egy óvoda és egy általános iskola látja el a köznevelési feladatokat, utóbbi 1-8 osztállyal. Az intézményben jelentős a hátrányos helyzetű gyerekek aránya, s bár természetesen nincs kimutatás a nemzetiségi hovatartozásra vonatkozóan, de az intézményvezetői interjúból kiderült, hogy magas a roma gyerekek aránya. A hátrányos helyzet problematikájával az intézmény több, mint egy évtizede szembesült. Már a kétezres évek elején, 2003-tól kezdődően elindították az esélyegyenlőségi elveken nyugvó intézményfejlesztést. A hátrányos helyzetű tanulók segítése során az inklúziót elősegítő különböző módszereket, valamint a későbbi években erre épülő integrációs szemléletet az intézményvezetés és a tantestület is folyamatosan elsajátította és alkalmazta. Ennek indokoltságát a tanulói összetétel mellett az is növelte, hogy megfigyelhető volt a nem hátrányos helyzetű gyerekek folyamatos elvándorlása az iskolából. Ennek fő oka a szomszédos településen működő iskola évről-évre fogyatkozó tanulói létszáma volt. A kistelepülés iskolájának két kihívásra kellett tehát választ találni: az egyik a magas arányban hátrányos helyzetű gyerekek sikeres oktatásának kérdése; a másik a szomszédos településre történő tanulói elvándorlás csökkentése, esetleg megállítása. Az Integrált Pedagógiai Rendszer bevezetése az intézményben ezeket a kihívásokat igyekezett kezelni (Tóthné, 2013). Az iskola szakmai programja ugyancsak változott, az integrációs szemlélet bevezetése magával hozta azt is, hogy az intézmény pedagógusainak szemléletváltására, az iskola életének teljes reformjára volt szükség. Ezen a területen az egyes pályázati támogatásokkal együttesen megjelenő elvárásrendszer megadta a szakmai kritériumokat is az intézmény számára. Ennek alapján az intézmény célkitűzései között ettől kezdődően programszinten jelentek meg a gyerekek szociális helyzetéből adódó problémák kezelésére vonatkozó törekvések, a gyerekek komplex segítése, amely a készségfejlesztést is érintette. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében – s talán nem csak náluk releváns – rendszerint megjelenik a tanulás tanulásának a támogatása, a megfelelő készségek kialakítása, fejlesztése. Az iskola megszokott ismeretátadó stratégiájának újragondolásának indokoltságára az utóbbi évtizedek oktatási gyakorlata már rámutatott (Imre, 2009; Varga, 2016), az ehhez kapcsolódó változás egyik alapeleme a módszertani megújulás, amely továbbképzések formájában az iskolában is megjelent. A fejlesztés céljai között az osztályismétlés, a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése, a továbbtanulási utak megerősítése és a továbbtanulás támogatása, az iskolai teljesítmény javítása, új értékelési rendszer kidolgozása és bevezetése a helyi tantervbe, valamint a tanulási technikák elsajátításával a középiskolai sikeresség támogatása szerepelt.

Az intézmény a külső kapcsolatainak fejlesztésére is hangsúlyt helyezett, a település civil szervezeteivel való együttműködés során a helyi szerveztek felkutatása és az ezekkel történő kooperáció kialakult.

Ennek során a római katolikus egyházzal, a helyi polgárőr egyesülettel, a helyi roma civil szervezettel, a roma kisebbségi önkormányzattal, a helyi sportegyesülettel, nyugdíjasklubbal, valamint a település közalapítványával is együttműködést alakítottak ki. Ezen túlmenően az iskolához kapcsolódóan létrejött egy iskolai alapítvány is.

A köznevelési intézményekben a hátrányos helyzetű (1. ábra) és a halmozottan hátrányos helyzetű (2. ábra) gyerekek létszáma 2012-től jelentős csökkenést mutatott.

1. ábra. A hátrányos helyzetű gyerekek létszáma a település köznevelési intézményeiben 2012-2021 Forrás: KIS-STAT alapján saját szerkesztés



2. ábra. A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek létszáma a település köznevelési intézményeiben 2012-2021 Forrás: KIS-STAT alapján saját szerkesztés

Ennek oka a státusz besorolásának jogszabályi változása volt, de az óvodai és az iskolai összetételen lényegében nem változtatott. Az általános iskolában a változás azt eredményezte, hogy a 2012-es HH-s létszámhoz viszonyítva 2014-re a létszám közel harmadára esett vissza, amely a tanulók számára nyújtott szolgáltatásokat befolyásolta.

A halmozottan hátrányos helyzet esetében a csökkenés még jelentősebb volt (2.ábra). A 2012-es kiinduló állapothoz képest az óvodában közel húszszoros, míg az általános iskolában nyolcszoros csökkenés tapasztalható, de 2015-től kezdődően szinte csak néhány gyermekről és tanulóról beszélhetünk, akik a HHH-s státuszt megkapták. Ebben a folyamatban a jogszabályi változások mellett a szülők eljárástól való idegenkedését is megnevezték a pedagógusok.

Az intézmények problémái – általánosan megfogalmazva – az óvodában főként a szocializációs hátrányokból eredendő pedagógiai teendőket jelentik – ahogyan ezt az interjúban megfogalmazták. Az iskolában még inkább beazonosították a hátrányos helyzet okozta komplex problémákat, így a szülők alacsony iskolai végzettségére visszavezethető munkanélküliséget, az ebből következő rossz anyagi körülményeket. Ugyancsak probléma az iskolában a hiányzások jelenléte, amit elsősorban a HH-s gyerekekhez kötnek a pedagógusok, ebben esetenként kapcsolódó jelenség a családok fluktuációja, amely egy tanéven belül is jelentheti egy-egy család a településről történő el- és visszaköltözését.

Óvodai nevelésről

Az iskolai oktatás 2000-es évek eleji integrációs törekvései mellett az óvodában a teljes óvodáztatásra való törekvés már az 1980-as évektől elindult. Az intézményvezetővel készített interjú során az derült ki, hogy a településen már ebben az időszakban is 90% körüli volt a beóvodáztatás, amely – megítélése szerint – kimagasló volt a környező településekhez képest. Ennek az időszaknak az egyik eredményét a szocializáció támogatásában látták, vagyis hogy a gyerekek megtanulták a különböző eszközök használatát, valamint törekedtek a viselkedéskultúra fejlesztésére. A szocializációs hátrányokból adódóan elsősorban a gyerekek konfliktuskezelése, az eszközök használata, azok megóvása jelentett problémát. Ezeket a szocializációs különbségeket ma is megemlítik (Óvodai Pedagógiai Program, 2021).

A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek létszáma az óvodában is csökkent, ahogyan azt az 1. és 2. ábrán láthattuk. A változás fő oka az óvodában is a jogszabályi változás volt, emellett azonban a roma – nem roma vegyes házasságoknak is tulajdonítják a csökkenést. A vegyes házasságok éreztetik hatásukat a HH-s eljárásoknál, vagyis a szülők nem kérik a HH-s és HHH-s státusz megállapítását, de hasonló folyamat figyelhető meg a roma identitás felvállalásával kapcsolatban is. A harmadik okot, az utóbbi évek szociálpolitikai támogatásában látták, ennek eredményeként a nem roma és nem hátrányos helyzetű családokban is nagyobb a gyermekvállalási kedv a településen, így a HH-s, HHH-s gyerekek óvodai aránya e folyamatok eredményeként is változott. A szocializációs különbségeket az óvodában kevésbé tartják fontosnak, mint az iskolában, ott – véleményük szerint – erőteljesebben jelennek meg ezek a különbségek.

Az óvodai nevelés, az integrációs nevelési pedagógiai módszertan nagy hangsúlyt helyez a családokkal való kapcsolattartásra, a folyamatos kommunikációra, a szülők óvodai életbe történő bevonására. Ezen a területen az óvoda tapasztalata kettős: a családlátogatások, a formális kapcsolati formák esetében a kommunikáció nehézkesebb, folyamatos változást igényelne az intézménytől. A szülők együttműködési hajlandósága ezen a területen változott, azonban a családlátogatás tapasztalatai még mindig fontos információkat adnak a családokról, gyerekekről. Az 1980-as évektől kezdődően tudott az interjúalany rövid áttekintést adni ezekről a tapasztalatokról, amely lényege, hogy a rendszer-

váltás előtti időszakban ezek az alkalmak kiemelt jelentőséggel bírtak a családok életében, míg a jelenlegi időszakban inkább egy el nem utasítható kötelezettségként értékelhetik a családok.

A családokkal való kapcsolattartásnak, az óvodai életbe történő bevonásnak azonban vannak pozitívan értékelt tapasztalatai is. Ezek sorába tartoznak azok a rendezvények, ahol a szülők kötetlenül vehetnek részt, a közös rendezvény részesei lehetnek oly módon, hogy maguk hozzájárulnak tevékenységükkel a rendezvény sikeréhez. Ezek elsősorban az óvodai rendezvények keretein belül megvalósuló közös főzések, sütések, a közös asztal elkészítése.

Az óvoda és a család kapcsolatára esetenként az otthoni körülmények, az eltérő nevelési szokások is hatással vannak. A kettős nevelés jelensége – amely szerint más értékrendet közvetít az intézmény és mást a család (vö. Vass, 1974; Forray, 1997; Forray – Hedegűs, 1998) – az óvodában is jelen van. Ezt azonban a családi háttér, az esetlegesen felbomlott és a helyükre lépő újabb párkapcsolatok is befolyásolják. Az új családban a gyermekek mindennapjait nehezítheti, hogy abban változhat a mérvadó értékrend.

A fentiekben ismertetett óvodai jellemzők elsősorban a gyermekek helyzetének néhány aspektusát kívánták bemutatni. Ezek között elsősorban a roma gyerekek óvodai neveléssel érintett csoportjára vonatkozó információkat igyekeztünk összegyűjteni, fókuszban nem az intézményi nevelés sajátosságainak a bemutatása volt elsődleges, hanem az érintett csoport problémáinak a beazonosítása, valamint annak vizsgálata, hogy ezekre milyen beavatkozásokat tervezett a szegregált élethelyzetek javítására irányuló program.

Az általános iskola

A településen az általános iskolai oktatás a 20. század elején egy kistelepülés gyakorlatát követte. Az alföldi jellegű település, a falu mellett tanyás részekkel rendelkezett, ez az oktatásszervezésben azt jelentette, hogy részükre külön tanyasi iskola működött. A szegény paraszti családból származó gyerekek élethelyzetére jellemző volt, hogy az őszi-téli időszakban nagyban csökkent az iskolalátogatás intenzitása, mert nem volt megfelelő öltözetük, a mezőgazdasági idényben pedig sokszor a földeken elvégzendő feladatok igényelték a gyerekek munkaerejét is, ezért ugyancsak csökkent az iskolalátogatás. Az oktatás összevont osztályokban folyt, maga a tanyasi iskola 1961-ig maradt fenn, amikor a tanyavilág felszámolása után az iskolaépület funkcióját vesztette, a gyerekek is bejártak a falusi iskolába. A szociális helyzet okozta problémák a pedagógusok számára már a korai időszakban is külön feladatot adott: a mulasztások számának csökkentése és a 8 osztály tankötelezettségi koron belüli elvégzése fogalmazódott meg célként. Ezen kívül a felzárkóztató tevékenység formái is szükségessé váltak. Az ekkor még jelentkező nevelőhiány az 1980-as évekre megoldódott, az iskolaépületek állagának romlása azonban szükségessé tette egy új iskola megépítését, amely 1984-ben készült el, majd 1992-ben tornacsarnokkal bővült. Az oktatás infrastrukturális körülményei, valamint a humán erőforrás az 1980-as évektől adottak voltak (Mészárosné, 2013).

A településen található általános iskola végzi az alapfokú oktatást. Az intézmény egyik jelentős feladata az oda járó tanulók képességfejlesztése, tekintve, hogy magas arányú a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma az intézményben (Pedagógiai Program ÁI, 2021).

Ez az arány már a 2000-es évektől jellemző volt, ennek okán az iskola igyekezett részt venni azokban a fejlesztésekben, amelyek a helyi iskolai innovációkat támogatták.

Az erre vonatkozó pályázati források elérésére is folyamatos erőfeszítéseket tettek, amely több támogatás sikeres elnyerését is magával hozta, amely a 2003/2004-es tanévtől kezdődően a 2013/2014-es tanévig összesen 51 kisebb-nagyobb pályázatot jelentett.

Ezek első lépcsője a 2003/2004-es tanévtől kezdődően az Országos Oktatási Integrációs Hálózat bázisiskolai pályázata, ennek lényege a hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képességkibontakoztató programjának kidolgozása és bevezetése volt. Az iskola korábbi igazgatójával készített interjú arra mutatott rá, hogy a pályázati források kecsegtetőek voltak, azonban az integrációs program elindításánál még nem volt megfelelő szakmai tudásuk, azt ugyanúgy, mint az ország számos más iskolája, a pályázat során tanulták meg.

„Ezek a gyerekek így is, úgy is itt vannak, nekünk velük kezdenünk kell valamit. A problémánk ugyanaz: tehát képzetlen a szülő, nem tud foglalkozni, vagy nem akar foglalkozni a gyerekkel, motiválatlan satöbbi, azok itt valamilyen szinten lecsapódnak, mert vagy a beszédkészsége nulla, vagy egyáltalán nem tud megülni a padban, magatartászavaros, tehát így is, úgy is kezdenünk kell valamit, akkor próbáljunk meg tudatosan olyan programot kidolgozni, amely mindnyájunkat abban segít, hogy ha bejön, egyáltalán mérni tudjuk." (korábbi iskolaigazgató közlése)

Az IPR a tanulóknak nyújtott szolgáltatások kiterjesztése mellett lehetőséget adott szerény szociális juttatások biztosítására. Ez elsősorban a tanszerekhez és különböző szolgáltatásokhoz való hozzáférést jelentette. Ide sorolható még a pedagógiai módszertan megújulása is, a családokkal történő kapcsolattartás.

Az IPR előírásai szerint megtartott értékelési alkalmak már jelzik az új elemek elsajátítását, de ezeken túlmenően egyéb módszertani képzésen is részt vettek a pedagógusok. A kötelező továbbképzések során sokféle képzés valósult meg, elsősorban azok a technikák kerültek elsajátításra, amelyek a frontális oktatás mellett biztosítottak más alternatívát, ide sorolható például a kooperatív technikák, a projektmódszer, a differenciálás módszertana, az iskolaotthonos képzési forma elsajátítása.

„Volt pályázatunk, amelyben egy év alatt három 30 órás továbbképzés volt. A pokolba kívántak, tudom. Jött a kooperatív tanulásszervezés, péntek-szombat-vasárnap, hát ki akar itt ülni az iskolában! Az volt a legnagyobb eredményem, hogy amikor jöttünk dolgozni hétfőn, az egyik pedagógus, aki ez a mindig fújok, semmi se jó, nyugdíj előtt állok, tojok az egészre, elkezdte berendezni a termét. Ez sikerélmény. Ott azt mondtam, hogy megérte." (korábbi iskolaigazgató közlése)

Az iskolai munka támogatására jött létre a Helyi Közoktatási Kerekasztal is. Ennek célja az oktatási folyamatot potenciálisan támogató szervezetek együttműködésének kialakítása, a gyerekek és középiskolás tanulók problémáinak közös kezelése. Az iskolai gyakorlatban megjelenő problémák között a közoktatás minőségének romlása, a tanulók tudás- és neveltségi szintjének csökkenése, valamint az értékrendbeli különbségek jelentkeztek. Az intézményben látható problémává vált a fiatalok körében terjedő drogfogyasztás, a csellengő gyerekek számának gyarapodása, de a deviáns viselkedési formák között beazonosították a szexuális élet korai megjelenését, az ezzel kapcsolatos visszaéléseket és a fiatalkori bűnözést is (IPR, 2003). Már az együttműködés igényének és céljainak megfogalmazása is túlmutatott az iskolán, gyakorlatilag ezzel az ágazatközi együttműködések gyakorlatát igyekeztek elindítani, amely szereplői között a köznevelési intézmények, a szociális szféra intézményei, a helyi közigazgatás szereplői és a civil szféra szervezetei is megjelentek.

Az IPR 2013-tól való megszűnése után a korábbi gyakorlatok továbbvitele az ott dolgozó pedagógusok pedagógiai kultúrájában, szakmai ambícióiban érhető tetten. Az utolsó IPR-es tanév óta azonban a pedagógusok egy része már nem tanít az intézményben, jellemzően nyugdíjba vonultak és a fiatalok vették át a helyüket. Esetükben nincs korábbi integrációs tapasztalat, és sokuk más településről jár az iskolába dolgozni, ezzel a szülőkkel való kapcsolatok, a közösségi életben

való részvétel, mint informális kapcsolati forma is eltűnt.

Kutatások rámutattak arra (Varga, 2018), hogy az IPR rendszerszintű javulást hozhatott volna az oktatáspolitika területén. A vizsgált iskola esetében a program megszűnése érezhető változást okozott, a változás a módszertani kultúra visszaszorulását, a pedagógusok plusz feladatainak a megbecsültségének (anyagi és erkölcsi) csökkenését, valamint az új generáció elköteleződésének változását is jelentette.

Az iskolába járó tanulók szociális helyzetére adott pedagógiai válaszok mellett a településen a tanulói elvándorlás is problémát jelentett. Ez a jelenség nem ismeretlen a magyarországi kistelepüléseken, amelyek kapcsán az tapasztalható, hogy a HH-s, HHH-s gyerekek létszámának növekedésével az ezeken a csoportokon kívül lévő gyerekek szülei azt a döntést hozzák, hogy gyermeküket egy szomszédos ugyancsak kistelepülés, vagy a közeli város iskoláiba járatják (Kertesi és Kézdi, 2009).

A településen is megfigyelhető volt ez, esetünken a más járáshoz tartozó, de szomszédos településen működő általános iskola folyamatosan csökkenő tanulói létszáma indukálta azt a folyamatot, hogy az iskola fennmaradása érdekében a szomszédos településről növeljék a tanulói létszámot. Ott a tanulók között alacsony volt a HH-s és HHH-s gyerekek aránya.

A vizsgált településen ez a magasabb státuszú szülők számára „vonzó" ajánlat volt gyermekeik iskoláztatása szempontjából. A „nem problémás szülőket" az intézmény igazgatója és a szomszédos település polgármestere kereste fel, ennek eredményeként megindult az elvándorlás, az ígért és a szülők által remélt magasabb színvonalú oktatás reményében (Mészárosné, 2013).

Az iskola problémáinak egy részére a telepes program adhat(na) megoldásokat, hiszen az IPR-es gyakorlat bizonyos elemeinek továbbvitele a maga természetességével, a társadalmi integráció erősítését és a társadalmi integráció folyamatát erősíthette volna. A következőkben a deszegregációs pályázat főbb elemeit tekintjük át.

A telepes program

A komplex telepprogramok beavatkozási logikája több ágazat együttes fejlesztésére irányul, ahogyan azt a korábbiakban bemutattuk. A komplex beavatkozási logika alapja a helyi problémák feltárásán alapuló, helyi igényekre reflektáló programtervezés. Ennek az alapját a programhoz kapcsolódó Közösségi Beavatkozási Terv adja, amely részletesen tárgyalja a megvalósítandó program egyes elemeit. A kutatás során e dokumentum elemzésével azt vizsgáltuk, hogy a megjelenő fejlesztési elképzelések hogyan illeszkednek a köznevelési intézményekben jelentkező problémákhoz, mennyiben követik a komplex szemléletet, és a helyi tapasztalatot miként tudták becsatornázni a fejlesztések során.

A programot egy megkeresés eredményeként, külső szereplők tervezésével valósították meg. Az önkormányzat számára az infrastruktúra fejlesztésére, valamint közösségi programok szervezésére volt optimális forrás a pályázat. A település és a közoktatási intézmények kapcsolata mindig fontos és aktív volt, a tanulói elvándorlás problémáját az önkormányzat is igyekezett a rendelkezésre álló eszközeivel támogatni, ide sorolhatjuk az ösztöndíjprogramot, amely a tanulók helyben maradását motiválta. Az IPR tapasztalatai ugyancsak ismertek voltak az önkormányzat előtt, a támogatás megszűnése után a korábban jól működő programok (kirándulások, családok bevonásával megvalósult közösségi alkalmak) ismételt elindítására, a helyi közösségi élet újbóli elindítására nyílt lehetőség.

Az igényfelmérésen alapuló programterv a szegénység, a munkanélküliség, az alacsony iskolai végzettség, és az egészségi állapot problémáira reflektált, szem előtt tartva a pályázati kiírásnak való megfelelést. A Felhívás alapján a következő beavatkozásokat tervezték.

Szolgáltatásokhoz való hozzáférés, amely során egy közösségi házat és egy ún. szolgáltató pontot hoznak létre a településen. A közösségi ház biztosítja a szociális munka infrastrukturális hátterét, valamint a szolgáltató pontok az alapvető higiénés szolgáltatások lehetőségét (mosás, tisztálkodás) biztosítják a bevontaknak és az érintett közösség egészének. Az ingatlanokban elérhető szolgáltatások intézményi logika, vagyis ügyfélfogadási rend szerint működnek.

Az oktatási-nevelési szolgáltatások területén a kulcskompetenciák fejlesztése, az iskolai végzettség növelése jelent meg célként, kiegészítve, hogy az egykori iskolai kudarcok újratermelődését igyekeznek elkerülni.

A felnőttoktatás, felnőttképzés területén az aktívkorú lakosság képzettségi szintjének javítását fogalmazták meg, olyan szakmák elsajátításával, amelyek az elsődleges munkaerőpiacon is elhelyezkedést biztosíthatnak.

A foglalkoztatáshoz kapcsolódóan a potenciális foglalkoztatók felkutatása és érzékenyítése, annak érdekében, hogy a munkaerőpiacon esetenként tapasztalható diszkrimináció ne nehezítse a munkavállalást.

A szociális, gyermekjóléti szolgáltatás és közösségfejlesztés területén a mélyszegénység okozta problémák kezelését, az ügyintézésben történő segítségnyújtást, a korai gyermekvállalás okán bekövetkező iskolaelhagyást és az ebből következő kedvezőtlen munkaerőpiaci helyzet kezelését jelölték meg célként.

A célkitűzések utolsó területe az egészségügyet foglalta magába, itt elsősorban az egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés javítása, az egészségi állapot felmérése jelent meg megvalósítandó célként (KBT, 2016).

A köznevelési intézményekben jelentkező problémák és a korábbi integrációs tapasztalatok megteremtették annak lehetőségét, hogy a telepes programban olyan beavatkozások valósuljanak meg, amelyek reflektálnak ezekre, ismételten beemeljék a korábbi jó gyakorlatokat, ezzel erősítve a helyi szereplők között az integrációs gyakorlatot. Ennek néhány elemét emelem itt ki csupán. A következő áttekintésben az intézményi problémákat, kapcsolódási lehetőségeket, valamint a program egyes elemeit tekintem át, amelyek magukban foglalták a projekt megvalósítói és a helyi intézmények közötti kooperáció lehetőségét. Az egyes programelemek elnevezése kurziválás alá került.

Az intézményekben említett szocializációs problémákra potenciálisan reflektáló programelemek: *Családi életre nevelés; Családi életre felkészítő programok; Szülői szerepek erősítését szolgáló tréning; Életmóddal kapcsolatos előadások, interaktív foglalkozások.*

Az intézmény (óvoda, iskola) közötti kapcsolattartás erősítését elősegítő programelemek: *Település egészének szóló bizalomépítő programok, családi napok; Sport-, kulturális- és önsegítő programok; Családi napok, Fejlesztő, feszültség feldolgozó, pozitív mintákat közvetítő játékos és sport szabadidős programok.*

Tanórán és iskolán kívüli programok szervezése, IPR jó gyakorlatok folytatását potenciálisan segítő programelemek: *Táborok szervezése; Telepen élő tanulók felzárkóztatása, képesség- és kompetencia fejlesztése (kora gyermekkori, gyermekkori, és iskolán kívüli fejlesztési és oktatási tevékenységek).*

Köznevelési intézményekben folyó prevenciós feladatok ellátását segítő potenciális programelemek: *Bűnmegelőzési célú gyermekfoglalkozások és workshopok, drogprevenciós programok; Egészségfejlesztő, felvilágosító programok, egyéni tanácsadás, a lelki egészség fejlesztését szolgáló tájékoztatás, információ-nyújtás; Étkezési szokások, gyermek étkeztetési szokások formálása – konyhamesterek klubja, workshopok, klubfoglalkozás a gyermekes családok részére*

Az ágazatközi, interprofesszionális együttműködést potenciálisan támogató programelem: *A konzorciumi partnerek, együttműködő partnerek és más helyi szereplők bevonásával (pl.: iskola, egyház, családsegítő és gyermekjóléti szolgálat) havonta workshopok megtartása*

A telepes program célcsoportjaként az aktívkorú lakosság, ezen belül is a 16-54 éves korú lakosság és családtagjaik voltak fókuszban.

A fenti programelemek magukban foglalták azon együttműködési formák lehetőségét, amelyek az intézmények korábbi gyakorlatában megjelentek, vagy a jelenlegi pedagógiai munkához illeszthetők. Ezen túlmenően az integrációs programok célja, hogy a felnőttkorú lakosság számára olyan komplex támogatásokat biztosítson, amelyek lehetőséget teremtenek a korábban elmaradt – akár alapfokú – iskolai végzettség, valamint szakképzettség megszerzésére. Mindennek hátterében az a cél áll, amely az önellátás biztosítását, az elsődleges munkaerőpiacon történő munkavállalás elősegítését szolgálják.

Ebbe a kategóriába húsz olyan programelemet sorolhatunk, amelyek az adósságkezeléstől kezdődően, az informatikai és nyelvi készségfejlesztésen keresztül, az önfoglalkoztatást is érintve (háztáji gazdaságok kialakítása), a felnőttképzések területéig (például: kertépítő, rongyszőnyeg-készítő, szociális segítő) terjednek. A komplex szolgáltatások között megtalálhatóak voltak még az egészségügyi szűrések, a megvalósítók szervezetfejlesztése, az egyéni tanácsadás, tájékoztatási fórumok ugyanúgy, ahogyan a potenciális foglalkoztatók felkutatásának és érzékenyítésének célkitűzései is.

Együttműködési jellemzők

A telepes programok az egyes fejlesztési tevékenységek a különböző helyi, vagy térségi szereplők közötti együttműködést is lehetővé tették. A pályázati kiírás ezt ugyan nem tette kötelezővé, csupán egy – az önkormányzaton kívül lévő, rendszerint civil – szereplő bevonását követelte meg konzorciumi partnerként. Ennek célja az volt, hogy olyan partnert vonjanak be az önkormányzatok, amelyek megfelelő tapasztalattal rendelkeznek valamely szakterületen. A településnek az IPR megvalósítása során – szakmai sztenderdjei által – volt kialakult gyakorlata a helyi szereplőkkel való együttműködésnek, ahogyan ezt a korábbiakban már bemutattuk.

A telepes programban történő együttműködések a támogató természetes elvárására épültek. Ennek során ösztönözték a települési szereplők közötti együttműködések kialakítását és/vagy erősítését. Ennek célja egyértelműnek tűnik: a társadalmi integrációban potenciálisan érintett szereplők közötti kommunikáció és együttműködések megalapozása, a fejlesztések – helyi innovációk – program utáni fenntarthatóságának biztosítása. A telepes programban ezek az együttműködések több szinten valósultak meg. A konzorciális forma a programban közvetlenül érintett szervezeteket foglalta magában, ennek sajátossága, hogy konkrét feladatok és a tevékenységekhez rendelt források voltak meghatározva a szereplők részére. Ebben érintett volt a települési önkormányzat, mint a pályázat fő kedvezményezettje, egy Borsod-Abaúj-Zemplén megyében bejegyezett alapítvány (továbbiakban: külső civil szervezet), mint konzorciumi partner, valamint egy helyi civil szervezet.

A három partner között kialakult együttműködéseket három szinten tudtuk vizsgálni, ezek a projekt megvalósításának folyamatához illeszkedtek, így az 1) Előkészítés; 2) Megvalósítás; 3) Fenntartás dimenzióit jelentették.

Az előkészítés szakaszában a feladatok koordinációját a külső alapítvány végezte, amelyhez más projektek során szerzett tapasztalatok megosztása párosult. Az önkormányzat tevékenységébe tartozott az előzetes felmérések koordinációja, a kapcsolódó tanulmányok elkészítése, valamint a felméréshez szükséges infrastruktúra biztosítása. Ehhez a feladathoz – a kutatási kompetenciájának korlátozottsága okán – külső szolgáltatókat vett igénybe. A harmadik konzorciumi partner, a helyi civil szervezet a helyzetelemzést megalapozó felmérések kérdőíveinek felvételében vett részt.

A második, megvalósítási szakaszban a három partner közötti feladatmegosztás aszimmetrikus

volt. A települési önkormányzat, mint a konzorcium vezetője ebben a folyamatban a projekthez kapcsolódó adminisztratív hátteret biztosította, valamint a program egyik hangsúlyos elemének, a felnőttképzések megvalósításában vett részt. Ezen belül is a koordinációs tevékenysége volt hangsúlyos, ennek során a felnőttképzések megszervezése, valamint az ezekhez szükséges gyakorlati helyszínek biztosítása volt a fő feladata.

A helyi civil szervezet feladatai a program célcsoportjával való kapcsolattartásra és szervezési feladatokra koncentrálódtak. Az egyes programelemek megvalósításához történő toborzás, a célcsoporttal való kapcsolattartás általános feladatai mellett, a program során megvalósítandó táborokat nevesítette a Közösségi Beavatkozási Terv konkrét feladatként.

A külső civil szervezet szakmai feladatai a program megvalósítása során szerteágazók voltak. A szociális fejlesztő (például szülői szerep erősítése, szolgáltatásokhoz való hozzáférés segítése), közösségfejlesztő tevékenység (például csapatépítő tréning vagy workshopok megtartása) egyaránt megjelentek ugyanúgy, mint a korai fejlesztést és oktatást szolgáló tevékenységek (például fejlesztő- és szabadidős programok, önsegítő klubok fejlesztése, háztáji gazdaságok kialakítását támogató tevékenység, bűnmegelőzési programok stb.), egészségügyi/egészséges életmódot támogató tevékenységek (például egészségügyi szűrések megszervezése, egészségügyi prevenciós és felvilágosító programok, kapcsolódó előadássorozatok szervezése), de tevékenységeik között szerepelt a munkáltatók érzékenyítése is. A fenntartási időszakban a feladatok megoszlása már más képet mutat. A külső civil szervezet feladatvállalására a Közösségi Beavatkozási Terv nem tartalmaz nevesített feladatot, amely azt jelenti, hogy szerepe és települési jelenléte a projekt zárása után esetleges. A helyi civil szervezet feladatai között az önkormányzat segítése jelent meg, amely a gyakorlatban a kötelező adatszolgáltatásokhoz kapcsolódó adatgyűjtést és pontosan nem meghatározott organizációs tevékenységet látott el. Az önkormányzat számára maradt az ötéves fenntartási kötelezettség, amely a létrehozott infrastruktúra és az ott folyó szolgáltatások biztosítását jelentette.

A konzorciumi feladatfelosztásban megjelenő tevékenységek így a fenntartási időszakban csupán az önkormányzat számára jelentettek feladatot.

Az együttműködések másik csoportját – a konzorciumi együttműködésen túl – azok a szervezetek jelentették, amelyek ugyan megjelentek a program dokumentumaiban, de konkrét feladatuk, szerepük nem volt rögzítve, így inkább laza kapcsolódásként, semmint a fejlesztési tevékenység aktív résztvevőjeként voltak jelen. Ezen szervezetek között találjuk a helyi óvodát, az idősek otthonát, a helyi családsegítő és gyermekjóléti szolgálatot, a helyi általános iskolát, a megyei Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság regionális szervezetét, amellyel formális együttműködés kialakítása kötelező volt, valamint a helyi roma nemzetiségi önkormányzatot. A szervezetek feladatait nem nevesíti a KBT, funkciójuk a programot kísérő ún. Programtanácsban volt, amelyet a projekt belső monitoringjának tekinthetünk, formálisan havonta egy alkalommal üléseztek, munkájukról az interjú során megkérdezettek nem tudtak releváns információkkal szolgálni. A korábbi IPR-es gyakorlat, valamint a telepes program során leírt feladatokat foglalja össze az 1. táblázat, amelyben a potenciális helyi szereplők bevonására és feladatira vonatkozó információkat foglaltuk össze.

A település oktatási gyakorlata, tapasztalatai és a projekt egyes tevékenységei több területen logikussá, már-már természetessé tennék az együttműködéseket, azonban IPR-ben kialakított széleskörű együttműködések nem, vagy csak korlátozottan működtették tovább a korábbi gyakorlatokat. A program tervezése során új szereplő jelent meg a településen, amely korábban nem végzett itt tevékenységet, székhelye távol található a településtől.

1. táblázat. Az IPR-ben és a projektben történő együttműködések szervezetek szerinti áttekintése Forrás: saját szerkesztés

Szervezet megnevezése	IPR-ben	Projektben
Nevelési tanácsadó	szolgáltatások igénybevétele, folyamatos együttműködés	nincs nevesítve feladat
Család- és gyermekjóléti Szolgálat	szolgáltatások igénybevétele, folyamatos együttműködés	program előkészítésében igényfelmérés elvégzése, konzultációs szerep
Védőnői Szolgálat	szolgáltatások igénybevétele, folyamatos együttműködés	nincs nevesítve feladat
Polgárőr Egyesület	rendezvényekhez kapcsolódó együttműködések	nincs nevesítve feladat
Roma Nemzetiségi Önkormányzat	folyamatos konzultáció	együttműködő szerep, konkrét feladata nincs
Iskolánk Tanulóiért Alapítvány	tehetséggondozásban, premizációban való részvétel	nincs nevesítve feladat
Helyi községi közalapítvány	iskolai elvándorlás csökkentése, tanulók helyben maradásának támogatása	nincs nevesítve feladat
Nyugdíjasklub	évenkénti együttműködések, közös programok (mikulás)	nincs nevesítve feladat
Sportegyesület	esetenkénti együttműködés, szabadidős programok szervezésében	nincs nevesítve feladat
Helyi önkormányzat	fenntartói szerep,majd informális kapcsolat az iskolával	projektgazda, menedzsment-feladatok és fenntartási kötelezettség
Települési civil Szervezet	együttműködő partner, laza kapcsolódások	konzorciumi partner, toborzás, tájékoztatás
Külső civil Szervezet	nem releváns	új partnerként az egyes fejlesztési területek megvalósítása; fenntartásban nincs szerepe

A KBT-ben rögzített feladatok, valamint az IPR-ben korábban együttműködő partnerek csak részlegesen jelennek meg feladatokkal a projekt megvalósítása során.

A Család- és Gyermekjóléti Szolgálatnak elsősorban a projekt tervezésénél, ezen belül is az adatok felvételében volt feladata, a helyi roma nemzetiségi önkormányzat laza kapcsolódással, a toborzásban és a tájékoztatásban vett részt, a helyi civil szervezet ugyancsak lehatárolt, a célcsoport elérését és tájékoztatását biztosító tevékenységet végzett. A települési önkormányzat, mint pályázó elsősorban a menedzsment feladatokra fókuszált, míg az új szereplőként megjelenő külső civil szervezet végezte a szakmai program megvalósításának majdnem egészét.

A projektek logikájából adódik, hogy a megvalósítás utáni időszakban az „eredmények" fenntartása is szükséges. A korábban bemutatott feladatfelosztásból egyértelműen látható, hogy a fenntartási kötelezettségek egyértelműen az önkormányzat számára jelentenek majd feladatokat, ezek ellátását értelemszerűen nem a hivatal, hanem a helyi intézményrendszer szereplői végzik majd el.

A településen az intézmények közötti együttműködés az IPR bevezetése, az abban javasolt vagy előírt módszertani elvárások mentén alakult ki. Ennek során – tekintve, hogy kistelepülésről van szó – a látható és jogi személyként beazonosítható partnerekkel az együttműködés kiépült, bár ennek keretei az IPR kivezetése után jellemzően informális keretek között folytatódtak. Azt azonban mindenképp fontos kiemelni, hogy működő vagy újra mobilizálható kapcsolatok álltak rendelkezésre a telepes program elindítása előtt.

A telepes program alapvetően a szegregált élethelyzetek felszámolását fogalmazza meg fő célként. A szakpolitikai célkitűzések ezt humán fejlesztések, valamint a lakhatást támogató infrastrukturális beavatkozások támogatásával kívánja elősegíteni.

Előbbibe azon programok tartoznak, amelyek a munkaerőpiaci potenciál javítását célozzák, ehhez biztosítva azokat a szolgáltatásokat, amelyek az iskolai végzettség növelését támogatják. Ezt a gyerekek esetében különböző fejlesztő tevékenységeken, iskolán kívüli szabadidős programokon, valamint különböző közösségfejlesztési elemeken keresztül teszik lehetővé.

Utóbbi esetében a szegregátumok lakhatási feltételeinek javítása (pl. pormentes utak kialakítása), vagy szociális bérlakások építése valósulhatott meg. A helyi fejlesztésekkel kapcsolatban a helyi partnerek együttműködése pro forma hangsúlyosan megjelenik, de ennek részleteit a pályázati kiírás nem szabályozza.

A program humán fejlesztési eleme elsősorban a szegregátumban élők számára biztosított komplex fejlesztési lehetőséget. A pályázat előkészítését egy külső szereplő végezte el a helyi szociális intézmény részvételével, ez a gyakorlatban a pályázathoz kapcsolódó helyzetelemzés adatait biztosította. A köznevelési intézmények – több mint egy évtizedes gyakorlatuk ellenére – azonban nem vettek részt ebben a folyamatban, a korábbi gyakorlatok adaptációja nem történt meg. A telepes program – a fejlesztési logika alapján – nem köznevelési intézményeket célzó pályázati konstrukció, de a szegregált élethelyzetben élők természetes módon kapcsolódnak a települési szolgáltatókhoz, intézményekhez, így ezek programba történő integrálása logikus és racionális eljárás lenne, már csak az eredmények fenntarthatósága okán is.

A megvalósítás során formális együttműködések alakultak ki, voltak tájékoztató fórumok, „szakmai egyeztetések" az intézmények között. Erre vonatkozó szakmai dokumentum azonban nem készült, így a szereplők részvétele inkább csak formális volt, nem szakmai fejlesztéseken alapuló együttműködések voltak. Ezt a jellemzőt az sem írta felül, hogy esetenként egy-egy programelem megvalósítása során (pl. klub, szabadidős foglalkozás stb.) a pedagógusok is bekapcsolódtak a munkába. A hiány a program és a településen működő szervezetek esetében a folyamatos szakmai együttműködés területén mutatkozik.

Kérdéses, hogy ennek milyen hatása lesz a program után, az eredeti szakpolitikai – és ami talán még fontosabb, a helyi integrációs célok – miként lesznek fenntarthatók a program zárását követően, illetve a szegregátumban élő családokban a hátrányos helyzetet okozó jellemzők (esetünkben kiemelten az alacsony iskolai végzettség) miként változhatnak a településen.

A programot író szervezet ebben az esetben külső partnerként vett részt a tervezésben és a lebonyolításban. A feladatok áttekintéséből kiderült, hogy fenntartási időszakban a programmal kapcsolatos elvárások az önkormányzatot állítják újabb feladatok elé, amely azonban – tekintve, hogy elsősorban közigazgatási és nem köznevelési feladatai vannak – ezeknek nem tud megfelelni, a helyi szervezetek együttműködése elengedhetetlen lesz a későbbiekben.

Az esettanulmányban feltárt tapasztalat azonban felveti annak kérdését, hogy a következő időszakban az elmaradt együttműködések „pótlására" milyen lehetőségek állnak majd rendelkezésre.

Irodalom

Bakó, B. (2011). „Mi házi magyarok vagyunk" Egy bardócszéki romungro közösség identitása egy gyilkosság tükrében. *Beszélő,* 16. (4.).

Cserti Csapó, T., Orsós, A. (2013). A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. In Varga Aranka (szerk.). *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 99-120.

Cserti Csapó, T. (2018). Elillant évtized III: A cigány, roma csoportok társadalmi integrációjának alakulása a lakhatási körülmények terén a kelet-közép-európai régió országaiban a Roma Integráció Évtizede eredményeinek tükrében. *Romológia,* 6. (1.) 110-134.

Domokos, V. (2010). *Szegény- és cigánytelepek, városi szegregátumok területi elhelyezkedésének és infrastrukturális állapotának elemzése különböző (közoktatási, egészségügyi, településfejlesztési) adatforrások egybevetésével.* Budapest: KOR IH, LHH Fejlesztési Programiroda

Farkas Zs. (2018). Búcsú a cigányteleptől? Telepfelszámolási programok integrációs hatásai és nem szándékolt következményei a rendszerváltás előtt és 2005–2010 között. *Esély*, 29.(1.) 42-66.

Forray R., K., Hegedűs T., A. (1998). *Cigány gyermekek szocializációja*. Budapest: Aula Kiadó

Forray R., K., Pálmainé Orsós, A. (2010). Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio,* 19. (1). 75-87.

Forray R., K. (1997). Az iskola és a cigány család ellentétei. *Kritika*: *Társadalomelméleti és kulturális lap*, 26. (7.) 16–19.

Hajnáczky, T. (2013). Az 1961-es párthatározat margójára. Dokumentumok az MSZMP KB PB 1961. június 20-án kiadott határozatának Borsod-Abaúj-Zemplén megyei végrehajtásáról. *Múltunk* 58. (1.). 237-272.

Hajnáczky, T. (2017). CS-lakás program: "Szociális követelményeknek meg nem felelő telepek felszámolása" a Kádár-korszakban. *Romológia* 6.(1.). 8-59.

Imre, A. (2009). *A hátrányos helyzetű tanulók integrációs felkészítésének bevezetése a bázisiskolákban* Forrás: https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/ integracio-gyakorlatban/hatranyos-helyzetu Letöltés ideje: 2022.03.14.

IPR (2003). Integrált Pedagógiai Program – Jánoshidai Petőfi Sándor Általános Iskola. kézirat

Jánoshida Pedagógiai Program ÁI (2019). Alsójászsági Petőfi Sándor Általános Iskola Pedagógiai Programja 2019. kézirat

Kállai, E., Törzsök, E. (2000). *Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés 2000*. Budapest: Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Programiroda

KBT (2016). Szegregált élethelyzetek felszámolása komplex programokkal Jánoshidán (ESZA). Közösségi Beavatkozási Terv. kézirat

Kemény, I., Janky, B., Lengyel, G. (2004). *A magyarországi cigányság 1971-2003*. Budapest: Gondolat Kiadó – MTA ENKI

Kertesi, G., Kézdi, G. (2009). Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56. (11.). 959–1000.

Kertesi, G. (2000). A cigány foglalkoztatás leépülése és szerkezeti átalakulása 1984 és 1994 között. Munkatörténeti elemzés. *Közgazdasági Szemle*, 47/5. 406–443.

Kertesi, G. (2005a). *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Budapest: Osiris Kiadó

Kertesi, G. (2005b). Roma foglalkoztatás az ezredfordulón – A rendszerváltás maradandó sokkja. *Szociológiai Szemle*, 2. 57–87.

Majtényi, B., Majtényi Gy. (2012). *A cigánykérdés Magyarországon 1945-2010.* Budapest: Libri Kiadó

Makai Éva (2009). Gyermekvédelem – esélyegyenlőség – cigány gyerekek. In Majsai Tamás – Nagy Péter Tibor (szerk.). *Lukács a mi*

munkatársunk. Budapest: Wesley János Lelkészképző Főiskola, 188-205.

Mészárosné Vas, M. (2013). *Az esélyegyenlőség megteremtése a jánoshidai általános iskolában.* Szakdolgozat, Debrecen. kézirat

Mezey, B. (szerk.) (1986). *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban 1422-1985.* Budapest: Kossuth Könyvkiadó.

Pedagógiai Program (2021). *Jánoshidai Napsugár Óvoda és Mini Bölcsőde Pedagógiai Program.* kézirat

Pulay, Gy., Benkő, J. (2008). *Összegző, helyzetfeltáró tanulmány. A magyarországi cigányság helyzetének javítására és felemelkedésére a rendszerváltás óta fordított támogatások mértékéről és hatékonyságáról.* Budapest: Állami Számvevőszék

Sághy, E. (2008). Cigánypolitika Magyarországon az 1950-1960-as években. *Múltunk*, 53. (1.). 273-308.

Szabóné Kármán, J. (2012). *A magyaroroszági roma/cigány értelmiség historiográfiája, helyzete, mentális állapota.* Budapest: Gondolat

Toma, S. (2005). „Az én cigányom". Informális gazdasági kapcsolatok cigányok és magyarok között. *Erdélyi Társadalom* 3. (1.). 53-70.

Tóthné Eszes, É. (2013). Mire jó az IPR? In Garai Ildikó (szerk.): *Pedagógusok írták 6.* Szolnok: Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálat, 33-39.

Varga, A. (2016). A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek. *Neveléstudomány*, 4. (1.). 71-91.

Varga, A. (2018). A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In Fejes József Balázs, Szűcs Norbert (szerk). *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 67-87.

Vass, J. (1974). A cigánytanulók oktatásának néhány kérdése. *Pedagógiai Szemle*, 24. (7-8.). 85-94. 659-668.

Virág, T. (2010). Az „átengedett" munka. Megélhetés és munkavállalás két cigányok lakta faluban. In Feischmidt Margit (szerk). *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom.* Budapest: Gondolat–MTA Kisebbségkutató Intézet. 254-280.

Felhasznált dokumentumok

1047/1999. (V. 5.) Korm. határozat A cigányság életkörülményeinek és társadalmi helyzetének javítására irányuló középtávú intézkedés-csomagról

1073/2001. (VII.13.) Korm. határozat melléklete Középtávú intézkedéscsomag a cigányság élet-körülményeinek és társadalmi helyzetének javítására

1093/1997. (VII. 29.) Korm. határozat A Cigányság élethelyzetének javítására vonatkozó középtávú intézkedéscsomagról

1120/1995. (XII. 7.) Korm. határoz a Cigányügyi Koordinációs Tanács létrehozásáról

1125/1995. (XII 12.) Korm. határozat a cigányság helyzetével kapcsolatos legsürgetőbb feladatokról

1993. évi LXXVIII. törvény a lakások és helyiségek bérletére, valamint az elidegenítésükre vonatkozó egyes szabályokról

314/2012. (XI. 8.) Korm. rendelet a településfejlesztési koncepcióról, az integrált településfejlesztési stratégiáról és a településrendezési eszközökről, valamint egyes településrendezési sajátos jogintézményekről

I1 Magyar Nemzeti Felzárkózási Stratégia 2030 Forrás: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/mntfs2030.pdf Letöltés ideje: 2022.04.30.

I2 68/2007 OGY határozat a Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Tervről. Forrás: https://mkogy.jogtar.hu/getpdf?docid=a07h0068.OGY&printTitle=68/2007.+%28VI.+28.%29+OGY+hat%C3%A1rozat&targetdate=fffffff4&referer=lawsandresolutions Letöltés ideje: 2020.03.14.

I3 Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia – mélyszegénység, gyermekszegénység, romák – 2011-2020. Forrás: http://romagov.hu/

download/nemzeti-tarsadalmi-felzarkozasi-strategia/ Letöltés ideje: 2020.10.07.

I4 EFOP-1.6.2-16 Szegregált élethelyzetek felszámolása komplex programokkal (ESZA) Forrás: https://www.palyazat.gov.hu/efop-162-16-szegreglt-lethelyzetek-felszmolsa-komplex-programokkal-esza# Letöltés ideje:2022.04.12.

A TELEPÜLÉSMEGTARTÓ ERŐ TÉNYEZŐI NYÍRVASVÁRIBAN

Szerző:

Soós Zsolt (PhD)
Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

A szerző e-mail címe:
soos.zsolt@gfe.hu

Lektorok:

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

Pornói Imre (CSc)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

…és további két anonim lektor

Soós Zsolt (2022): A településmegtartó erő tényezői Nyírvasváriban. *Különleges Bánásmód, 8*. (2). 41-47. DOI 10.18458/KB.2022.2.41

Absztrakt

A Nyírvasváriban lefolytatott kutatásunk egy hosszabb, tíz elemből álló kutatássorozat része, amelyben elsősorban az ország kedvezőtlenebb helyzetű régióiban fekvő, kisebb lakosságszámú települések főbb társadalmi jellemzőit, aktuális társadalmi folyamatait térképezzük fel. A kutatás során alapvetően a helyi lakosok nézőpontjainak a megismerésére és megjelenítésére törekszünk. A kutatás kiemelt céljának tekintettük a településmegtartó erő tényezőinek feltárását.

Kulcsszavak: helyi közösség, falu, agglomeráció
Diszciplína: szociológia

Abstract

FACTORS OF SETTLEMENT RETENTION IN NYÍRVASVÁRI

Our research conducted in Nyírvasvári is a part of a longer, multiple part research series, in which we will identify the main social features and map the current social processes in the less populous settlements of the more deprived regions of the country in particular. Basically, the aim of our research is to understand and present the perspective of the local people. The primary objective of the research was to explore the factors of settlement retention.

Keywords: local community, village, agglomeration
Discipline: sociology

A kutatásról

A kutatás során alapvető célunk volt annak feltérképezése, hogy a nyírbátori agglomerációban fekvő falu mely adottságai, működési jellemzői eredményeképpen indult növekedésnek a települési lakosságszám az elmúlt időszakban. Kíváncsiak voltunk arra, e folyamatok elsősorban a település belső működési adottságaira, vagy inkább külső tényezőkre vezethetőek-e vissza. A kutatásban e sorok írója és a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karának három nappali tagozatos hallgatója, Jung Gréta, Pelyák Petra Evelin és Zagyi Csenge vett részt.

A kutatásban többféle módszert alkalmaztunk. A településre vonatkozó társadalomstatisztikai adatok elemző összegzése mellett, a kutatás fő módszerének a szóbeli kikérdezést, eszközének a félig strukturált egyéni interjút választottuk (Falus é.n.). Előzetes feltérképezés segítségével húsz egyéni interjút készítettünk el. Törekedtünk arra, hogy a válaszadók szocio-demográfiai szempontból sokszínűek legyenek, s ezáltal a település lehető legtöbb csoportjából csatornázzunk be véleményeket. Ebből következően a kérdezettek között voltak fiatalok, idősek, családosok, egyedülállók, a roma és a nem roma nemzetiséghez tartozók. A gazdasági aktivitás, a foglalkozás és a képzettségi szint tekintetében is a sokszínűségre törekedtünk, interjút készítettünk polgármesterrel, jegyzővel, pedagógussal, kereskedelemben dolgozókkal, gyári munkásokkal, nyugdíjasokkal és egyetemi hallgatókkal, stb.

Vándorlási trendek és a lakosságösszetétel változásai Magyarországon

A rendszerváltást követő időszakban, egészen 2016-ig, a belső és a nemzetközi vándorlás volumene folyamatosan és jelentős mértékben növekedett. A Központi Statisztikai Hivatal Népesedéskutató Intézetének 2018. évi, a belső vándorlásra vonatkozó jelentése az alábbi főbb következtetéseket tartalmazza: „A teljes vándorlási arányszám 2016-ban a rendszerváltás óta a legmagasabb értéket érte el valamennyi területi skálán" (Bálint és Obádovics, 2018, 217.). Ugyanakkor ezen időszakban a volumen növekedése mellett, a vándorlás struktúrája is jelentősen átalakult. Míg korábban számos nagyváros, megyeszékhely is nyertese volt e folyamatnak, addig „[…] Budapest és Pest megye közötti vándorlásokat figyelmen kívül hagyva, napjainkban kizárólag a fővárosban tapasztalható vándorlási nyereség, míg más településtípusokban a vándorlási ráta mérsékelten negatív […] Az utóbbi években a főváros mellett csak Pest és Győr-Moson-Sopron megye mutatott fel vándorlási nyereséget […] Szoros kapcsolatot találtunk a települések jövedelmi szintje és a vándorlási ráta között. A kapcsolat a fiatalabb korú aktívaknál (15-44 év) érvényesült" (Uo: 218.). A nemek szerinti különbségeket vizsgálva; „Egyedül a 15-29 év közötti fiatal felnőtteknél mutatkozott nemek közötti különbség, a nők rátája jelentősen meghaladja az azonos korcsoportba tartozó férfiakét (2016-ban 42,8‰ ill. 28,7‰)" (Uo: 220.).

A nemzetközi vándorlás, vagyis a magyar lakosság külföldre, elsősorban az Európai Unió tagállamaiba való kivándorlásának a mértéke 2007-től nőtt dinamikusan. E folyamat 2016-ig érvényesült, azóta kisebb csökkenés figyelhető meg a kivándorlás volumenében. Az Eurostat 2018-ban frissített hivatalos adatbázisa szerint 2001-ben 91.017, míg 2017 januárjában már 461.204 magyar állampolgár élt külföldön (Gödri, 2018, 261.). Csakúgy, mint a belső vándorlásban, ebben is elsősorban a fiatalabb, aktívabb népesség érintett nagyobb arányban. Mindezt jól jelzi az is, hogy 2017-ben minden hatodik magyar állampolgárságú újszülött külföldön látta meg a napvilágot (Uo: 265.).

E folyamatokat makroszintről vizsgálva látható, hogy számos térség kevéssé vonzó a fiatalok, különösen a – férfiaknál ma már nagyobb arányban magasabb képzettséget szerző (KSH, 2018, 50.) -

fiatal nők számára, akik egyre inkább keresik a fővárosban, esetleg Nyugat-Magyarországon, vagy külföldön boldogulásukat.

Egyrészt e folyamatok, másrészt az alacsony gyermekvállalási hajlandóság eredményeképpen e térségek településein - legalábbis e települések többsége esetében – a lélekszám folyamatosan csökken, a lakosság elöregszik, valamint jellemző a rosszabb helyzetű, képzetlenebb népesség számarányának növekedése is. Ugyanakkor egyes kelet-magyarországi kistelepülések esetében, köztük Nyírvasváriban ezzel ellentétes folyamatok zajlanak. Ebből következően fontosnak tartottuk megvizsgálni, melyek azok a tényezők, amelyek a térségben tapasztalható negatív demográfiai folyamatokkal ellentétes irányú változásokat eredményeznek.

Nyírvasvári

A falu Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, a járásszékhelytől, Nyírbátortól mindössze néhány kilométerre fekszik, az oda való napi ingázás így akár kerékpárral is megoldható. A járásszékhellyel való szoros kapcsolatot erősíti a helyi igényekhez igazodó buszközlekedés is. Ezáltal Nyírvasváriból könnyen elérhetőek a nyírbátori munkahelyek, az oktatási, az egészségügyi intézmények, a magasabb szintű hivatalok, és természetesen a magánszolgáltatások és a szórakozási lehetőségek is, ugyanakkor Nyírvasváriban az ingatlanárak jelentősen alacsonyabbak, mint a járásközpontban.

A település közszolgáltatásokkal való ellátottsága a méretéhez képest átlagot meghaladó, bölcsőde, óvoda, általános iskola, háziorvosi és védőnői szolgálat, szociális gondozási központ, művelődési ház és könyvtár, emellett Biztos Kezdet Gyerekház és faluház is működik a községben.

A lakosságszám – ellentétesen a térség kistelepülésinek többségével – a rendszerváltást követően növekedésnek indult, melynek üteme az elmúlt években gyorsult. E növekedés elsődleges mozgatórugója a bevándorlás, a környező településekről jelentős számban költöztek fiatalok az elmúlt években Nyírvasváriba. E folyamatok eredményeképpen a lakosságszám 1990-hez képest (1770 fő) több mint 10%-kal, 2001 főre növekedett 2021-re (KSH, 2021.).

A település belső erősségei

A társadalmi viszonyokból és a közösségi programokból eredő erősségek

Nyírvasvári társadalmi viszonyait három etnikai részközösség együttélése határozza meg. Interjúalanyaink szerint a lakosság 15-20 százalékát teszik ki a romák, akik között oláh cigányok és romungrók is vannak. Ugyanakkor kutatásunk, valamint Szabó Henriett (2021) korábbi vizsgálata egyaránt arra az eredményre jutott, hogy a két roma részközösség napjainkra a vegyes házasságok eredményeképpen szinte összeolvadt. E folyamat következménye, hogy a helyi romungrók számos oláh cigány hagyományt, normát – melyek egy része azonos a helyi többségi nem roma közösség normarendszerével - elsajátítottak. Interjúalanyaink szinte mindegyike a település erősségeként emelte ki, hogy a romák és a nem romák között nem jellemzőek a konfliktusok.

Itt a legjobb a roma – nem roma viszony, nem az jut eszükbe az embereknek, hogy tele van a falu romával. […] *Az osztályban 15-ből 5-en voltak nem romák, és 10-en romák, úgy nőttünk föl, hogy nem volt különbség. Ezt azóta is tartjuk. Mindegy, roma - nem roma, köszönünk egymásnak és beszélgetünk."* (20 éves férfi, gyári munkás)

„A roma – nem roma kapcsolat nem konfliktusos, egész jól megférnek egymás mellett." (49 éves nő, pedagógus)

„Nem jellemző a konfliktus. Mindenki ismeri egymást, így megtudják beszélni a problémákat. A sportegyesület elnöke foglalkozik a romákkal, ő fogja össze őket." (20 éves férfi, bolti eladó)

A fentiek azonban nem jelentik azt, hogy a roma és a nem roma közösség tagjai között általánosságban szorosabb kapcsolatok lennének, sőt, interjúalanyaink többsége azt fogalmazta meg, hogy a romák és a nem romák „[…] *békésen elélnek egymás mellett."* (23 éves nő, egyetemi hallgató)

Ezen elkülönülést több jellemző is jól mutatja:

- „A település jelenlegi etnikai térszerkezeti viszonyaiból jól következtethető és a helyiek emlékezetében fennmaradt ismeretekkel összhangban megállapítható, hogy a többségi magyar és a kisebbségi cigány közösség mindig elkülönülve élt." (Szabó, 2021, 200.)
- A romák és a nem romák között nem jellemzőek a vegyes házasságok.
- Interjúalanyaink beszámolói alapján a köszönésen, a falubeli találkozásokkor megvalósuló kisebb beszélgetéseken túl, kevéssé jellemző, hogy a romák és a nem romák közösen vesznek részt helyi közösségi rendezvényeken. Többen kiemelték, hogy a falunap mellett, kifejezetten a romáknak „Cigánynapot" is szerveznek Nyírvasváriban. E tekintetben kivételt jelent a helyi futballcsapat működtetése, melyben romák és nem romák „[…] *együtt küzdenek a településért."* (23 éves nő, egyetemi hallgató) Ebből következően napjainkra a helyi futballmérkőzések a romák és a nem romák közös helyi közösségi programjává váltak.

Bár a békés egymás mellett élést többen kiemelték a település erősségeként, az elkülönülés a roma közösségre meglehetősen kedvezőtlen hatást gyakorol. Ahogy Szabó (2021, 207.) fogalmaz: „[…] a helyi többségi magyar társadalom és a két lokális cigány közösség közötti kulturális távolság a disszimilációs folyamat következtében egyre növekszik. Disszimiláció alatt Yinger és Simpson azt a folyamatot érti, amely során az etnikai csoportok közötti társadalmi különbségek fennmaradnak és jól körülhatárolható módon elkülönülnek egymástól a szubkultúrákhoz kötődő részcsoportok."

Ennek kapcsán fontos azt is megemlíteni, hogy kutatásunk megerősítette azt a Szabó (2020) által is feltárt tényt, hogy a helyi romák többségének képzettsége messze elmarad a nem romákétól, továbbá a többség jövedelmi helyzete is meglehetősen kedvezőtlen. Fontos adat, hogy a kistelepülésen alkalmazott 170 (!) közmunkás döntő többsége roma származású.

Több interjúalanyunk azonban kiemelte azt is, hogy a helyi roma közösség nem tekinthető egységesnek, hangsúlyozták, hogy a közmunkában dolgozók többsége középkorú, miközben a fiatal romák egyre nagyobb aránya vállal munkát Nyírbátorban. E tekintetben kedvező hatást gyakorolt a helyi futballcsapathoz kapcsolódó közösségfejlesztő hatású tevékenység, valamint a betanított munka végzéshez kapcsolódó bérek elmúlt időszakban tapasztalható exponenciális növekedése.

„A fiatalok közül sokan járnak a gyárba, mert 200 ezer forintot is meg lehet keresni, ami közel négyszer annyi, mint a közmunkásbér. […] *A fiatal romáknak is nagyobbak lettek az igényeik. De a szüleik már nem tudnak beszokni a háromműszakba."* (55 éves férfi, polgármester)

A közösségi kapcsolatok, közösségi élet

„Itt valahogy jóval nagyobbak az igények a közösségi rendezvényekre. Itt mindig is, még gyerekkoromban is nagyobb közösségi élet volt, mint a környező falvakban. Nagyobb az igény a közösségi életre, aktivitásra. (56 éves férfi, jegyző, piricsei lakos)

A helyi jegyzőn kívül több interjúalany is kiemelte, hogy a nagyobb közösségi aktívitásnak jelentős, évtizedekre visszanyúló hagyományai vannak a településen. Ennek az egyik oka vélhetően a helyben mai napig nagy tiszteletnek örvendő Vasvári Pál hagyatékának az ápolása, amelyhez kötő-

dően rendszeresen szerveznek a helyi és környékbeli értelmiséget megmozgató rendezvényeket a községben.

A kistelepülésekhez viszonyítottan aktívabb közösségi élet másik fő oka, hogy nem csupán a helyi önkormányzat, hanem a görögkatolikus egyház és a „Vasváriak a Vasváriakért" civil szervezet is több közösségi rendezvényt szervez. Fontos tényező, hogy e szereplők egymással szorosan együttműködnek.

„Kiemelkedően sok program van, és szinte minden egyes program közös, az egyház, az önkormányzat és a civil szervezetek közösen szervezik. Például a Vasvári Napok, amit a Vasváriak a Vasváriakért Egyesület rendez meg […] *Kiemelkedően színvonalas előadások voltak, bár ez egy rétegprogram, mégis legalább 100 fő itt volt a rendezvényen* […] *Távolabbi településekről is jöttek* […] *Kilenc év alatt* (a kérdezett azóta él a településen) *nagyon sokat erősödött a közösségi szellem, s ennek az okát abban látom, hogy jó együttműködés van az egyház, az önkormányzat és az egyesületek között. Részt veszünk egymás programjain, segítjük egymást."* (49 éves férfi, lelkész)

A helyi közösségi életben jelentős szerepet tölt be a Nyírvasvári 16' FC futballcsapat. A falu legjelentősebb helyi vállalkozója néhány évvel ezelőtt döntött úgy, hogy megpróbálja a helyi fiatalok számára vonzóvá tenni a labdarúgást, s megpróbálnak jelentősebb megyei szintű sikereket is elérni. A csapatépítés társadalmi szempontból legjelentősebb eredménye, hogy a csapattagok között szoros, együttműködő kapcsolat alakult ki, ahogy több interjúalany megfogalmazta, a csapattagok kiállnak egymásért és a faluért, a társadalmi helyzetüktől, származásuktól függetlenül. Mindez a helyi lakosság egésze tekintetében jelentős pozitív hozadékkal jár, egy-egy focimeccsen a helyi romák és a nem romák együtt buzdítják a csapatot. E mérkőzések napjainkra

„[…] *igazi közösségi rendezvénnyé váltak, többszázan vannak kint. A Nyírbátor Nyírvasvári meccsen kb. ezer ember volt kint."* (23 éves nő, egyetemi hallgató)

A futballcsapat helyi közösségben betöltött jelentős szerepét, a különböző helyi szervezetek valódi együttműködését jól mutatja a helyi görögkatolikus egyház és a focicsapat kapcsolata.

„Szoros együttműködés van a focicsapattal, volt, hogy az egész csapat eljött misére. Minden szezon elején megszentelem az öltözőt, így indul a szezon." (49 éves férfi, lelkész)

Ezen aktív közösségi élet nem „csupán" a helyi fiatalok jelentős részének a helyben tartása tekintetében bizonyul eredményesnek. E programokra, a már említett Vasvári Napokra, a falunapra, a futballmérkőzésekre, a gyermekprogramokra a környező településekről is érkeznek résztvevők, nagyobb számban a fiatalabb korosztályokból, akik számára vonzó az aktívabb, nyüzsgőbb közösségi élet.

A helyiek nyitottsága, befogadókészsége

Szinte minden interjúalanyunk kiemelte, hogy a település nagy erőssége, hogy a helyiek nyitottak, elfogadóak és segítőkészek. E jellemzők evidensen növelik a település vonz- és megtartóerejét.

„Az ideköltözők is jól integrálódnak a falu közösségi életébe, mivel itt nyitottak az emberek. Egy befogadó település vagyunk, én úgy érzem." (49 éves nő, pedagógus)

A településmérethez viszonyítottan kiépült helyi infrastruktúra

A korábbiakban már részletezett, átlagot meghaladó infrastrukturális ellátottság egy hosszabb, tudatosan tervezett folyamat eredményeképpen

alakult ki. Ahogy a település jegyzője (56 éves férfi) fogalmazott:

„Itt másabbak az emberek és a vezetés. Például a település infrastruktúráját is céltudatosabban alakították, alakítják. Az emberi és vezetői hozzáállás is más."

E kiépült közintézményhálózat a szolgáltatások nyújtása mellett, egyben jelentős számú munkalehetőséget is biztosít, elsősorban a helyi lakosok számára. Az önkormányzat – 28 főállású munkatárs, továbbá 170 közfoglalkoztatott alkalmazásával – a falu legjelentősebb munkáltatója.

A települési működéstől független erősségek

Elhelyezkedés, a járásközpont közelsége

Ahogy a korábbiakban arról szó esett, a járásközpont közelsége, ezáltal a munkalehetőségek, köz- és magánszolgáltatások, a szórakozási lehetőségek könnyű megközelíthetősége jelentős tényező a település vonz- és megtartóereje tekintetében.

A Családok Otthonteremtési Támogatásának hatása

A település lélekszámát az elmúlt években jelentős arányban a beköltöző, már kisgyermekes, vagy gyermeket tervező fiatal családok, párok növelték. E tekintetben meghatározó tényező a Családok Otthonteremtési Támogatásának (16/2016, és 17/2016 Korm. rend.) és a Babaváró kölcsönnek (44/2019 Korm. rend.) a bevezetése, ami lehetőséget teremtett arra, hogy e fiatalok megvásárolják a már nem lakott, üresen álló házakat. E családok tagjainak többsége legalább szakképzettséggel és stabil jövedelemmel rendelkezik. Nyírvasváriban – ellentétben a megye több kisebb településével - nem jellemző, hogy hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetű családok vásárolnak ingatlanokat. Ennek az alapvető oka az, hogy bár a házak olcsóbbak, mint Nyírbátorban, ám a szabolcsi, szatmári kistelepülési házak árait jelentősen meghaladják még az öregebb, felújítandó épületek is, így azok megvételéhez a támogatásokon felül önerő vagy további, magasabb jövedelemhez kötött hitel is szükséges.

„A település egyre jobban fiatalodik. A szociálpolitikai kedvezményeknek köszönhetően itt maradnak a fiatalok, és 2-4 gyereket vállalnak. Sőt még Nyírbátorból is kiköltöznek. Egyre többen költöznek ide, és a helybeliek sem költöznek ki. […] *Gyakorlatilag mára már szinte nem maradt a faluban olyan üresen álló ház, amelynek már meghaltak az idős tulajdonosai."* (49 éves nő, pedagógus)

Konklúziók

Egy település fejlődését jelentős mértékben meghatározza annak elhelyezkedése, megközelíthetősége, közlekedési adottságai. A helyi szolgáltatások és munkalehetőségek elérhetősége és minősége kapcsán, s ehhez kötődően a település jövőbeli kilátásai tekintetében általánosságban létezik egyfajta „települési egyenlőtlenségi lejtő", a főváros, megyei jogú városok, közép- és kisvárosok, falvak sorrendiségében (Andorka, 1997). Ugyanakkor egy nagyobb, prosperáló város melletti, e város szinte kertvárosának tekinthető falu, vagy egy eldugott szabolcsi, szatmári vagy akár nógrádi, borsodi stb. zsáktelepülés aligha sorolható egy kategóriába. Nyírvasvári példájából azonban az is jól látható, hogy egy település vonz- és megtartó ereje az infrastruktúra és közösségi élet tudatos fejlesztésével jelentősen növelhető. Ez pedig elsősorban a helyiek akaratán, kezdeményezőkészségén, aktivitásán és befogadó szemléletén múlik.

A tanulmány elkészítéséhez szükséges kutatómunka az EFOP-3.4.3-16-2016-00021 „A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáfér-

hetőségének együttes javítása érdekében" című projekt támogatásával valósult meg.

Irodalom

Andorka, R. (1997): *Bevezetés a szociológiába.* Budapest: Osiris.

Bálint, L.; Obádovics, Cs. (2018): Belföldi vándorlás. In Monostori, J., Őri, P., Spéder, Zs. (szerk.): *Demográfiai portré 2018. Jelentés a magyar népesség helyzetéről.* Budapest: KSH Népességtudományi Kutatóintézet. 217-236.

Gödri, I. (2018): Nemzetközi vándorlás. In Monostori, J., Őri, P., Spéder, Zs. (szerk.): *Demog-ráfiai portré 2018. Jelentés a magyar népesség helyzetéről.* Budapest: KSH Népességtudományi Kutató-intézet. 237-270.

Szabó, H. (2020): A lokális hagyomány funkciói a Nyírvasvári kortárs közösségfolyamatokban. In: Karlovitz, J. T. (szerk.): *Jogok és lehetőségek a társadalomban.* International Research Institute, Komárom, 196-209.

Szabó, H. (2020): Kortárs etnikai együttélési helyzetek asszimilációs vizsgálata Nyírvasvári részközösségeiben. *Néprajzi Látóhatár, XXIX/1-2, 69-103.*

Felhasznált jogszabályok

2020.16/2016. (II.10) Kormányrendelet az új lakások építéséhez, vásárlásához kapcsolódó lakáscélú támogatásról

17/2016. (II. 10.) Kormányrendelet a használt lakás vásárlásához, bővítéséhez igényelhető családi otthonteremtési kedvezményről

44/2019. (III. 12.) Kormányrendelet a babaváró támogatásról

Felhasznált statisztikai adatbázis

Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2021): *Területi Statisztika: Népesség, népmozgalom.* Budapest: KSH

Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2018): *Magyarország, 2017.* Budapest: KSH.

SÁP KORTÁRS TÁRSADALMI FOLYAMATAI

Szerző:

Soós Zsolt (PhD)
Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

A szerző e-mail címe:
soos.zsolt@gfe.hu

Lektorok:

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

Pornói Imre (CSc)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

…és további két anonim lektor

Soós Zsolt (2022): Sáp kortárs társadalmi folyamatai. *Különleges Bánásmód, 8. (2).* 49-56. DOI 10.18458/KB.2022.2.49

Absztrakt

A Sápon lefolytatott kutatásunk egy hosszabb, tíz elemből álló kutatássorozat része, amelyben elsősorban az ország kedvezőtlenebb helyzetű régióiban fekvő, kisebb lakosságszámú települések főbb társadalmi jellemzőinek, aktuális társadalmi folyamatainak a feltérképezésére törekszünk. A kutatás során alapvetően a helyi lakosok nézőpontjainak a megismerése és megjelenítése a célunk. A kutatási helyszínek megválasztásában döntő szempont volt, hogy e perifériális régiók kisebb településein meglehetősen kedvezőtlen szocio-demográfiai folyamatok zajlanak, ideértve különösen a települési lakosságszám csökkenését, az idősödést és a hátrányos helyzetű lakosság számarányának a növekedését. E folyamatok - amennyiben nem történnek jelentősebb változások - még a jelenleginél is kedvezőtlenebb jövőképet vetítenek előre. E kedvezőtlen szocio-demográfiai tendenciák tetten érhetőek Sápon. Ehhez kapcsolódóan a kutatás kiemelt céljának tekintettük az elvándorlásban leginkább érintett helyi fiatalság lehetőségeinek, céljainak és jövőképének, valamint a helyi közösségi kapcsolatoknak, ezen belül elsősorban a romák és a nem romák együttélési jellemzőinek a megismerését.

Kulcsszavak: a fiatalok és a romák helyzete, jövőkép
Diszciplina: szociológia

Abstract

CONTEMPORARY SOCIAL PROCESSES IN SÁP

Our research conducted in Sáp is a part of a longer, multiple part research series, in which we will identify the main social features and map the current social processes in the less populous settlements of the more deprived regions of the country in particular. Basically, the aim of our research is to understand and present the perspective of the local people. The decisive criterion for the selection of research sites was that the smaller settlements of these peripheral regions are subject to rather unfavourable socio-demographic processes, including in particular the decline in the population, aging and the increase in the share of disadvantaged population. These processes – unless there are

significant changes – project an even more unfavourable vision of the future. The adverse socio-demographic processes described above are observable in Sáp. Related to this, the primary objective of the research was to understand the opportunities, goals and vision of the local youth most affected by migration, as well as to recognize the local community relations and the characteristics of cohabitation of the Roma and non-Roma population in particular.

Keywords: the situation for young and roma people, the future vision
Disciplines: sociology

A kutatásról

A kutatásban két, egymással szorosan együttműködő kutatócsoport vett részt. Biczó Gábor és Szabó Henriett a vizsgált településről készülő dokumentumfilmekhez, e sorok írója és a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karának e vizsgálatokba bevont, szociálpedagógia szakos hallgatói – Ferenczi Viktória és Zagyi Csenge - pedig e tanulmány elkészítéséhez gyűjtött információkat. Ugyanakkor a helyi szervező munkát segítette Papp Lászlóné, szociálpedagógia szakos hallgató is, aki saját szakdolgozatához is készített interjúkat, mások mellett a település polgármesterével. (E tanulmányban a polgármester által adott információk ezen interjúból származnak.)

E kutatócsoportok tagjainak végzettségéből, kutatási gyakorlatából következően, multidiszciplináris jellegű munkát végeztünk, amelyben a kulturális antropológiai kutatások émikus, valamint a közösségi szociális munka ezzel gyakorlatilag azonos szemlélete érvényesült.

Alkalmazott módszerek

1. Megtörtént a vizsgált településre vonatkozó társadalomstatisztikai adatok (pl. népességszám alakulása, stb.) elemző összegzése, valamint a fontosabb dokumentumok (pl. településtörténeti leírá-sok, stb.) áttekintése.

2. A kutatás fő módszerének – annak szemléletéhez igazodóan, vagyis a helybéliek nézőpontjának bemutatása érdekében – a szóbeli kikérdezést, ezen belül a félig strukturált egyéni interjút választottuk (Falus, é.n.). Előzetes feltérképezés segítségével húsz egyéni interjút készítettünk el. Az egyéni interjúk esetében törekedtünk arra, hogy a válaszadók szocio-demográfiai szempontból sokszínűek legyenek, s ezáltal a település lehető legtöbb társadalmi rétegéből csatornázzunk be véleményeket. Ebből következően a kérdezettek között voltak fiatalok, idősek, családosok, egyedülállók, romák és nem romák. Foglalkozást tekintve megkérdeztünk aljegyzőt, pedagógusokat, közművelődési és szociális szakembert, egészségügyi alkalmazottat, egyéni szolgáltatási, illetve mezőgazdasági vállalkozót, kereskedőt, vagyonőrt, ipari szakmunkást, vasútállomáson dolgozó vezetőhelyettest, nyugdíjasokat, rokkantnyugdíjast és egyetemi hallgatókat.

3. Az interjúk felvétele során a települési önkormányzat polgármesteri hivatala mellett, igyekeztünk valamennyi helyi közintézményt (általános iskolát, könyvtárat stb.) felkeresni, ezáltal próbáltuk feltérképezni az adott intézményi működés fő jellemzőit és a helyi lakosság életére gyakorolt hatásait.

Sáp

Sáp a Sárréten, Hajdú-Bihar Megye délnyugati részén, a legközelebbi várostól, Berettyóújfalutól 17 kilométerre helyezkedik el. A település közúton és vasúton egyaránt elérhető, a tömegközlekedési feltételek kedvezőek, sőt, Sáp napjainkban is fontos

vasútikörzeti alközpont a Budapest-Nagyvárad vonalon.

A település intézményi ellátottsága alapvetően megfelel a méretének, óvoda, általános iskola, védőnői szolgálat, illetve a Sárréti Többcélú Kistérségi Társulás keretében a kötelező szociális és gyermekjóléti ellátások hozzáférhetőek a faluban. Ugyanakkor a településen élő, szociálpedagógus képzettségű interjúalanyunk (45 éves nő) kiemelte, hogy a gyermekjóléti szolgáltatás helyi hozzáférhetősége meglehetősen korlátozott, mivel egyetlen családsegítő „látja el" a környékbeli falvakat. E számos más kistelepülésen is megfigyelhető humán-erőforráshiány kialakulása jelentős részben a 2000-es évek első felére vezethető vissza. Ekkor költséghatékonysági szempontokat szem előtt tartva, az állam jelentős „ösztönző támogatásokat" nyújtott a települési önkormányzatoknak annak érdekében, hogy közszolgáltatásaikat, ideértve különösen a szociális és gyermekjóléti alapszolgáltatásokat, kistérségi szintű társulásokban lássák el. E beavatkozás a szociális alapszolgáltatások rendszerére, kiemelten a családsegítésre számos helyen kedvezőtlen hatást gyakorolt. E szolgáltatásokat ugyanis már az 1990-es években racionális méretű társulásokba szervezte az önkormányzatok jelentős része, egy–egy szolgálat jellemzően néhány környékbeli települést látott el. Mivel a szociális szolgáltatások a kistelepüléseken rendszerint nem élveznek prioritást, az ösztönző támogatások hatására, a szakmai szempontokat mellőzve, számos helyen felmondták e társulásokat, s a szolgáltatásokat kistérségi szinten szervezték meg, gyakran a korábbi szakmai létszám töredékét biztosítva a feladatellátásra (Soós, 2009). Ennek eredményeképpen számos településen a feladatokat csak formálisan, „papíron" látják el, vagyis a tényleges feladatellátás gyakorlatilag hiányzik. Például vannak olyan formálisan „ellátott" települések, amelyekben egyes szociális alapszolgáltatásokban éveken keresztül nem volt egyetlen kliens sem (Soós, 2013).

Az említettek mellett könyvtár és közösségi ház is van a faluban. Interjúalanyaink jelentős része tartja problémának, hogy a korábbi évektől eltérően, a településnek napjainkban már nincs saját háziorvosa. E közszolgáltatást a szomszédos Bihartorda orvosa látja el munkanapokon, napi három órában. Ezen idő egy részében - napi egy órában - biztosítják a helyieknek a gyógyszerkiváltási lehetőséget is.

Az önkormányzati igazgatás fontos jellemzője, hogy az alacsony települési lélekszám miatt kötelező a körjegyzőségi működés, 2020. január 1-től a falu a tetétleni önkormányzattal működtet közös körjegyzőséget.

A települési önkormányzat mellett, a községben roma nemzetiségi önkormányzat is funkcionál, a legutóbbi, 2019. októberében lezajlott választás alkalmával a 706 választópolgár közül, 167 vallotta magát romának. (SKTÖ, 2019)

Sáp lélekszáma 1949-ben volt a legmagasabb, ekkor 1532-en éltek a faluban. E lakosságszám 2021-re 942 főre csökkent. Ugyanakkor e csökkenés nem volt folyamatos, a rendszerváltást követő évtizedben 958 főről (1990), mintegy 100 fővel, 1051-re (2001) nőtt a falu népessége, amely azóta újra csökkeni kezdett (KSH, 2021). E változásokat elsősorban a vándorlási tendenciák befolyásolták.

A helyi népességen belül jelentős a romák aránya, a 2011-es Népszámláláson Sápon a lakosság 21%-a vallotta magát e kisebbséghez tartozónak (KSH, 2011). A helyi önkormányzat a roma népesség arányát napjainkban 30% felettire becsüli, megkérdezett interjúalanyaink szerint viszont a falu lakosainak hozzávetőlegesen a fele lehet roma származású. A romák aránya a gyerekek és a fiatalok körében ennél is magasabb, ebből következően a roma népesség aránya a településen növekvő tendenciát mutat.

Sáp története címszavakban, különös tekintettel az elmúlt évtizedekre

Sápot 1217-ben említik meg először a korabeli oklevelek. Ekkoriban a falu egy kisnemesi család birtoka volt. Mivel a környék kedvező lehetőséget biztosít a gazdálkodásra, a település gyors fejlődésnek indult, s a XIV-XV. században már két nemesi család, a Sápi és a Földesi Nagy család birtokába került. A település nemesi kiváltságait 1624-ben Bethlen Gábor felülvizsgálta és megerősítette. A XVII. század végén, többször is oltalomlevelet kapott a falu a kuruc és a labanc hadak sanyargatásai ellen. 1698-ban Lipót király a sápi lakosok nemesi kiváltságait újból megerősítette (Végh, 2017).

A település folyamatos fejlődésének, lélekszámnövekedésének egyik oka e kiváltságok, oltalmak megléte, amely az átlagosnál kedvezőbb lehetőséget, s egyben erősebb öntudatot, büszkeséget biztosított a falu lakosai számára.

A modernitás időszaka szintén kedvező változást hozott Sáp életében. A XIX. században meghatározó jelentőségű volt a vasút. A megyei vezetők jelentős eredményeket értek el a környék vasúti forgalomba való bekapcsolása tekintetében, az első magyarországi (Budapest-Vác) vasútvonal átadását (1846) követő 12 éven belül Budapesttől Debrecenen keresztül, egészen Nagyváradig el lehetett jutni vasúttal. „A vasút megépülésével Sáp település bekerült az országos vasúti vérkeringésbe, szabad volt az út Nagyvárad, Debrecen, Budapest irányába" (Péter, 2017, 123.). A vasút helyi jelentőségét jól mutatja a kistelepülés impozáns pályaudvara, s az, hogy interjúalanyaink elmondása alapján a szocializmus időszakában a falu nagyon jelentős része a vasútnál dolgozott. E létszám ugyanakkor az elmúlt években, a vasúti forgalom csökkenése, még inkább a szolgáltatás számos elemének automatizálása miatt, jelentősen lecsökkent.

A szocializmus első időszakában a faluban is lezajlott a mezőgazdaság tulajdonszerkezetének és működtetési módjának az átalakítása, ennek eredményeképpen a helyi földtulajdont a gazdáktól elvették, azok közös, szövetkezeti tulajdonként az 1960-ban alapított helyi termelőszövetkezetbe kerültek. E folyamatok – a központi állami, iparfejlesztési célokkal összhangban – a falvakról a városok irányába igyekezték terelni a népességet (Andorka, 1997). A '60-as években Sápról is elindult egy elvándorlási hullám. Ugyanakkor a helyi idősebbek a korszak pozitívumaként említik a jelentős részben helyben megvalósuló teljes foglalkoztatottságot.

> *„Az emberek vagy a tsz-ben dolgoztak, vagy az állami gazdaságban, vagy pedig a vasútnál. Ez utóbbi már akkor is meghatározó tényező volt a falu életében."* (76 éves nő, nyugdíjas)

Az ipar- és ehhez kapcsolódóan a városfejlesztést előtérbe helyező, illetve a költséghatékonysági szempontok miatt a körzetesítést előíró, 1971. évtől érvénybe lépő Országos Településhálózat-fejlesztési Koncepció (Andorka, 1997) Sápon is éreztette hatását. „[…] Sáp fokozatosan elvesztette önállóságát. Először a fő gazdasági egységet, a termelőszövetkezetet, majd az iskolát, s a politikai irányítást csatolták Földeshez. 1980-tól 1989-ig a felsős tanulók is idejártak iskolába. Ezzel végképp lecsökkent a szülőfaluhoz való kötődés (Végh, 2017, 143.).

Ezen időszakot, az önállóság elveszítését, azt, hogy a többségben lévő földesi tanácstagok akarata, ezen keresztül elsősorban a földesiek érdeke érvényesült a közös tanácsban, nehezen élték meg a sápiak.

> *„Sápon az volt, amit a földesiek akartak. Nagy érvágás volt az összevonás az itt élők számára, mert átkerült Földesre a tejcsarnok, a nagy tsz-udvar, a zöldséges, a gépudvar, szerelőműhellyel együtt. Sápon nem sok minden maradt."* (75 éves nő, nyugdíjas)

„A felső négy osztályba odajártunk (Földesre). *Amit ki nem állhattunk. Nagy háború volt emiatt a faluban."* (50 éves nő, vasútállomás vezető-helyettes)

A fenti folyamatok eredményeképpen „A falu megtartó képessége tovább csökkent a hetvenes években, s a nyolcvanas években ez tovább fokozódott" (Végh, 2017, 143.).

A rendszerváltás, az annak következtében megvalósuló újbóli önállóvá válás egy pozitív, várakozással teli időszakot hozott az itt élők számára. Elindult a kárpótlási folyamat, újraindították helyben a felső tagozatot, tervbe vették egy új óvoda építését – amely végül csak 20 évvel később, 2011-ben épült meg. E pozitív, várakozással teli légkörben a település lélekszáma is növekedésnek indult, ám a folyamat a 2000-res évektől újra megfordult. Ennek főbb okai interjúalanyaink szerint a helyi és környékbeli munkalehetőségek hiányában, a falu népességének részleges kicserélődésében, s az ebből eredő megnövekedő konfliktusszámban, a kulturális programmok és a közösségi élet hiányában, a magánszolgáltatások szűkösségében és a közszolgáltatások minőségi problémáiban keresendők.

Helyi és környékbeli munkalehetőségek

A termelőszövetkezet megszűnését követő évtizedek mezőgazdaságának átalakulása hasonlóan zajlott le vidéken. A megélhetést egy család számára napjainkban csak a nagyobb területű, európai uniós és hazai költségvetési forrásokkal is jelentős arányban támogatott gazdálkodás biztosítja, míg a kis területen folyó, kiegészítő keresetként folytatott mezőgazdasági tevékenység jelentős munkabefektetést igényel, ugyanakkor egyre kisebb hasznot hoz. Ennek eredményeképpen e családok érdekeltek voltak e kisebb földterületek értékesítésében, a mezőgazdasági vállalkozók pedig ezek felvásárlásában. E folyamat eredményeképpen csupán néhány család működtet jól gépesített mezőgazdasági vállalkozást Sápon, melyekben mindössze néhány helyi lakost alkalmaznak. Így a mezőgazdaság napjainkban a sápi családok elenyésző részének biztosít megélhetést. A helyi kiskereskedelmi üzletek szintén az egyik gazdálkodó család tulajdonában vannak, s ezekben is csupán néhány munkahely hozzáférhető. Ahogy arról a korábbiakban szó esett, a vasútnál rendelkezésre álló munkahelyek száma is radikálisan csökkent az elmúlt években. A helyi önkormányzatban, az önkormányzati óvodában, a könyvtárban, illetve az állami fenntartású, újrakörzetesített iskolában van még néhány álláshely, bár ez utóbbiban többségében nem helyi tanárok dolgoznak. Összeségében a helyi és a környékbeli álláshelyek száma radikálisan csökkent az elmúlt évtizedekben.

A települési lakosság részleges cserélődése

Interjúalanyaink elmondása alapján az elmúlt évtizedekben a faluba beköltözött néhány olyan roma család, akik jelentős jövedelemmel rendelkeznek, ám annak a forrása vélhetően nem legális tevékenység. (Szinte valamennyi interjúalanyunk megemlítette, hogy lányok külföldi „futtatása" és kábítószerkereskedelem miatt több sápi lakost is szabadságvesztésre ítéltek az elmúlt években.) E családok érkezése átrendezte a helyi viszonyokat, bizonyos szempontból „[…] *e családok uralják Sápot."* (62 éves férfi, rokkantnyugdíjas).

Részben ennek hatására helyi szinten az elmúlt másfél évtizedben növekedtek a konfliktusok, s az itt élők jelentős részében az atrocitásoktól való félelem is. (Ehhez kapcsolódóan beszédes tény, hogy a roma kisebbségi önkormányzat helyi szinten megbecsült korábbi vezetője sem vállalja már e funkció betöltését, s az ezzel járó feladatok ellátását.) E konfliktusok száma napjainkra lecsökkent, aminek az elsődleges oka az, hogy Sápon szinte megszűntek a közösségi programok, semmilyen szórakozóhely nem működik, a település egyetlen

kocsmája is bezárt. A helyiek visszahúzódtak, bezárkóztak saját otthonaikba.

A romák és a nem romák közötti viszony konfliktusossá válásának másik forrása a romák és a nem romák óvodai, iskolai nevelésének fokozatos elkülönülése. A helyi intézményekbe napjainkban már szinte kizárólag roma gyerekek járnak, az iskola kirendeltségvezetőjének adatközlése alapján az 56 tanuló közül csupán ketten nem roma származásúak, s az óvodában is 80% feletti a roma gyerekek aránya. Ezen elkülönülés az előítéletek, s ezáltal a konfliktusok növekedésének a melegágya (Forgas, 2007).

„Amikor én idejártam iskolába, semmi gond nem volt köztünk. Együtt fociztunk, barátkoztunk, semmi különbségtétel nem volt. De az öcsém nyolc évvel később járt, náluk már nem így volt. Egyedüli magyar gyerek volt az osztályban, kiközösítették, sok atrocitás is érte." (28 éves férfi, vállalkozó)

„Nekem azért is kellett hatosztályos gimnáziumba mennem, hogy minél előbb elkerüljek innen. Rengeteget zaklattak, piszkáltak, volt, hogy hazafelé menet meg is támadtak. […] *De ugyanígy megszenvedte emiatt Zsolti is az iskolát."* (21 éves nő, egyetemi hallgató)

Kulturális programok és közösségi élet

Az aktív helyi közösségi élet előfeltétele, hogy legyenek olyan közösségi terek – épületek, közterületek – amelyek helyet biztosítanak különféle kulturális és közösségi programoknak. Ebből következően a település célzott infrastrukturális fejlesztése, amely során kialakítanak olyan „közösségi tereket", amelyek lehetőséget adhatnak a közösségi élet fejlődésére, kiemelten fontos feladat. Azonban abban a tekintetben eltérőek az álláspontok, hogy önmagában az infrastrukturális fejlesztés kellő segítség-e a helyi közösségi élet, a közösségi aktivitás előmozdításában. Az egyik álláspont képviselői úgy vélik, a települések vezetőinek, a helyi önkormányzatnak a feladata ezen infrastrukturális fejlesztések előmozdításáig, azok lezárásáig terjed, s egyszerűen hagyni kell, hogy a helyiek „belakják" és használják e helyeket. A másik álláspont képviselői szerint viszont e terek biztosítása, amennyiben egy adott településen nincsenek már kialakult kisközösségek, önmagában kevés ahhoz, hogy helyben azokon „véletlenszerűen" valódi közösségek formálódjanak. Éppen ezért úgy vélik, hogy e közösségi terek biztosítása mellett, azokon a helyi önkormányzatnak, annak intézményeinek, de legalábbis nekik is kell programokat, rendezvényeket szervezni ahhoz, hogy elindulhasson egy közösségfejlődési folyamat, vagy megerősödhessenek, újra-erősödhessenek a létező kisközösségek (Varga-Vercseg, 2001).

Az ezzel kapcsolatos nemzetközi és hazai tapasztalatok egyaránt azt mutatják, hogy önmagukban az infrastrukturális lehetőségek rendszerint nem eredményeznek aktív közösségi életet. Példaként említhetőek azok az angliai városfejlesztések, amelyek során új, „közösségi városokat" alakítottak ki, előre tervezett nyitott és fedett „agorákkal", számos sportpályával, tágas parkokkal. Csakhogy mivel e településekről az ott élők a környékbeli nagyvárosba jártak el dolgozni és tanulni, e közösségi terek még hétvégenként is üresek maradtak, mivel az eljáró helyiek között nem alakultak ki baráti szálak, valódi közösségi kötelékek. Számos magyarországi településen kudarcként értékelhető a „faluházak" kialakítása, mivel önmagukban ezen épületek itt sem eredményeztek „pezsgő közösségi életet", sőt, számos helyen ma már kihasználatlanul, üresen állnak. Rendszerint jóval több településfejlesztési eredményt is magában hordoz egy helyi közösség fejlesztése, mivel a megerősített, szükségletei és érdekei felismerésére képessé vált közösségek előbb-utóbb az igényeiknek megfelelő fejlesztésekbe kezdenek. Mindez némiképp szükségszerű is, hiszen a kidolgozott közösségfejlesztési

modellek egyik legfontosabb eleme a lakossági szükségletek kielégítését segítő újabb és újabb projektek kitűzése és megvalósítása (Soós, 2005).

Sáp polgármestere (61 éves férfi) az elsőként megfogalmazott álláspont híve. Úgy véli, nem az önkormányzatnak, hanem a saját kisközösségeknek kellene önmaguknak programokat szervezni. Erre Sápon megvan a lehetőség, ugyanis az önkormányzat helyi rendeletében semmilyen korlátozó rendelkezés nincs közösségi rendezvényekre vonatkozóan, valamint az új kultúrházban, közösségi házban adottak a lehetőségek rendezvények lebonyolításához. Helyi szinten a problémát abban látja, hogy az itt élők nem tudják az infrastrukturális lehetőségeket megfelelően használni és kihasználni.
Az általunk megkérdezett önkormányzati képviselő (41 éves férfi, vállalkozó) is hasonlóan látja a helyzetet, úgy véli, mivel a környékbeli nagyobb városokban számos programlehetőség van, helyben jelentősen lecsökkent az igény a különböző, korábban népszerű programokra (pl. falunap) is.
A helyi aljegyző (47 éves nő) e tekintetben kiemelte azt is, hogy a jelentős, összességében 1,4 milliárd forintos infrastrukturális fejlesztés eredményeit az önkormányzatnak meg kell óvnia. Emiatt nem lenne egyszerű e létesítmények közösségi programmokra való rendelkezésre bocsátása, valamint emiatt volt lezárva a helyi játszótér egy ideig, mivel tartottak attól, hogy a helyiek megrongálják az eszközöket. Igaz, lakossági kérésre e lezárást már megszüntették. A helyi vezetők szerint tehát a helyi igények és a kezdeményezőkészség hiánya az egyik fő oka annak, hogy Sápon kevéssé lehet közösségi életről beszélni.

A megkérdezett interjúalanyok döntő többsége ugyanakkor nosztalgikusan gondol vissza arra a még a 2000-es évek elejét is jellemző időszakra, amikor számos közösségi rendezvény, program volt, s részben ezek hatására a falusiak is összetartóbbak voltak. A kérdezettek többsége elmesélte azonban azt is, hogy a falu lakosságának a részleges kicserélődését követő, legutóbbi időszak programjai gyakran rossz légkörben zajlottak, voltak, akik agresszíven és rombolóan viselkedtek.

> *„Volt, hogy berúgtak, és beleöntötték a koncerten a sört a többmilliós hangosításba. Én valahol meg is értem, hogy nem is mernek már programokat szervezni."* (28 éves férfi, vállalkozó)

Emiatt többen úgy nyilatkoztak, nem biztos, hogy napjainkban elmennének ilyen programokra. Ugyanakkor másféle közösségi és kulturális programokat szívesen látnának, azokon szívesen részt vennének.

> *„Ami van, például a megemlékezések, az 1848-as ünnepség, az is mind hétköznap, munkaidőben van. Ezekre elmennék, régen is eljártunk, ha hétvégén lenne, vagy munkaidő után, de munkaidőben erre nincs lehetőség.* (45 éves nő, szociálpedagógus)

A helyi aljegyző (47 éves nő) ezen rendezvények hétköznapi és napközbeni megszervezésének okaként azt jelölte meg, hogy a szervezésben részt vevő munkatársaktól nem várható el, hogy munkaidőn kívül dolgozzanak, s az engedélyeztetés és a biztosítás is bonyolultabb és költségesebb lenne hétvégén.A fentiek mellett sajnálatos helyi jellemző, hogy semmilyen sportegyesület nem működik a községben, két megkérdezett helyi fiatal is a szomszéd település futballcsapatának a tagja.

> *„Itt az égvilágon semmilyen sportolási lehetőség nincs. Ma már az iskola tornacsarnokába sem lehet bemenni, azt sem lehet használni. Régebben lehettet ott focizni, de ma már nem."* (23 éves férfi, egyetemi hallgató)

A településre érkezett infrastrukturális fejlesztések így azonban csak részlegesen, kevéssé hasznosulnak, s nem tudnak hozzájárulni a települési közösség újraerősödéséhez, ezáltal a település megtartó erejének növeléséhez.

Szolgáltatási hiányok és problémák

Ahogy arról a korábbiakban már szó esett, a helyi magánszolgáltatások meglehetősen szűkösek, vendéglátóhelyek nincsenek, s egyéb szolgáltatások (fodrász, manikűr, stb.) sem elérhetőek helyben. A közintézmények – a napjainkban már állami fenntartású helyi általános iskola kivételével - szépen felújítottak, ám a működésük kevéssé aktív (művelődési ház, közösségi ház).

„Lett itt egy közösségi ház, de én azt közösségi házként működni még nem láttam." (54 éves nő, pedagógus)

A helyi óvoda, iskola etnikai szegregáltsága, s az ebből adódó problémák miatt nem vonzó a helyi családok jelentős részének.

Konklúziók

A fenti okok miatt – a valóban impozáns közintézményi épületek ellenére – a település megtartó ereje meglehetősen csekély. A megkérdezett helyi fiatalok (6 fő) közül egyetlen férfi tervezi jövőjét Sápon, és az interjúalanyok nem is tudtak más olyan fiatalt sem említeni, aki ne szeretne elköltözni a faluból. Sőt, az általunk megkérdezett középkorúak egy részét is kizárólag a meglévő, jó minőségű, de mára teljesen értékét vesztett családi ház tartja a településen. (Példának okáért egyik interjúalanyunk kétszintes, összességében 140 négyzetméter hasznos alapterületű, jó állapotú családi házát 3 millió forintra értékelte egy ingatlanközvetítő cég munkatársa. Ebből a jobb helyzetű környékbeli falvakban ma már csak egy üres építési telek vásárolható.) Sáp kapcsán is megerősödik az a tapasztalat, hogy önmagában a közintézmények, közösségi terek megléte egy, a helyi szervezést összefogó, a helyieket facilizáló személy vagy kiscsoport hiányában nem eredményez valódi, összetartó helyi közösséget.

A tanulmány elkészítéséhez szükséges kutatómunka az EFOP-3.4.3-16-2016-00021 „A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében" című projekt támogatásával valósult meg.

Irodalom

Andorka, R. (1997). *Bevezetés a szociológiába.* Budapest: Osiris.

Falus, I. (szerk.) (é.n.). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Budapest: Műszaki Könyvkiadó Kft.

Forgas, J. P. (2007). *A társas érintkezés pszic-hológiája.* Budapest: Kairos.

Péter, J. (2017). Sáp vasútja. In. Péter. I. (szerk). *Sáp évszázadai 1217-2017.* Püspökladány: Hektográf Nyomda, 123-127.

Soós, Zs. (2005). *A szociális munka alapjai.* Pécs: Comenius Bt.

Soós, Zs. (2013). Állami szolgáltatásvásárlás a szociális szolgáltatási rendszerben. *Esély, XXIV/1,* 3-38.

Soós, Zs. (2009). Reform után. A kistérségi közszolgáltatási reform hatásai a Téti kistérség szociális szolgáltatási rendszerére**.** *Esély, XX/1,* 71-100.

Végh, I. J. (2017). Adalékok Sáp történetéhez. In. Péter. I. (szerk). *Sáp évszázadai 1217-2017.* Püspökladány: Hektográf Nyomda, 10-41.

Varga, A.T.; Vercseg, I. (2001). *Közösségfejlesztés.* Budapest: Magyar Művelődési Intézet.

Felhasznált statisztikai adatbázis

Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2021): *Területi Statisztika: Népesség, népmozgalom.* Budapest: KSH.

Sáp Község Települési Önkormányzata (SKTÖ) (2019, 2021) által nyújtott adatok: a helyi önkormányzati választásra vonatkozó adatok, a romák települési és óvodai létszámára vonatkozó becsült adatok.

ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKA MAGYARORSZÁGON ÉS NAGY-BRITANNIÁBAN

Szerző:
Szecskó János
DMJV Családsegítő és Gyermekjóléti Központja (Magyarország)

A szerző e-mail címe:
szecsko.janos88@gmail.com

Lektorok:
Rákó Erzsébet (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

…és további két anonim lector

Szecskó János (2022): Iskolai szociális munka Magyarországon és Nagy-Britanniában. *Különleges Bánásmód, 8. (2).* 57-71. DOI 10.18458/KB.2022.2.57

Absztrakt

A tanulmány a Magyarországon és Nagy-Britanniában működő iskolai szociális munkát mutatja be és hasonlítja össze egymással. A kutatás célja a két országban végzett tevékenység részletesebb, pontosabb megismerése, rámutatva a gyakorlatban megvalósuló hasonlóságokra és a különbségekre. A kutatási kérdések rávilágítanak a magyar és a brit iskolai szociális munka működésének körülményeire, a szociális munkás és az oktatási intézmény együttműködésére, valamint az ott végzett tevékenységekre. A kutatás módszereként félig strukturált interjúkat készítettünk (n=14) az iskolákkal szoros kapcsolatban álló szociális munkásokkal és kifejezetten iskolai szociális munkásokkal. Az oktatási intézményekben megszervezett mentálhigiénés-teamek működtetése nem csak a gyermekek védelmét szolgálják, hanem egy ilyen szakmai csapat létrehozása és koordinálása az iskolai szociális munkás elfogadottságát és befolyását is növelheti az intézményben.

Kulcsszavak: óvodai és iskolai szociális segítés, gyermekvédelem, iskolai szociális munkás szolgáltatásai
Diszciplínák: pedagógia, szociológia

Abstract

SCHOOL SOCIAL WORK IN HUNGARY AND IN THE UNITED KINGDOM

The study aims to present and compare school social work in Hungary and the United Kingdom. The aim of the research is to get to know the activities in the two countries in more detail, pointing out the similarities and differences in practice. The research questions shed light on the conditions of the operation of social work in Hungarian and British schools, the cooperation of the social worker with the educational institution and the activities carried out there. We conducted semi-structured interviews as a method of research with 14 social workers in close contact with schools and specifically school social

workers. The operation of mental health teams organized in educational institutions not only serves to protect children, but the establishment and coordination of such a professional team can also increase the acceptance and influence of the school social worker in the institution.

Keywords: kindergarten and school social work, child protection, services of scool social worker
Discipline: pedagogy, sociology

Iskolai szociális munka Magyarországon

A 2018/2019-es oktatási-nevelési évtől került sor az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetésére valamennyi köznevelési intézményben Magyarországon. Az óvodai, iskolai szociális segítő a gyermek családban történő nevelésének segítése és a veszélyeztetettség megelőzése érdekében egyéni és csoportos szolgáltatásokat, programokat szervez, amely szolgáltatást a járási Család- és Gyermekjóléti Központok speciális szolgáltatásaik keretében kötelező jelleggel biztosítják (Rákó, 2016). A feladatellátás jogszabályi alapját a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény, valamint a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint szakmai személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV.30.) NM rendelet 2/2018. (I. 18.) módosítása nyújtja.

A prevenciós és intervenciós tevékenységek több szinten történnek, amelyek érintik a családokat, az iskolát és a tágabb közösséget is. Az ökológiai perspektíva társadalmi rendszerként tekint az oktatási intézményekre és fontos szempontnak tartja, hogy az iskolai szociális munkások hogyan érzékelik az iskolai klímát és a környezetet befolyásoló tényezőket (Soliman, 2017). Az iskolai szociális munkás egy „hidat" képez a család és az iskola, illetve a közösség és az iskola között, ezáltal erősíti az oktatási intézmény szerepét a társadalomban, hatást gyakorol az emberek véleményére az iskola és a pedagógusok megítélése szempontjából. A döntéshozók az ökológiai- modell bevezetését látták indokoltnak, amely egyrészt segíti a gyermekek szociális kompetenciájának fejlődését, másrészt nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a köznevelési intézmények képesek legyenek adekvát választ adni a gyermekek szükségleteire (Bunyevácz és mtsai., 2018).

Az ökológiai szemlélet mellett, az iskolai szociális munkában is nagy jelentősége van a gyakorlatban használatos modellek fejlődésének, változásainak.

Magyarországon az iskolai szociális munka gyakorlata a kétezres évekre három fő irányzat köré csoportosult: 1) a „belső" iskolai szociális munka vagy ún. hagyományos modell; 2) „külső" iskolai szociális munka vagy ferencvárosi modell; 3) a pécsi modell. Amíg a hagyományos modellnél a szociális munkás az iskola alkalmazottja, addig a külső modellben az iskolától független intézményhez a család- és gyermekjóléti szolgálathoz tartozik. Még erőteljesebb a független működés a pécsi modellben, ugyanis itt az iskolától és a gyermekjóléti szolgálatoktól is egyaránt független szolgáltató (egyházi, civil szervezetek, önkormányzati társulások, közalapítványok) tölti be a munkáltató szerepét. Lényeges eltérés, hogy a belső és a pécsi modellnél egy szociális munkáshoz egy oktatási intézmény tartozik és munkaidejének döntő részét az adott iskolában tölti, vagyis a pedagógusok, gyermekek és szüleik számára könnyen elérhető, addig a ferencvárosi modellnél egy szociális munkáshoz 4-5 intézmény is tartozhat, idejének csak kis részét tölti az iskolában, ezért a tanárok, diákok és a szülők számára is nehezebben elérhető. Mind a külső, mind a pécsi modell esetében megoldott a szociális munkás szakmai támogatása,

ugyanis számukra biztosított az esetmegbeszélő csoportokon, egyéni szakmai konzultációkon vagy szupervíziókon való részvétel, viszont a belső modellnél az esetek jelentős részében a segítőnek erre nincs lehetősége. (Máté, 2018, Gergál-Máté, 2018)

A 2018-ban bevezetett új feladatellátás a korábbi modellek közül a „külső" modellel mutat leginkább hasonlóságot, ugyanis a szociális segítők a gyermekjóléti központok alkalmazásában állnak. Tehát nem a köznevelési intézmények vezetőjétől kapják a feladatokat, hanem a közvetlen felettesüktől, a család- és gyermekjóléti központ vezetőjétől. Az erős szakmaiság és a hálózatban való működés nyújtotta stabilitás mindenképp a modell előnyeit jelenti viszont az egyes intézményben eltöltött kevés óraszám miatt a szolgáltatás minőségét is befolyásolhatja (Máté, 2018). A szolgáltatás bevezetésével egy új elnevezés is életbe lépett, ugyanis az óvodákra való kiterjesztéssel a korábban használt iskolai szociális munka kifejezés átalakult és óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységként utal rá a jogszabály. A törvényi szabályozás szerint 1000 fő köznevelési intézményben nyilvántartott gyermekre egy fő óvodai és iskolai szociális segítőt lehet alkalmazni, heti 40 órás munkavégzéssel. Gyakran előfordul, hogy egy segítőhöz, akár 5-8 intézmény is tartozik. A munkaidő beosztását a család- és gyermekjóléti központ vezetője határozza meg, de heti egy munkanapot a központban tölt, amikor adminisztrációs munkát végez vagy esetmegbeszélésen, szupervízión vesz részt. A Gyermekvédelmi törvény meghatározása szerint „Az óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatás a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése érdekében a szociális segítő munka eszközeivel támogatást nyújt a köznevelési intézménybe járó gyermeknek, a gyermek családjának és a köznevelési intézmény pedagógusainak. Az óvodai és iskolai szociális segítő egyéni, csoportos és közösségi szociális munkát végez, valamint gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokat lát el." (2/2018. (I. 18.) EMMI rendelet. 25. § (1) – (2))

Iskolai szociális munka Nagy-Britanniában

Az Egyesült Királyságban nincs egységes rendszer szerint kiépítve az iskolai szociális munka, sőt nagyon kevés helyi önkormányzat alkalmaz ilyen munkakörben szociális segítőt. Az ország egyes régióiban, illetve akár megyénként is változó lehet, hogy mennyire elterjedt ez a típusú szolgáltatás. Az egyik ilyen ok lehet, hogy az alkalmazott tisztviselőknek nem volt megfelelő végzettségük a munkakör betöltéséhez, ezért a szolgáltatások színvonalát tekintve nagy eltérések mutatkoztak országon belül. Voltak olyan területek, ahol széleskörű szolgáltatásokat tudtak biztosítani a gyerekeknek és a családjaik számára, vagyis az „education welfare" a valódi szociális munka szintjére tudott lépni úgymint Kanadában vagy az Egyesült Államokban, de voltak olyan részei az országnak, ahol ez teljesen kidolgozatlan maradt (Huxtable, 1998).

A kétezres évek elején jelentős változások következtek be Nagy-Britannia gyermekvédelmi politikájában az 1989-es gyermekvédelmi törvény módosításával és az Every Child Matters (Minden gyermek fontos) országos gyermekvédelmi program elindításával. Ez az új gyermekvédelmi politika minden gyermekre vonatkozóan kiterjesztette az állami felelősségvállalást. Továbbá a gyermekekkel foglalkozó különböző szakterületek (egészségügy, oktatás, gyermekvédelem) között sokkal szorosabb együttműködést írt elő. A helyi önkormányzatoknál kötelezően felállításra kerültek a multidiszciplináris testületek és bevezetésre került az esetgazda intézménye, ami a felelősség könnyebb megállapíthatósága és a többboldalú támogatás miatt jött létre. Az iskolás korosztály számára az alapellátás központja az oktatási intézmény lett, mert itt tölti a legtöbb időt a tanuló, itt vehetik észre legkorábban a problémáikat és ezen a helyszínen lehet leginkább

hatást gyakorolni rájuk. Ennek okán számos a gyermek testi-lelki egészségét és tanulmányi előmenetelét, szociális problémák primer kezelésére támogató szakemberek alkalmazását tették lehetővé (Varga és mtsai.,2010). Az iskolai szociális munkás ezen, feladatköröket ellátó szakmai team-be is be tud csatlakozni az intézménybe való érkezésével és akár koordinálhatja is annak működését.

Az iskolai szociális munkás feladatai a magyarországi gyakorlathoz hasonlóan sokrétűek lehetnek. Fontos feladat az iskolalátogatási nehézségekkel küzdő gyermekek és családjaik támogatása. Megkülönböztetett figyelmet szentelnek a szociális ellátórendszerben jelen lévő, nevelőszülős vagy gyermekotthonokban élő, illetve a speciális oktatást igénylő gyermekek támogatására az iskolában. Rendszeresen tartják a kapcsolatot az iskola tanáraival, az oktatói munkát támogató szakemberekkel és segítik őket egyéni vagy akár csoportmunka keretein belül is, részt vesznek a közösség életében (Westlake és mtsai, 2020).

A kutatás módszertana

A kutatás során vizsgáltuk a Magyarországon és Nagy-Britanniában működő iskolai szociális munkát ezért kvalitatív módszerként az interjút választottuk ennek megismerésére. A félig strukturált interjú előnye, hogy a kutatónak van lehetősége a kötetlen beszélgetésre is, a közbülső kérdések feltevésével több esély van az interjúalanyok megismerésére és ezzel átfogó képet kaphatunk a tevékenység működéséről a két ország viszonylatában (Babbie, 2008).

Az interjúkat Magyarországon és Nagy-Britanniában dolgozó (7-7 fő), iskolákkal szoros kapcsolatban álló szociális munkásokkal és kifejezetten iskolai szociális munkásokkal készítettük. Az interjúalanyok kiválasztására hozzáférési alapú mintavétel során került sor. A brit interjúalanyok közül hatan a Keletközép-Anglia régióban, egy fő pedig Északnyugat-Angliai régióban végzi tevékenységét. A magyarok közül hárman Kelet-magyarországi járásokban, hárman Budapestről egy fő pedig dunántúli településről vállalta az interjút.

Az interjú főbb kérdéseit alapvetően három nagy csoportra lehet felosztani. Az első egység irányul a szociális munkások fő célkitűzéseire, munkavégzésük körülményeire. A második az iskolai jelenlétükre, a tanárokkal való együttműködésükre vonatkozott, amit a szociális segítő konkrét tevékenységei, a munkavégzése során használt módszereik bemutatása követett.

A kutatásra 2020. december és 2021. február között került sor, a következő hipotézisekre támaszkodva:

1. Az iskolai szociális munkás hatékony munkavégzésének alapja a kapcsolatteremtésen nyugszik.
2. A pedagógusok többsége nincs tisztában az iskolai szociális munkás pontos kompetenciáival a gyakorlati működése során.
3. Az iskolai szociális munkás végzett tevékenységei az oktatási intézményekben közel azonosak a két ország tekintetében.

Az anonimitás megőrzése végett az interjúalanyokat számokkal jelöltük. Annak érdekében, hogy a szociális munkás nemzeti hovatartozása kiderüljön, a számok elé GB (brit interjúalany) és H (magyar interjúalany) rövidítést alkalmaztunk.

Eredmények bemutatása

A kérdésekre adott válaszok alapján vizsgáltuk a szociális munkások munkavégzésének körülményeit, iskolai jelenlétüket és végzett tevékenységeiket. A vizsgálat a téma és a nemzetközi kitekintés miatt újszerűnek tekinthető, fontos azonban kiemelnünk, hogy a kisminta miatt nem alkalmas a Magyarországon és Nagy-Britanniában lévő egész intézményrendszerrel kapcsolatos következtetések levonására.

A szociális szakembereket megkérdeztük, hogy mit tekintenek legfontosabb célkitűzéseiknek a munkavégzésük során. A megkérdezett magyar válaszadók közül öt fő, egyfajta „híd" funkcióját betöltő szereplőként utaltak magukra, akik összekötő kapocsként funkcionálnak az oktatási intézmények, a diákok, a szülők, a szociális intézmények és a gyerekekkel kapcsolatban álló intézmények, szakemberek között.

Itt nem csak az információ átadása és zavartalan áramlásának biztosítása lénye-ges, hanem a rendszerben résztvevő szereplők hatékony, bizalmon alapuló, támogató, a gyermek érdekeit az első helyre pozícionáló környezet kialakítása és fenntartása is. Ahogy a következő válaszból is látható hangsúlyosan megjelent a pedagógusok támogatásának szükségessége a szociális munka eszközeivel:

„A tanárok túlságosan leterheltek mostanában. Az új ismeretek átadása, a fegyelmezés és a rengeteg dokumentáció mellett nem igazán marad idejük foglalkozni a diákok problémáival és lássuk be, sokszor az eszközeik sincsenek meg hozzá." (H-7.)

Nagy-Britanniában a szakemberek hasonlóképpen vélekednek az iskolai szociális munkás legfontosabb feladatairól. Itt is többen kiemelték az összekötő kapocs szerepét és a pedagógusok szakmai támogatását. Ugyanakkor itt már a válaszokban nagyobb nyomatékot kapott az alap vagy szakellátásban lévő gyermekek (azaz, ha a bíróság elrendelte a gyermek gondozásba vételét, vagy az önkormányzat gyermekellátási osztálya több mint 24 órán keresztül gondoskodott a gyermekről) segítése az iskolai beilleszkedésükben, személyiségük építése és a lemorzsolódás elkerülése. A válaszokból kiderül, hogy kiemelten fontosnak tartják az iskolai jelenlét szükségességének propagálását a gyerekek és a szülők körében egyaránt:

„Fontosnak érzem, hogy népszerűsítsük az iskolai tanulást a gyerekek körében és emlékeztessük a tanárokat, hogy a gyerekek nem szándékosan rosszak, hanem azért mert valamilyen problémával küzdenek." (GB-1.)

„Fő feladatomnak tartom azon fiatal diákok támogatását az iskolában, akik valamilyen okból eltávolodtak az oktatástól". (GB-2.)

Az iskolai szociális munka végzésekor lényeges szempont a munkavégzéshez biztosított fizikai feltételek megléte. Magyarországon az oktatási intézmény fenntartója és a család- és gyermekjóléti központ között megkötött együttműködési megállapodás szabályozza ezt a kérdést. Ezek közül kulcskérdésnek számít a külön helyiség biztosítása az egyéni segítő beszélgetésekhez. Sajnos, ennek hiánya vagy helyiség biztosításával járó szervezési nehézségek öt interjúban is említésre kerültek hazánkban. Állandó, mindig rendelkezésre álló helyiségről összesen két szakember tudott beszámolni. A többiek leginkább az orvosi szobát, a szertárat, a könyvtár egy kevésbé látogatott részét vagy az udvart nevezték meg, mint az egyéni beszélgetések helyszínei. Ezen egységek igénybevétele előtt szükséges egyeztetni a pedagógusokkal, intézményvezetővel, iskolaorvossal, hogy sikeresen össze lehessen hangolni az egyéni segítő beszélgetések lebonyolítását az iskola mindennapi működésével. Ez több esetben készteti különböző kompromisszumok megkötésére a feleket. A visszajelzések alapján megállapítható, hogy az egyéni tevékenységeit a segítő nem mindig tudja ideális körülmények között lefolytatni:

„Több intézményemben is nagy probléma, hogy nincs ideális helyszín egyénizni. Van olyan, ahol a könyvtár egyik kieső részében tudunk leülni és beszélgetni." (H-3.)

„Nálunk az iskola egyébként is teremhiánnyal küszködik. Egyéni konzultáció esetén, oda megyünk ahol éppen van szabad hely, legyen az tanterem, szertár vagy éppen az orvosi szoba."(H-6.)

A megfelelő helyiséghez való hozzájutás problémája Nagy-Britannia megkérdezettjeinél is szóba került, közülük hárman szembesültek már hasonló problémákkal. Érdekes viszont a szociális munkások ezen helyzethez való viszonyulását. Míg a magyar interjúalanyok ezt leginkább problémaként élték meg, ami akadályozza a munkavégzésüket, addig a szigetországi kollégáiknál kevésbé volt érezhető, inkább az volt fókuszban, hogy sikerüljön a beszélgetéshez olyan helyet találni (akár az iskola épületén kívül), ahol a gyermek jól érzi magát és nyugodtan tudnak beszélni a problémáikról.

„Gyakran van, hogy kimegyünk a városba sétálni vagy leülünk a parkban. A lényeg, hogy olyan helyre menjük, ahol a gyermek biztonságban érzi magát. Legutóbb az egyik gyermekkel a gördeszka parkban voltunk, itt tudott megnyugodni és mesélni a problémáiról." (GB-4.)

„Az iskolában általában mindig van olyan hely, ahová el tudunk vonulni, ha más nem, akkor kimegyünk az udvarra egy padra." (GB-7.)

Az iskolai szociális munkában kardinális kérdés, hogy a szakember mennyi időt tartózkodik egy-egy oktatási intézményben. A hazai megkérdezettek közül egy szakember kivételével mindenki több helyen végzi munkáját, amely általában három-négy általános vagy középiskolát jelent, de volt olyan, aki hét-nyolc helyről számolt be:

„Én hat település, tizenkét intézményében végzem a feladatom. Minden héten nem tudok eljutni minden településre, ezért A és B hétre osztottuk fel a látogatásokat, hogy nagyjából mindenhová ki tudjak menni." (H-2.)

A többség, egy fő kivételével négy napot az oktatási intézményekben, tölt és heti egy napon a járási gyermekjóléti központban tartózkodik. A problémásabb intézményekben így 1-2 napot is eltöltenek hetente, de akadt olyan válaszadó is, aki egy-egy intézményében heti 2-3 óránál nem tartózkodik többet.

„Négy településem van nyolc intézménnyel, így minden napra egy település két intézménye jut. Ezt még kezelhetőnek gondolom, bár van olyan iskola, ahol háromszor ennyi időt is el lehetne tölteni. (H-7.)

A brit megkérdezett szociális munkások is több intézményben biztosítják a szolgáltatást. A munkaidejüket szintén rugalmasan irányíthatják a problémás esetek függvényében. Azon iskolákban, ahol több a szociális ellátórendszerben jelen lévő gyermek és több a felmerülő probléma ott az eltöltött órák száma is megnövekszik.

„Az iskolában tartózkodás ideje függ attól, hogy mennyi intézményed van. Minden iskolában minimum egy napot kint tudok lenni, van olyan, ahol többet is. Most például az általános iskolában egy napot vagyok, a középiskolákban viszont kettőt." (GB-4.)

Az együttműködés elején az iskolai tartózkodásra vonatkozó időtartamot is előre tisztázzák az oktatási és szociális intézmények vezetői egymás között. A szakemberek jelentős többsége kiemelten fontosnak tartja, hogy egy segítő minél több napot tudjon egy intézményben tartózkodni hetente:

„A munka annál hatékonyabb az intézményben, minél több időt a gyerekek és a tanárok között tudunk lenni." (GB-2.)

Azokban az oktatási intézményekben, ahol a segítő szakember tartózkodásának ideje kiszámíthatóbb és több időt tud eltölteni ott, jobban tud integrálódni az iskola életébe, mert láthatóbb és elérhetőbb a pedagógusok és tanulók számára (Westlake és mtsai, 2020).

A munkavégzés körülményeit nagyban befolyásolja, hogy iskolában feladatot teljesítő szociális munkás milyen problémákkal találkozhat leggyakrabban az intézményben, melyek azok a nehézségek, amelyeknél be kell avatkozzon egyéni vagy közösségi szinten. Ezen kérdésekre adott válaszok

lényegében megegyeztek a két ország szakemberei között.

Magyarországon mindannyian kiemelték a viselkedési, magatartási és tanulási problémákkal küzdő diákok magas számát. Jellemzően azt is hozzátették, hogy az ilyen nehézségekből gyökerező ügyek száma folyamatosan nő az ellátási területükön. Ahogy a következő válaszokban is megfogalmazódik:

„Én azt látom, hogy a problémák abszolút településfüggőek, de az elmondható, hogy a legtöbb helyen a gyerekek magatartásával van óriási probléma" (H-3.)
„Változatos problémákkal érkeznek hozzám a gyerekek, de talán a legtöbbször a gyerekek magatartásával, az órán és az órán kívüli viselkedésével vannak bajok. Ez az évek során sajnos nem lett kevesebb." (H-7.)

A választ a diszfunkcionálisan működő családok, azok rossz szociális körülményei, a fizikai és lelki elhanyagolásban kereshetjük. A diákoknál jellemző, hogy az otthonról hozott problémák az iskolában még inkább megmutatkoznak, amelyek sajnos több esetben okozhatnak konfliktusokat a tanár-diák vagy a diák-diák viszonyban is. Az elmondottak alapján minden megkérdezett szakember be tudott számolni iskolai bántalmazás előfordulásáról is.

A brit segítők közül öten nevezték meg egy fontos problémaként az igazolatlan iskolai hiányzások magas számát. A kijelölt gyermekvédelmi felelősnek fontos feladatát képezi az iskolai hiányzások kiemelt figyelemmel követése. Vannak olyan iskolák, ahol külön erre a munkakörre foglalkoztatnak munkatársat, amelyet School Attendance Officernek neveznek. Amennyiben a szülő nem működik együtt a szakemberrel az ügyben vagy nem tud változtatni gyermeke iskolába járási szokásain a szülőt pénzbüntetésre vagy bírósági eljárás után, akár letöltendő szabadságvesztésre is ítélhetik (Section 444 Education Act, 1996).

A segítők feladatuknak tekintik a hiányzás mérséklése érdekében a rendszeres iskolalátogatás előmozdítását, erről a következőket mondták :

„Nekünk a szülőket is segítenünk kell abban, hogy közösen elérjük, alkalmasak legyenek a gyerekeik az iskolára és eljutni odáig, hogy rendszeresen járjanak iskolába." (GB-3.)
„Sokféle problémával küzdenek a mai iskolás fiatalok, amelyekben igyekszünk nekik segíteni. Az iskolai bántalmazás vagy a szociális problémák mellett az iskolai mulasztásokkal is meg kell küzdenünk." (GB-6.)

Az iskolai szociális munkás és a pedagógusok kapcsolata

Az interjúk során kivétel nélkül minden megkérdezett utalt arra, hogy a szociális munkás egyik alapvető eszköze és fegyvere a munkája során a személyisége. Ez egybecseng a Budai által megállapítottakkal, miszerint „a szociális munkás személyisége rendkívül erőteljesen meghatározza a szolgáltatást igénybe vevők és a szociális (és más) szakemberek kapcsolatát és együttműködését." (Budai, Puli, 2015:37.). Az eredményes munkavégzés feltétele, hogy bizalmon alapuló, őszinte kapcsolat alakuljon ki a szolgáltatásban résztvevő felek között. A kutatásban a szociális szakemberek és a pedagógusok kapcsolatának vizsgálatára is sor került.

A szociális segítők személyes elfogadását az intézményben a magyar válaszadók mindegyike nagyban saját alkalmazkodóképességüknek, személyiségüknek és kiemelten az intézmény vezetőjének hozzáállásának tulajdonítják, vagyis az igazgató kulcsszereplője lehet az ő beilleszkedésüknek:

„Ha az igazgatót megnyered magadnak, onnantól kezdve megnyerted a tanári kar többségét és nyert ügyed van." (H-5.)

Fontos, hogy az igazgató tisztán lássa a szociális munkás lehetséges feladatát, kompetencia területeit és lássa, hogy hol tud igazán segíteni a mindennapi munkában, illetve biztosítson lehetőséget a segítőnek, hogy minél többet találkozhasson, kommunikálhasson a pedagógusokkal, akik számára így tisztázódhat a szerepük, feladatkörük. Ahogy az egyik segítő fogalmazott:

„Addig volt nehéz a beilleszkedés, amíg az igazgató meg nem értette, hogy mi a pontos feladatom itt és látta a tiszta, segítő szándékomat. Amint, ez megtörtént onnantól a nevelőtestület tagjai is elkezdtek nyitni irányomba." (H-6.)

A válaszadók mindegyikének van olyan intézménye, ahol a pedagógusok jól fogadták az új szolgáltatást, hamar megkedvelték a segítőt és szívesen fordulnak hozzájuk segítségért. Viszont mindegyikük utalt rá, hogy sok esetben (a korábbi beszélgetések és tájékoztatások ellenére) még mindig nem teljesen tisztázódtak le az ő valós kompetenciahatáraik az intézményekben, sok olyan megkeresést kapnak a tanárok felől, amelyek nem az ő feladatkörükhöz tartoznak. Egy megkérdezett tett említést olyan ellátott intézményéről, ahol több év elteltével még mindig ellenállásba ütközik a pedagógusok irányából, nem tudott igazán „beépülni" az iskola életébe és továbbra is kívülállónak érzi magát.

Több segítőnek is nehézséget okoz a pedagógusokkal való kapcsolat amit a következőképpen fogalmaztak meg:

„Én azt érzem rajtuk, hogy jelenlétemmel zavarom azt az egész miliőt. Ha szólnak is egy-egy problémás esetről azt általában az utolsó pillanatban teszik, amikor már tényleg nagy a baj." (H-1.)

„Volt olyan kollégám, akit leraktak a pincébe, egy ablaktalan helységbe. Aztán elértük, hogy onnan felkerüljön, de a pedagógusok nem keresték, nem foglalkoztak vele. Kaptunk ígéreteket, hogy csoportozhat gyerekekkel, de később ebből nem lett semmi. A kolléganő olyannyira rosszul érezte már ott magát, hogy őt ki kellett venni az intézményből." (H-2.)

Ahhoz, hogy a segítő a kitűzött célokat elérje, tudnia kell bizalmon alapuló kapcsolatokat kialakítani, a győztes-vesztes zéróösszegű játszmák helyett a feleknek a fölérendelt cél elérése érdekében együttműködni. (Budai, 2015)

A megkérdezett brit szakemberek véleménye között is találunk különbségeket, viszont abban mindannyian egyetértettek, hogy a segítő személyisége, hozzáállása és kitartása a kulcs a nevelőtestülettel való együttműködésben. Az együttműködés nehézségeként két indokot emeltek ki. Az egyik a gyermekvédelemben dolgozó szociális munkások általánosan rossz reputációja az országban, a másik a pedagógusok és a szociális szakemberek közötti eltérő szemléletmód, amelyet így fogalmazott meg az egyik interjúalany:

„Az iskola és a szociális munkás másképp gondolkodik arról, hogy hogyan segítsünk a gyereken. Mi az iskolai problémás helyzeteknél a gyerekek oldalán vagyunk…,…azt hiszem a pedagógusok boldogabbak lennének, ha nem mennénk oda többet." (GB-5.)

Brit vizsgálatok azt mutatják, hogy a szociális munkásnak az évezred elején negatív volt a társadalmi megítélése és alig értették annak céljait, tevékenységeit. Ez a kép az évek során pozitív változást mutat ugyan, de még mindig megfigyelhető ez a fajta negatív azonosítás (Ausqith - Clark – Waterhouse, 2008).

A válaszadók közül öten, viszont pozitív kapcsolatáról számolt be a pedagógusokkal. Véleményük szerint a nevelőtestület tisztában van vele, hogy ők miért vannak az intézményekben és miben tudnak a segítségükre lenni a munkavégzésük során. Tudják, hogy az a szemléletmód, amit képviselnek az hasznos a gyermekekkel való foglalkozás során, illetve sokan tehermentesítőként gondolnak az ő jelenlétükre:

„Szerintem a tanárok nagyon jól ismerik a szociális segítő beavatkozását és támogatását, azonban a szülők és a diákok még mindig kényelmetlen fenyegetésnek tekintik őket" (GB-2.)

Ennek okozója lehet a korábban már említett „Minden gyermek fontos" program következtében a szociális problémák primer kezelésére támogató szakemberek megjelenése az iskolákban, illetve a Gyermekek Biztonságának Megőrzése az Iskolában (Keeping children safe in education) című törvényi szabályozás. A szabályzat pontosan meghatározza az iskola gyermekvédelmi feladatait, kötelezettségeit, felelősségét. Minden oktatási intézményben kötelező kijelölt gyermekvédelmi felelőst (Designated Safeguarding Leads) és helyettest kinevezni. Ezen feladatköröket pedagógus is elláthatja, de csak megfelelő gyermekvédelmi szakmai tréningen való részvétel után és ezt a tudás kétévente frissíteni szükséges további képzések elvégzésével. (I1)

Egyéni tevékenység

A kutatásban szereplők közül mindenki, beleértve a brit megkérdezetteket is végez különböző egyéni tevékenységet. A visszajelzések alapján az információnyújtás, tanácsadás, konzultáció a legtöbb esetben végzett feladat mindkét országra vonatkozóan, emellett a közvetítői szerep betöltése is jellemző, amellyel különböző szolgáltatások eléréséhez tudják segíteni a gyerekeket vagy családjaikat. Ezen egyéni tevékenységeket a gyerekeknek, szüleiknek és a pedagógusoknak is biztosítják.

A problémáról általában az intézményvezető vagy az osztályfőnök tesz jelzést az iskolai szociális segítő irányába, aki kivizsgálja az esetet és szükség esetén egyéni segítő beszélgetést kezdeményez velük. Volt olyan válaszadó is, akiknek a problémákról a családsegítő vagy esetmenedzser kollégák szólnak leggyakrabban. Hozzájuk fut be hamarabb a probléma és kérik az iskolai szociális munkás segítségét. A pedagógusok csak abban az esetben értesítik a segítőt, ha már eszkalálódott a probléma és nem tudnak önmaguk megoldást találni rá. Ezt a megkérdezett óvodai és iskolai szociális segítők az alábbiak szerint fogalmazták meg:

„Van olyan intézményem ahol az osztályfőnökök, illetve úgy az iskola egészében próbálja saját maga megoldani a problémákat, és maguktól nem vonnak be, csak akkor, amikor már komoly a probléma és muszáj szólniuk róla."(H-3.)

„Az iskolából engem nem igazán keresnek meg a problémákkal. A családsegítős kollégák keresnek meg és kérnek meg rá, hogy figyeljek a gyermekre, mert az iskolában van vele gond. De a suliban nekem erről csak nagyon ritkán szólnak, kb. én tudom meg utoljára." (H-1.)

Korábban már említettem, hogy az egyéni tevékenységekhez az iskolának szükséges biztosítania egy helységet, ahol nyugodtan, zavartalanul tudnak beszélgetni a tanulókkal. Magyarországon ennek biztosítását a nevelési oktatási és a szociális intézmény között kelt együttműködési megállapodás szabályozza. A visszajelzésekből már láthattuk, hogy ezen a téren vannak hiányosságok, nem minden iskola tudja ezt maradéktalanul, zökkenőmentesen biztosítani. Mindkét ország megkérdezettjei megerősítették, hogy ezen alkalmakra a pedagógusok elengedik a tanóráról a gyermeket, így tanítási idő alatt tudnak sort keríteni a beszélgetésekre. A tanóra kiválasztása előtt természetesen figyelembe veszik a gyermek tanulmányi eredményét az adott tárgyból. A tapasztalatok szerint a készségtantárgyakról nagyobb arányban engedik el őket:

„Általában a pedagógusok nyitottak arra, hogy egyénileg is elbeszélgessünk a problémás gyerekekkel. Viszont, arra szoktunk figyelni, hogy ne matematikáról vagy más komolyabb óráról hozzam ki, mert abból nehezebb bepótolnia a lemaradást." (H-5.)

A két országból összesen hatan emelték ki azt, hogy az intézményvezetők jobban preferálják, ha az egyéni tevékenységekre nem tanórákon, hanem hosszabb szünetekben vagy délután az órák után kerül sor. A pedagógusokkal folytatott konzultációkra is többnyire iskolaidőben, tanórák közötti szünetben vagy a pedagógus utolsó órája után kerül sor mindkét országra jellemzően. Ahogy az egyik megkérdezett fogalmazott:

„A pedagógusok nyitottak az egyéni konzultációk felé, amelyeket az iskolában tudunk lebonyolítani. A tanítási órák után van idő megbeszélni a problémás eseteket és a lehetséges beavatkozási lehetőségeket is. (GB-6.)

Itt leggyakrabban egy-egy tanuló aktuális viselkedését, tanulmányi eredményét beszélik meg, jelzik az esetlegesen felmerülő problémákat és tanácsokat kérnek a szociális munkástól a diákok iskolai nevelésével kapcsolatosan.

Csoportos tevékenység

A válaszok összességét figyelembe véve, függetlenül az országtól megállapítható, hogy a csoportmunkának többféle fajtája fellelhető a szakemberek részéről biztosított palettán. Megfigyelhető prevenciós jellegű, edukációs céllal folytatott csoportmunka, prevenciós foglalkozások, amelyeknél cél a testi és lelki egészség fejlesztése, a szenvedélybetegség kialakulásának meggátolása, a bántalmazás, ezen belül az iskolai bántalmazás megelőzése. Ezek mellett a foglalkozásoknál célként megjelent a tanulmányi előmenetelüket és a továbbtanulásukat támogató csoportok szervezése.

A segítők közül mind a tizennégy fő kiemelte, hogy nagyon fontosnak érzi ezen programok integrálását az oktatási idő biztosította keretek közé, mert nagyon nagy segítség, hogy közelebb kerüljenek a diákokhoz és nem elhanyagolandó, hogy nagy segítség ez a pedagógusoknak és a gyermekeknek is. „A csoport alkalmat ad arra, hogy a csoporttagok tanulási, fejlődési folyamataikban védett körülmények között, gyakorló terepként használják a csoportot, és gyors, segítőszándékú azonnali visszajelzést kapjanak. A csoport nagyobb nyilvánosságot biztosít, és kontroll képes gyakorolni a csoportban zajló folyamatok felett, köztük a vezető befolyása felett is." (Pataki, 2010, 25-26.).

A megkérdezett magyarországi interjúalanyok közül egy esetben nem végeznek csoportfoglalkozásokat az oktatási intézményekben, de a járványhelyzet megszűnésével elindítják az ilyen típusú törekvéseket is. A többi kolléga mindegyikénél a szolgáltatási palettájuk részét képezik ezek a foglalkozások. Ezek általában tanulócsoportoknak, osztályközösségeknek tartott, többnyire 45 perces tevékenységek, a tanórák keretében megtartva.

A diákok csoportba kerülésének szempontjából ezeket univerzális, kvázi kötelezésen alapuló csoportoknak nevezzük. „A program általában didaktikus, feszesebb tempójú, a használt eszközök, feladatok inkább strukturáltabbak. A csoport összetételét az adott osztály befolyásolja, elsősorban az osztály összetétele van hatással mind az életkori, mind a nemek szerinti heterogenitásra." (Máté, Gergál, 2020:165.).

A foglalkozásokkal az iskolában megjelenő problémákra kívánnak reagálni és ehhez illeszkedik a tematika is. Az egyik válaszadó így fogalmazott ezzel kapcsolatban:

„Nagyon sok csoportos foglalkozást van lehetőségem szervezni az intézményekben. Ilyenkor előjönnek az osztályban olyan problémák is, ami máskor nem, de így tudunk róla beszélni. Ezeket általában szeretik az osztályfőnökök is és lehetőséget biztosítanak rá például osztályfőnöki órájukon." (H-3.)

Öt megkérdezett is problémaként jelölte meg a foglalkozások megszervezése során gyakorta fellépő időbeli és térbeli ütemezést. Az intézmények nagyon hasznosnak ítélik meg ezeket az alkalmakat, de sokszor nehézkes megfelelő időpontot találni rá.

Sok esetben az osztályfőnöki óra vagy a készségtantárgyak terhére valósítják meg őket. Vannak esetek azonban, amikor 45 perc nem elegendő egy óra megtartásához, de az iskola szoros munkarendje miatt nem mindig egyszerű megoldani a duplaórák felszabadítását:

„Nálam népszerűek a csoportok. Ezek megszervezése azért igényel némi szervezést, hogy találjunk megfelelő időpontot és helyszínt. Van, hogy sikerül duplaórát is elkérnünk, de azért ezt nehezebb megoldani." (H-2.)

Nagy-Britanniából érkező válaszok alapján már kevésbé kaptunk egységes képet a csoportos tevékenységek vonatkozásában. Egy olyan válaszadó volt, aki rendszeresen végez a diákok számára csoportos foglalkozást és rendkívül hasznosnak ítéli meg ezt a tevékenységformát:

„Úgy gondolom, hogy a csoportos foglalkozások szervezésével egy nagyon fontos eszköz van a kezünkben. Ezáltal könnyebben „eljutunk" a gyermekhez és a pedagógusokhoz is. Mindkét célcsoport nyitott ezekre a tevékenységekre, ami hozzájárul az intézményen belüli elfogadásomhoz is." (GB-4.)

Ezek a workshopok általában a személyiség és közösségépítés köré szerveződnek. A magyar gyakorlathoz hasonlóan általában szintén 45 perces időintervallumban tartanak. Előszeretettel használják a non-formális pedagógia eszközeit is. Az elsőéves diákoknak gyakran szerveznek csapatépítő foglalkozásokat és olyan workshopokat, amelyek megkönnyítik a baráti kapcsolatok kialakulását (például jégtörő vagy csapatépítő játékok). A szakember kiemelte, hogy pedagógus közösség számára is szokott szervezni csoportos foglalkozásokat a tanári kar szükségletei szerinti témaválasztással. A válaszból kiderült, hogy a témaválasztás sokszínű a segítő intézményeiben:

„A szociális munkás olyan workshopokat és csoportmunkát tud biztosítani, amelyek sok mindenre összpontosítanak, mint például a mentális egészséggel kapcsolatos problémák. (GB-2.)

Mindkét ország válaszadóinál hangsúlyos, hogy a csoportos foglalkozásokat a pedagógusok, illetve az intézmény vezetője választja ki a szociális munkás által biztosított lehetőségek közül. Ugyanakkor több válaszban megjelent az egyéni tevékenységek során felmerült problémákra való reakcióként csoportos foglalkozás kezdeményezése az osztályközösségben vagy kisebb tanulócsoportokban. Az egyik megkérdezett szakember ezt így fogalmazta meg:

„Volt olyan, hogy egy gyereket folyamatosan romló tanulmányi eredménye miatt küldték be hozzám. A beszélgetések során kiderült, hogy iskola idő után osztálytársai online csevegőn keresztül bántalmazzák. Ezt jeleztem az osztályfőnöknek és nem sokkal később sikerült elindítani egy csoportot, amit az iskolai bántalmazás, kiközösítés témája köré szerveztünk. A beavatkozás eredményes volt, megszűnt a probléma." (H-7.)

A csoportos foglalkozások témáit tekintve nem mutatkozik lényegesebb eltérést a két ország között, hasonló problémafelvetésekre, hasonló jellegű foglalkozásokkal reagálnak. Vélhetően az iskolai szervezeti felépítésének különbségei miatt is a brit szociális munkások az iskolában a csoportos tevékenységeknél is szorosabban együtt dolgoznak a nevelési munkát segítő szakemberekkel (Pastoral Care Officer, Educational Welfare Officer, stb.) és bevonnak a munkába az iskolától független civil szervezeteket.

Közösségi tevékenységek

Mindkét ország tekintetében a leggyakrabban említett közösségi tevékenységek közé tartozik az iskola által szervezett rendezvényeken való részvétel és a szabadidős programok, táborok szervezésében

való segítségnyújtás. Az iskolai rendezvényeknél leginkább az ünnepségek vagy a különböző tematikus napok lebonyolításában kérik a segítségüket. A válaszokból kiderül, hogy leggyakrabban az oktatási intézmény által szervezett programokba tudnak becsatlakozni a segítő szakemberek:

„Olyan közösségi program, amit konkrétan én szervezek, olyan nem igazán van. De állomáshelyként rendszeresen bekapcsolódunk az iskola programjaiba. Részt vettünk így például egészségnapon, családi napokon, sportnapon." (H-2.)
„Az iskolai ünnepségekre általában meg szoktak hívni. Volt, hogy farsangi vagy karácsonyi ünnepségen segítettem be a lebonyolításnál." (H- 4.)

A magyar segítők válaszai között népszerű volt még a nyári Erzsébet-táborok vagy a napközis táborokban való bevonódás. Itt általában a programelemek megszervezésénél, koordinálásánál kérik a segítségüket, de volt olyan, aki leginkább a gyermekek felügyeletét emelte ki fő feladatként. Két esetben kaptunk olyan választ, hogy saját szervezésű nyári táborokat bonyolítottak le, ahol a járás többi óvodai és iskolai szociális segítőjével vagy a család- és gyermekjóléti szolgálattal összefogva valósították meg azt. Ezek általában napközis táborok voltak, amelyeket a városban élő tanköteles korú gyermekeknek szerveztek, főként hátrányos helyzetű családok gyermekeinek részételével.

A Magyarországon dolgozó megkérdezettek közül egy fő állította, hogy őt nem szokták bevonni az iskola rendezvényeibe és nem kérik a segítséget a közösségi programok megszervezésében sem. A szigetországban dolgozók közül mindenki tudott mondani, olyan közösségi tevékenységet, amely az iskola szervezésében valósult meg és abba őt is bevonták. Saját, nem iskolai szervezésű közösségi programról hazai oldalról az interjúalanyok kevesebb, mint fele számolt be, a brit válaszadók közül senki nem vallott hasonlóról. A megkérdezettek közül hárman is megjegyezték, hogy a járásukban dolgozó iskolai szociális segítőkkel rendszeresen részt vesznek a család- és gyermekjóléti központ által szervezett táborok megszervezésében, amelyekre az általuk ellátott oktatási intézmények tanulóit is szívesen várják.

Nagy Britanniában a kétezres évek elején a gyermekvédelmi törvényben történt változások okán az új törvényi iránymutatások megkövetelik a szakemberektől, hogy alkossanak egy csapatot a gyermekek körül a gyermekvédelmi tervek végrehajtása és a legkiszolgáltatottabb gyermekek szükségleteinek kielégítése érdekében. (Hood, Gillespie, Davies, 2016) A közösségi tevékenységek közül az Egyesült Királyságban dolgozó szakemberek válaszaiból kitűnik az interprofesszionális team-ben való működés gyakorisága is az oktatási intézményben. Mindenki egyetértett abban, hogy ez egy nagyon fontos része az iskolai szociális munkás feladatkörének. Összehangolja, segíti és legtöbb esetben irányítja ennek a csapatnak a munkáját, rendszeresen tartják egymással a kapcsolatot, stratégiákat dolgoznak ki a hatékony munkavégzésre. A team tagjai az iskolai szociális munkáson kívül leggyakrabban a tanulói jólétért felelős szakember (Education Welfare Officer), az érzelmi és lelki gondozásért felelős szakember (Pastoral Care Officer), a speciális szükségletű diákok segítésének koordinálására specializálódott szakember (Special Education Needs Coordinator), az iskolanővér és az iskolaorvos, amennyiben az iskola rendelkezik ezen munkaköröket betöltő munkatársakkal.

Annak ellenére, hogy az óvodai és iskolai szociális segítőknek szóló szakmai ajánlás lehetőséget ad a team munka megszervezésére, például egy iskolai mentálhigiénés munkacsoport megalakítására az intézményben, a magyar interjúalanyok közül senki nem tett említést ilyen típusú interprofesszionális együttműködésre. Az iskolában dolgozó szakemberekkel rendszeres tartják a kapcsolatot és törekszenek a hatékony együttműködés kialakítására, de ez még nem tekinthető teljes

értékű interprofesszionális tevékenységnek. A megfelelő együttműködésnél a résztvevők „közösen tűznek ki célokat és tervezik meg a közös munkájukat, döntenek a további egyéni és közös tevékenységük tekintetében. Eldöntik, hogy a továbbiakban miként tartják folyamatosan egymással a kapcsolatot, hogy miként találkoznak rendszeresen egymással, hogy újra és újra kiértékeljék az eseményeket, elemezzék egymás tapasztalatait, hozzanak újabb és újabb döntéseket, következésképpen így egy kölcsönösen támogató rendszer kialakításáról és működtetéséről van szó." (Budai, 2019).

A közösségi tevékenységeknél gyakori válasz volt mindkét ország munkatársainál, hogy lehetőségük van részt venni szülői értekezleteken, amelyet nagyon hasznos kapcsolattartási és tájékoztatási formának ítélnek meg. Nagyban megkönnyíti a munkájukat, ha mindenkivel tudnak találkozni egy-egy ilyen eseményen:

„Év elején és félévkor, ha lehetőségem van rá részt veszek a szülői értekezleteken. Nem minden osztályhoz tudok eljutni, de igyekszem minden településen néhányra elmenni. Jó lehetőség ez a bemutatkozásra vagy, hogy emlékeztessem őket arra, hogy az intézményben vagyok." (H-6.)

A magyar munkatársak közül ketten említették a nevelőtestületi üléseken való részvétel lehetőségét és kiemelték annak hasznosságát. A brit szakemberek ilyenfajta tevékenységről nem számoltak be.

Összegzés

A vizsgálatok során kapott eredmények tükrében a korábban megnevezett kutatási hipotéziseinkkel kapcsolatban a következő megállapításokat tehetjük. Az első hipotézis, miszerint az iskolai szociális munkás hatékony munkavégzésének alapja a kapcsolatteremtésen nyugszik megállja a helyét, ugyanis mindkét ország iskolai szociális munkás szakemberei kulcsfontosságú elemként jelölték meg a kapcsolatteremtés fontosságát. A szociális munkás jó kapcsolata a gyerekekkel, a gyerekek szüleivel a köznevelés szakembereivel és a munkájukat segítő szakemberekkel (iskolapszichológusok, iskola védőnők, bűnmegelőzési tanácsadók, fejlesztő-és gyógypedagógusok) valamint a szociális szakma szakembereivel (iskolai szociális munkások, családsegítők, gyermekvédelmi szakemberek) elengedhetetlen, amelyben szociális szakemberként neki kiemelt felelőssége van.

A második hipotézis, vagyis, hogy a pedagógusok többsége nincs tisztában az iskolai szociális munkás pontos kompetenciáival a gyakorlati működése során csak részben állja meg a helyét. A magyar szakemberek részéről igazolódott az állítás, ugyanis mindenki tudott olyan oktatási intézményt megnevezni az általa ellátottak közül, ahol a pedagógusok számára még mindig nem teljesen tisztázódtak az ő valós kompetenciahatáraik az intézményekben, sok olyan megkeresést kapnak a tanárok felől, amelyek nem az ő feladatkörükhöz tartoznak. Ellenben a brit interjúalanyok szerint a nevelőtestület tisztában van vele, hogy ők miért vannak az intézményekben és miben tudnak a segítségükre lenni a munkavégzésük során. Ennek okozója lehet a nyolcvanas évek végén, kilencvenes évek elején elindított „Minden gyermek fontos" program következtében, a szociális problémák primer kezelésére támogató szakemberek megjelenése az iskolákban, illetve a Gyermekek Biztonságának Megőrzése az Iskolában (Keeping children safe in education) című törvényi szabályozás. Ezáltal az oktatási intézmények szorosabb kapcsolatba kerültek a szociális szakemberekkel.

A két országban dolgozó szociális munkások célcsoporttal való kapcsolatát vizsgálva megállapíthatók érdekes eltérések a gyakorlatot tekintve. Magyarországon a többség még mindig érzékeli, hogy a pedagógusok számára nem teljesen egyértelmű az ő szerepük az intézményükben és nem

mindig vannak tisztában a kompetenciahatáraikkal. A brit gyakorlatban ez már jobban kikristályosodott és tudatosabban állnak a segítő szakemberhez az intézményben. Ennek a különbségnek lehetséges okaként az utóbbi évtizedekben bevezetésre kerülő új gyermekvédelmi szabályozásokat látom, amelyek az iskolák működésére is hatással voltak. Az Egyesült Királyság iskoláiban többféle szerepkör létrejött a gyermekek védelmét és zavartalan testi-lelki fejlődését elősegítve, amelyet ugyan gyakran nem szociális végzettséggel rendelkezők töltenek be, de szükséges szociális/gyermekvédelmi fókuszú képzésekben részt venniük, illetve rendszerint a szociális munka eszközeivel dolgoznak. Így volt idejük jobban megismerni ezen szemléletmódot, ezáltal a pedagógusok jobban el tudják helyezni a szociális munkásukat saját rendszerükben, tisztában vannak a szakemberek által nyújtott szolgáltatásokkal, ami a könnyebb iskolai integrációjukat is elősegíti.

A harmadik állításunkat, miszerint az iskolai szociális munkás végzett tevékenységei az oktatási intézményekben közel azonosak a két ország tekintetében igazolta a kutatás, ugyanis a megkérdezettek válaszai az elvégzett tevékenységekről egyértelmű hasonlóságot mutattak. Az egyéni tevékenységeknél a visszajelzések alapján az információnyújtás, tanácsadás, konzultáció a legtöbb esetben végzett feladat mindkét országra vonatkozóan, emellett a közvetítői szerep betöltése is jellemző, amellyel különböző szolgáltatások eléréséhez tudják segíteni a gyerekeket vagy családjaikat. A csoportos foglalkozások oktatási intézményekben való integrálásának szükségességében és a témákat tekintve sem mutatkozik lényegesebb eltérés, hasonló problémafelvetésekre, hasonló jellegű foglalkozásokkal reagálnak.

Az iskolai szociális munkás közösségi tevékenységei között figyelhetünk fel különbségre a brit és a magyar gyakorlatban. A kutatás rávilágított arra, hogy az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység működését meghatározó szakmai ajánlásban és útmutatóban javasolt mentálhigiénés-team alakítása és működtetése az érintett oktatási intézményeknél a gyakorlatban még nem működik. A kapcsolatot rendszeresen tartják más szakemberekkel az iskolában, de egy szabályozott, tervezett stratégiával és világos, összehangolt, közös célokkal rendelkező szakmai csapatról nem beszélhetünk. Ezzel szemben Nagy-Britanniában az ilyen szakmai csapatban való bekapcsolódás, annak koordinálása a szociális munkás részéről sokkal nyilvánvalóbb. A mentálhigiénés-team szervezésére nagy szükség lehet az iskolákban, amely nem csak a gyermekek védelmét szolgálja, hanem egy ilyen szakmai csapat létrehozása és koordinálása az iskolai szociális munkás elfogadottságát és befolyását is növelheti az intézményben.

A gyakorlati működést három dimenzió alapján vizsgáltuk mindkét országban. A kutatás rávilágított a magyar és a brit iskolai szociális munka működésének körülményeire, a szociális munkás együttműködésére az oktatási intézménnyel és az ott végzett tevékenységekre.

Összességében megállapítható, hogy a gyakorlati működés sok hasonlóságot mutat a vizsgált országok között, ugyanakkor bizonyos területeken megfigyelhetünk markáns különbségeket is.

Irodalom

Babbie, E. (2008). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Balassi Kiadó, Budapest.

Budai, I. (2015). Az együttműködés a szociális munka egyik kulcsa és eszköze. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat,* 2(1).

Budai, I., Puli, E. (2015). Együttműködés a szociális szolgáltatásokban. *Esély*, 26(1), 32-64.

Budai, I. (2019). Az együttműködő iskolai szociális munkás. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 6(1). DOI 10.29376/parbeszed/2019/1/3

Bunyevácz, A. és társai (2018). *Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez*. EMMI, Budapest.

Gergál, T.,Máté, Z. (2018). A Pécsi modellre visszapillantva 2018-ban. *Párbeszéd:Szociális Munka folyóirat, 5(*3). DOI 10.29376/parbeszed/2018/3/6

Huxtable, M.(1998). School social work: An international profession. *Children&Schools*, 20(2), 95-109. DOI 10.1093/cs/20.2.95

Hood, R., Gillespie, J., Davies, J. (2016). A conceptual review of interprofessional expertise in child safeguarding, *Journal of Interprofessional Care*, DOI 10.3109/13561820.2016.1173656

Máté, Z. (2018). Iskolai szociális munka. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 5(3).

Máté, Z., Gergál, T. (2020). Az iskolai szociális munka gyakorlata. A prevenciós munkáról. Szociálpedagógia. 16, 147-171.

Pataki, É. (2010). *Szociális munka csoportokkal*. Debrecen, Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszék.

Rákó, E. (2016). Változó családsegítés: gyermekjóléti szolgáltatások a család és gyermekjóléti szolgálaton át a család és gyermekjóléti központig. *Szociálpedagógia*. 3(3-4), 5-12.

Soliman, H. (2017). School Social Workers' Perception of School Climate: An Ecological System Perspective. *International Journal of School Social Work*, 2(1). DOI10.4148/2161-4148.1017

Varga, I., Dettre, E., Mihály-Tamás, K., Baráth, K., (2010). *Nemzetközi gyakorlat, korábban kifejlesztett tevékenységadminisztrációs és szabályozó anyagok vizsgálata*. Budapest, NCSSZI

Westlake,D., Melendez-Torres, G. J., Corliss, C., El-Banna, A., Thompson, S., Meindl, M., Talwar, R., (2020). *Social workers in schools: An evaluation of pilots in three local authorities in England*. Cardiff, Cardiff University

I1: Keeping Children Safe in Education (2021). Statutory guidance for schools and colleges. Letöltés: 2022.04.10. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1021914/KCSIE_2021_September_guidance.pdf

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

2/2018. (I. 18.) EMMI rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV.30.) NM rendelet módosításáról

ection 444 Education Act 1996 Offence: failure to secure regular attendance at school of registered pupil

A HAZAI STEM KÉPZÉSEK REKRUTÁCIÓS JELLEMZŐI ÉS A FELVETTEK AKADÉMIAI FELKÉSZÜLTSÉGE

Szerző:

Alter Emese
Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Neveléstudományi Doktori Program (Magyarország)

A szerző e-mail címe:
emesealter@gmail.com

Lektorok:

Pusztai Gabriella (Prof.,PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Bocsi Veronika (PhD, Habil.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

…és további két anonim lektor

Alter Emese (2022): A hazai STEM képzések rekrutációs jellemzői és a felvettek akadémiai felkészültsége. *Különleges Bánásmód, 8. (2).* 73-86. DOI 10.18458/KB.2022.2.73

Absztrakt

Bár a STEM (természettudományos, technológiai, mérnöki, matematikai képzésben részvevő) hallgatók lemorzsolódását, munkaerő-piaci kilátásait és a szakok elférfiasodását számos hazai és nemzetközi kutatás vizsgálta már, a STEM képzésekre felvételt nyert hallgatók szocio-demográfiai jellemzőivel és akadémiai felkészültségével kapcsolatban nemzetközi szinten is kevés szakirodalom áll rendelkezésre. Kutatásunk során az informatikai, műszaki és természettudományos szakok hallgatóit hasonlítottuk össze a nem-STEM szakos hallgatókkal az állandó lakhely településtípusa, a középiskolai osztályuk típusa, a hátrányos helyzetűek aránya, valamint a tanulmányi teljesítményért kapott többletpontok és felvételi összpontszám tekintetében. A STEM szakra való bekerülést magyarázó változókat bináris logisztikus regresszióval vizsgáltuk. Kutatásunk során 2017-es felvételi adatbázisból dolgoztunk, s kizárólag a nappali tagozatos munkarendű alap- és osztatlan képzésre bekerült hallgatók adatait elemeztük (N = 41324 fő). Eredményeink szerint a STEM hallgatók sem a szocio-demográfiai háttér, sem az akadémiai felkészültség tekintetében nem tekinthetők egyértelműen hátrányos helyzetű csoportnak a nem-STEM szakra felvettekhez képest. A létrehozott regressziós modell alapján elmondható, hogy a STEM képzésre való bejutás legjelentősebb prediktorai a nem (férfi), valamint a nyelvvizsgával és OKJ végzettséggel való rendelkezés. Kutatásunk fő kérdései arra vonatkoztak, hogy indokolhatja-e a STEM hallgatók alacsony státusa és hiányos akadémiai felkészültsége az ezeken a területeken megfigyelt kimagasló lemorzsolódási arányokat. Eredményeink alapján azonban ez nem jelenthető ki, így feltételezhetjük, hogy elsősorban intézményi tényezők (hűvös intézményi klíma, szelektív oktatói szemlélet, magas elvárások) állhatnak a lemorzsolódás mögött.

Kulcsszavak: STEM; MTMI; felsőoktatás; felvételi adatbázis; rekrutáció; társadalmi háttér; akadémiai felkészültség
Diszciplína: pedagógia

Abstract
THE SOCIO-DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS AND ACADEMIC PREPAREDNESS OF STEM STUDENTS IN HUNGARY
Although the dropout behavior and labor market opportunities of STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) students and the masculinization of STEM fields are all well-researched topics in STEM research, there is a very limited body of literature focusing on the social background and academic preparedness of STEM applicants. Thus, in this research, we compared STEM and non-STEM students based on their type of settlement, type of secondary school program, the rate of students coming from a disadvantaged background, extra points given for academic accomplishments, and total application score. To identify variables that significantly predict getting admitted to a STEM field, we conducted binary logistic regression. During our research, we conducted the analysis using the 2017 Hungarian Admission Database. Our sample consisted of those who got admitted to a full-time BA/BSc or undivided course (N = 41324). According to our results, STEM students cannot be identified as a disadvantaged group neither in terms of their social background or the lack of their academic preparedness. According to the results of the binary logistic regression, the main predictors of getting admitted to a STEM field are gender (male), having a language certificate, and having a vocational training certificate. The main goal of our research was to explore wether the individual characteristics of STEM students can be the reason behind the high attrition rates specific to STEM fields. Since our results did not support this conclusion, we suppose to further investigate the role of institutional variables (such as climate, selective approach of college teachers, and high academic expectations) in dropout.
Keywords*:* STEM; higher education; admission; recruitment; social background; academic preparedness
Discipline: pedagogy

Bevezetés

A STEM (science, technology, engineering, mathematics, vagyis MTMI: mérnöki, természettudományi, matematikai és informatikai) képzések célzott vizsgálata Magyarországon az utóbbi években vette kezdetét, nemzetközi szinten azonban közel két évtizede tart. A rendelkezésre álló kisszámú hazai és számottevő nemzetközi kutatási eredmény a STEM képzésekkel kapcsolatos kulcsfontosságú kérdések körüljárása során témák széles pelattáját fedte le. A STEM képzések elférfiasodásáról és az ezekre a területekre jellemző magas lemorzsolódásról mind hazai, mind nemzetközi eredmények beszámoltak már (lásd pl.: Alter 2021a, 2021b, Pusztai és Szigeti 2021, Maltese és Tai 2011, Dickson 2010, Chen 2013, Paksi 2013). A jelentkezők szocio-demográfiai jellemzőiről és akadémiai felkészültségéről azonban keveset tudunk. Kutatásunk célja éppen ezért a hazai STEM képzésekre felvételt nyert hallgatók rekrutációs jellemzőinek és akadémiai felkészültségének vizsgálata, illetve más képzések hallgatóival való összehasonlítása. Tanulmányunkban bemutatásra kerülnek az eddig feltárt, a rekrutáció lemorzsolódásban játszott jelentőségét aláhúzó eredmények, valamint sor kerül annak felmérésére is, hogy a STEM

szakok és szakmák ismert tulajdonságaik alapján a felvételizők mely csoportja számára jelenthetnek vonzó perspektívát. Tekintve, hogy a lemorzsolódás az alábbiakban bemutatott fő elméletei mind egyéni, mind intézményi faktorokat tartalmaznak, kutatásunk legfontosabb célja annak vizsgálata, hogy mennyiben magyarázhatják a STEM hallgatók egyéni jellemzői az ezekre a képzésekre jellemző magas lemorzsolódási arányokat.

Az expanzió hatásai és a STEM képzések helye a tömeges felsőoktatásban

A hazai felsőoktatási lemorzsolódásra fókuszáló szakirodalomban rendre megjelenik az expanzió fogalma, s a hallgatói összetétel ennek következtében végbemenő változásai. A felsőoktatás expanziója szélesebb rétegek számára tette elérhetővé a felsőfokú tanulmányokban való részvételt, így nemtradicionális hallgatók tömegei jelentek meg a képzőhelyeken, ami szerteágazó hatásokkal bírt, s mind az oktatáskutatásra, mind a szakpolitika trendekre befolyással volt. A tömegesedés eredményeként a kilencvenes évektől a lemorzsolódás megelőzésére és a retenció növelésére egyre nagyobb hangsúly került, a kétezres évek elejére pedig ezek a témák kerültek a kutatók és szakpolitikai döntéshozók figyelmének fókuszába. A lemorzsolódás kockázatának kitett hallgatói csoportok azonosítása és támogatása, valamint a felsőoktatási intézmények retenciójának erősítése kiemelt céllá vált (Pusztai et al. 2019).

Az expanzió azonban nem csak a fenti hatásokkal bírt. Fontos következménye a felsőoktatás funkcióstruktúrájának hangsúlyeltolódása is. Onnan-tól, hogy az egyetemi/főiskolai tanulmányok folytatása már nem csupán egy szűk elit számára volt elérhető, az elitképzés és értelmiségképzés mint funkció háttérbe szorult (Bocsi 2019). Emellett egyre fontosabbá vált, hogy az állam felsőoktatásba való befektetése megtérüljön, így a hallgatók munkaerőpiacra való felkészítése mind felentősebb funkcióként jelent meg (Castro és Levy 2001, Hurtado 2007, Teichler 2011). Mivel az expanzió további hatása, hogy a felsőfokú végzettség devalvációjához vezet, valamint mivel a tömegesen megjelenő nem-tradicionális hallgatók számára a felsőoktatás elsősorban társadalmi mobiletási lehetőséget jelent, feltételezhető, hogy az egyéni oktatásba való befektetés megtérülése érdekében a kevesebb erőforrással rendelkező családból érkező hallgatók számára is egyre jelentősebb kérdéssé vált, hogy minél piacképesebb diplomát szerezzenek.

Ez a felsőoktatási képzőhelyek számára kettős, az állam és a jelentkezők felől érkező elvárást jelentett arra vonatkozóan, hogy képzéseik minél piacképesebbek és megtérülőbbek legyenek (Elliot 2017).

A szakirodalom alapján láthatjuk, hogy a STEM képzések kiemelt szerephez jutottak az expanzió utáni felsőoktatásban. Ez részben az ide sorolható diszciplínákra jellemző, már említett magas lemorzsolódási arányok következménye (OECD 2019, Belloc et al. 2011, Duque 2014, Kori et al. 2015, Xenos et al. 2002, Ódor és Huszárik 2020).

A másik oldalról viszont elmondható, hogy a kétezres évek elejétől nemzetközi szinten egyre több oktatáspolitikai döntéshozó látta úgy, hogy a megváltozott, piaci elvárásoknak elsősorban a STEM képzések tudnak megfelelni.

Ezt támasztja alá a STEM végzettek számának növelése mellett érvelő, számottevő mennyiségű egyesült államok-beli, európai és hazai szakpolitikai javaslat és szakirodalom, melyek mind a STEM oktatásba való befektetés magas egyéni és társadalmi megtérülését tekintik a képzési terület egyik legfontosabb jellemzőjének (Lásd pl.: USA - Committee on Prospering in the Global Economy of the 21st Century [2007]. *Rising above the gathering storm: Energizing and employing America for a brighter economic future*; USA - The President's Council of Advisors on Science and Technology (2004). *Sustaining the Nation's Innovation Ecosystems. Report on Information Technology Manufacturing and*

Competitiveness; Európai Bizottság [2010]. *Európa 2020 stratégia - Innovatív Unió*; Európai Bizottság [2020]. *Európai helyreállítási terv - Next Generation EU; Fokozatváltás a felsőoktatásban. Középtávú Szakpolitikai Stratégia.* [2016]).

Rekrutáció és lemorzsolódás

A nem-tradicionális hallgatók tömegeinek expanziót követő megjelenése nem független a lemorzsolódás fokozatos növekedésétől. Ezt támasztja alá Rumberger (2012) is, aki 400 szakirodalom alapján a lemorzsolódás rizikóját növelő faktorok két csoportját, az egyéni és intézményi tényezőket különítette el. Rumberger (2012) mind az egyéni (tanulmányi eredményesség, attitűdök, SES), mind az intézményi (családi hatások) tényezők között szerepeltet olyanokat, melyek a rekrutáció változásaival, az alacsonyabb státusú hallgatók megjelenésével is összefüggnek. A rendelkezésre álló további nemzetközi kutatási eredmények ezen felül rámutattak arra is, hogy a lemorzsolódás nem minden réteget érint azonos mértékben. Vossensteyn és munkatársai (2015) kutatásának ered-ményei szerint annak ellenére, hogy a felsőoktatásban tanulók között kétszer annyian vannak a magas státusú családok gyermekei, a lemorzsolódás mégis elsősorban az alacsony státusúakat érinti, a felsőoktatást diploma nélkül elhagyók között ők ugyanis tízszeres többségben vannak.

A lemorzsolódás fő elméleteinek áttekintése alapján egyértelmű, hogy a kedvezőtlen hátterű hallgatókat a tanulmányok végzettségszerzés nélküli befejezésének kiemelten magas rizikója fenyegeti. A lemorzsolódás legkorábbi teoretikusai közé tartozó Spady (1970, 1971) szerint a korai iskolaelhagyás elsősorban a kedvezőtlen akadémiai teljesítmény, a társas támogatás hiánya, valamint az intézményi és saját normák, diszpozíciók, attitűdök között feszülő ellentét következménye. Tinto (1975, 1993) nagy hatású elmélete szerint a lemorzsolódás a perzisztencia hiányaként értelmezhető, melyet okozhat az intézmény és a diplomaszerzés iránti elköteleződés hiánya, a hallgató az intézmény akadémiai és szociális rendszereibe való gyenge beágyazódása. Bean és Metzner (1985) a nem-tradicionális hallgatói csoportokra fókuszáló elmélete ezen felül rávilágított arra is, hogy a kedvezőtlen hátterű hallgatókra magas státusú társaiknál jelentősen nagyobb hatással vannak olyan külső faktorok, mint az elvárások, környezeti hatások és anyagi helyzet, amit Carbera és munkatársai (1993) is megerősítették. Ezt hazai, lemorzsolódott hallgatókkal végzett kutatási eredmények is alátámasztják, ugyanis a lemorzsolódottak között az átlag populációhoz képest jelentősen alulreprezentáltak a nagyvárosból érkezők (Pusztai et al. 2019). A hazai egyetemisták eredményességét vizsgáló korábbi kutatások pedig arra is rámutattak, hogy a szakközépiskolában érettségizettek eredményessége jelentősen alacsonyabb a gimnáziumból érkezőkhöz képest (Varga 2015).

Amint a fenti elméletekből és eredményekből kitűnik, az intézmény és a diplomaszerzés iránti elköteleződés, az intézmény társas közegébe való beágyazódás, s értékeivel való azonosulás a lemorzsolódás szignifikáns preventív faktorai lehetnek. Ezzel kapcsolatban a Bourdieu-féle tőketípusokkal és habitussal kapcsolatos elméletekre alapozó Zinnecker (2006) modellje mutathat rá a lemorzsolódás és a társadalmi háttér közötti összefüggésekre. A modell szerint a polgári értelmiség, a gazdasági burzsoázia és a kispolgári értelmiség gyermekei a felsőoktatásban számukra ismerős értékekkel és habitussal találkoznak, míg a tőkeszegényebb osztályokhoz tartozók számára a felsőoktatás kultúrája idegen. A kulturális és gazdasági tőkével ellátott hallgatók esetében a felsőoktatásban való részvétel többnyire a szabadság élményével kapcsolódik össze, míg azokra, akiknek kulturális tőkével való ellátottsága magas, a rendelkezésre álló gazdasági tőke mértéke azonban alacsonyabb, jellemzően céltudatos intézmény és szakválasztás, valamint elkötelezett, fegyelmezett tanulmányok jellemzők. A mindkét tőkefajta tekin-

tetében hiányt szenvedő hallgatók ezzel szemben a számukra ismeretlen közegbe – a felsőoktatásba – nehezebben jutnak be, s ha be is jutnak, nehezen reflektálnak a hozott és intézményi habitus között feszülő ellentétekre (Zinnecker 2006, Pusztai 2011).

A lemorzsolódásban a pályaválasztás és továbbtanulás mögött meghúzódó motívumok szintén fontos szerepet játszanak. Pusztai és munkatársai (2019) lemorzsolódott hallgatók körében végzett kutatásukban azt találták, hogy a megkérdezettek felsőoktatásba való jelentkezésében a tudás gyarapítása után a legfontosabb motivációt materiális és státushoz kapcsolódó értékek jelentették. Ez az eredmény arra mutat, hogy a lemorzsolódás elsősorban azokat a hallgatókat fenyegetheti, akik számára a legfontosabb, hogy a diplomájukkal magasabb keresethez és státushoz juthassanak (tehát elsősorban nem az értelmiséggé válás vezérli őket). A korábbiakban bemutatottak alapján ez feltehetően az alacsonyabb státusú, nem értelmiségi hátterű hallgatókat érintheti, valamint kiemelten jellemző lehet a munkaerő-piaccal erőteljes összefonódást mutató, magas keresettel és státusszal kecsegtető szakok jelentkezőire (s ide tartoznak a STEM szakok is).

Az alacsony státusú hallgatók lemorzsolódási rizikója azonban a hazai eredmények alapján intézményenként eltérhet.

Bocsi (2020) oktatókkal végzett interjús kutatásának eredményei szerint az alacsonyabb státusú hallgatók aránya a vidéki, alacsonyabb státusú képzőhelyeken magasabb, hiszen ők azok, akiknek erőforrásait a fővárosi lakhatás költségei meghaladják. Ezekben az intézményekben az interjúalanyok gyakran arról számoltak be, hogy a megváltozott hallgatói bázissal már nem tudják fenntartani a korábbi követelményrendszereiket és oktatási módszereket, így sok esetben a középiskolai tananyag újratanítására, pótlására, a leadott tananyag mennyiségének csökkentésére kényszerülnek.

Ezzel szemben a fővárosi, elit képzőhelyek a magas hallgatói létszám következtében szelektívebb hozzáállást tanúsítanak, hiszen esetükben a magas lemorzsolódás sem jár az adott szak vagy évfolyam megszűnésével.

Kik választják a STEM felsőoktatást?

Tekintve, hogy a hazai STEM szakokra felvettek rekrutációs jellemzőiről konkrét adatokat bemutató szakirodalom nem áll rendelkezésre, elsősorban a lemorzsolódási arányok és ezek hallgatói bázissal való összefüggései, valamint a STEM szakok és szakmák jellemzői alapján teszünk kísérletet a STEM iránt érdeklődők jellemzőinek felvázolására. A korábbi eredmények alapján egyértelmű, hogy a STEM szakok a nem-STEM képzésekhez képest férfias szuperdiszciplínát alkotnak (lásd pl.: Education at a Glance 2019). A STEM területek munkaerő-piaccal való szoros összefonódása alapján feltételezhetjük továbbá, hogy ezek a képzések elsősorban azok számára jelentenek vonzó továbbtanulási lehetőséget, akik számára fontos a felsőfokú képzésben való részvétel magas egyéni megtérülése, a jó elhelyezkedési lehetőségek és a szakma magas presztízse, státusa. Zinnecker (2006) alapján feltételezhető, hogy ezek a motívumok elsősorban azokra jellemzőbbek, akik kevesebb kulturális tőkével rendelkeznek, így következtetésünk szerint a STEM képzéseken elsősorban az alacsonyabb státusú családok gyermekei jelennek meg. Az akadémiai felkészültség kapcsán korábbi eredmények alapján feltételezhetjük, hogy a STEM szakok hallgatói az átlagosál nagyobb arányban érkeznek nem gimnáziumi képzésből, illetve, hogy ezeken a képzéseken felülreprezentáltak azok, akik OKJ végzettségért szereztek tanulmányi többletpontot (Alter 2021b). Az emelt szintű érettségi vizsgáért többletpontot szerzett hallgatók ezzel szemben a korábbi eredmények alapján a nem-STEM képzéseken vannak többségben (Alter 2021b).

Kutatási kérdés és hipotézisek

Kutatásunk célja kettős. Egyrészt szeretnénk feltárni a STEM hallgatók rekrutációs jellemzőit, s választ keresünk arra a kérdésre, hogy kiket vonzanak az ide tartozó szakok, s hogy milyen akadémiai felkészültséggel jellemezhetők az egyes képzési területekre felvételt nyert hallgatók. Ennek feltárása hozzájárulhat a STEM képzésekre jellemző magas lemorzsolódás megértéséhez, s annak feltárásához, hogy azt mennyiben magyarázhatják a hallgatók individuális jellemzői. Ezen felül logisztikus regresszió segítségével vizsgáljuk, hogy mely rendelkezésre álló változók magyarázzák a STEM szakra való bekerülést.

Hipotézisek:

H1. Az egyes STEM területeken megfigyelt magas lemorzsolódási arányok alapján feltételezzük, hogy a STEM jelentkezőknek mind társadalmi státusa, mind akadémiai felkészültsége alacsonyabb a nem-STEM területekre bekerült hallgatókhoz képest (Pusztai és Szigeti 2021, Maltese és Tai 2011, Dickson 2010, Chen 2013).

H1.1. Feltételezzük, hogy a STEM képzések hallgatói között alacsonyabb azok aránya, akiknek állandó lakóhelye megyei jogú város vagy a főváros (Pusztai et al. 2019), illetve, hogy köztük magasabb a nem gimnáziumi osztályból érkezők aránya (Alter 2021b), s ezeken a területeken felülreprezentáltak a hátrányos helyzetű hallgatók.

H1.2. Feltételezzük, hogy az egyes STEM területekre felvett hallgatók felvételi pontszáma, valamint az emelt szintű érettségi vizsgáért és nyelvvizsga bizonyítványért többletpontot kapott hallgatók aránya jelentősen alacsonyabb a nem-STEM szakok hallgatóihoz képest (Alter 2021b).

H1.3. Feltételezzük, hogy a STEM képzések hallgatói között felülreprezentáltak azok, akik szakképzést is adó középiskolában tanultak, valamint OKJ képzésért kaptak többletpontot (Alter 2021b).

Kutatási kérdés: Milyen változók magyarázzák szignifikánsan a STEM szakokra való bekerülést?

Módszerek

Kutatásunk során a rendelkezésünkre álló legfrissebb, 2017-es Felvételi adatbázison végeztünk másodelemzést. A képzési területi összehasonlítás érvényességének növelése érdekében kizárólag a nappali képzési formára, alap- vagy osztatlan képzésre felvételt nyert hallgatók adatait vizsgáltuk. A mintaelemszám a szűrést követően 41324 fő. A résztvevők 85,2%-a alapképzésre, 14,8%-a pedig osztatlan képzésre nyert felvételt. A minta 47,5%-a férfi, 52,5%-a nő. 92,1% 1994 után született, vagyis a felvételi évében legfeljebb 23 éves volt, így a minta túlnyomó többsége az életkor tekintetében tradicionális hallgatónak tekinthető, 74,6%-uk pedig a 2016-os vagy 2017-es évben érettségizett. A minta képzési terület szerinti megoszlását lásd az 1. táblázatban.

1. táblázat. A résztvevők képzési terület szerinti megoszlása (N = 41324). Forrás: Felvételi adatbázis, 2017 alapján a szerző.

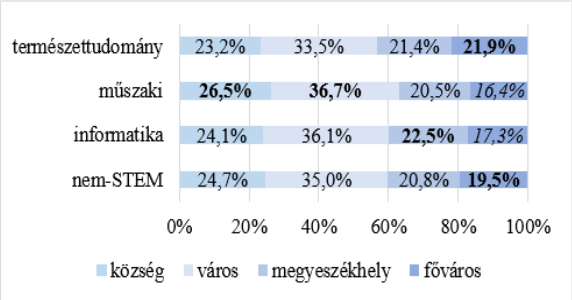
képzési terület	N	%
agrár	1946	4,7
államtudományi	939	2,3
bölcsészettudomány	4044	9,8
gazdaságtudományok	6914	16,7
informatika	4444	10,8
jogi	1593	3,9
műszaki	6912	16,7
művészet és művészetközvetítés	1271	3,1
orvos- és egészségtudomány	3803	9,2
pedagógusképzés	4456	10,8
sporttudomány	897	2,2
társadalomtudomány	2421	5,9
természettudomány	1684	4,1

Eredmények

A STEM és nem-STEM szakokra felvettek szocio-demográfiai mutatói (lakhely településtípusa, középiskola típusa, hátrányos helyzet)

A képzési terület a hallgatók állandó lakóhelyének településtípusával való kapcsolatát Khi-négyzet statisztikával és kereszttábla-elemzéssel vizsgáltuk, melynek eredményei szerint jelentős eltérést találtunk az egyes képzési területekre felvett hallgatók között ($\chi2(9) = 60{,}26$, $p < 0{,}001$). Amint az 1. ábrán látható, a természettudományos, illetve nem-STEM területeken felülreprezentáltak azok, akik a fővárosban élnek, míg a műszaki területekre felvettek között a községben és városban élők voltak felülreprezentáltak, a fővárosiak pedig alulreprezentált csoportként jelentek meg.

1. ábra. A STEM és nem-STEM képzésre felvettek településtípus szerinti megoszlása. Forrás: Felvételi adatbázis, 2017 alapján a szerző.

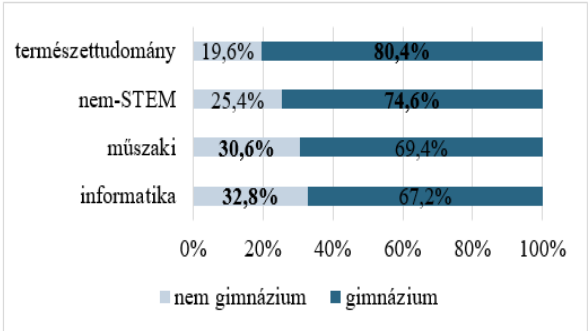


Megjegyzés: a félkövérrel jelölt értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2, a dőlttel szedett értékek esetében pedig kisebb, mint 2.

Az informatikai képzésre felvételt nyert hallgatók között a megyeszékhelyen élők felül-, a fővárosban élők alulreprezentált csoportot képeznek. Első hipotézisünk településtípusra vonatkozó része így részben nyert alátámasztást, hiszen a természettudományos területek hallgatóinak településtípusa a nem-STEM képzésekre felvételt nyertekéhez hasonlóan kedvezően alakult. Az informatikai képzésterület hallgatóinak településtípusa az előbbieknél nagyobb arányban kisebb település, azonban a műszaki terület hallgatóinak jelentősen nagyobb aránya érkezett községből és városból.

A középiskola típusa és a képzési terület közötti összefüggést szintén Khi-négyzet statisztika és kereszttábla-elemzés segítségével vizsgáltuk. Eredményeink szerint az egyes képzési területekre bekerült hallgatók között jelentős eltérés van abban a tekintetben, hogy mekkora arányban érkeztek gimnáziumi és nem gimnáziumi képzésből ($\chi2(3) = 205{,}32$, $p < 0{,}001$). Amint a 2. ábrán látható, a gimnáziumi képzésből érkezők aránya a természettudományos és nem-STEM képzéseken a legmagasabb, ezek a hallgatók ezeken a területeken felülreprezentált csoportot alkotnak. A műszaki és informatikai területekre felvettek esetében épp fordított tendenciát láthatunk, ezeken a képzéseken ugyanis a nem gimnáziumi képzésből érkezők voltak felülreprezentáltak. Hipotézisünk középiskola típusára vonatkozó része így alátámasztásra került.

2. ábra. A STEM és nem-STEM képzésre felvettek középiskola típus szerinti megoszlása. Forrás: Felvételi adatbázis, 2017 alapján a szerző.

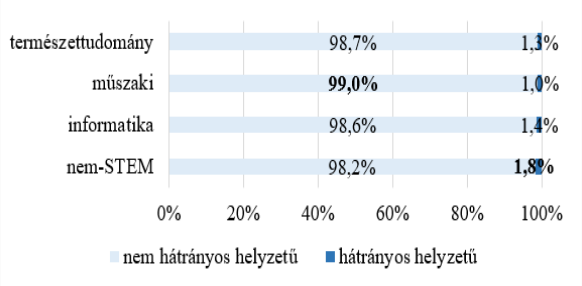


Megjegyzés: a félkövérrel jelölt értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2.

A hátrányos helyzetért kapott többletpontok és a képzési terület kapcsolatának vizsgálatára végzett Khi-négyzet próba eredményei szerint jelentős

eltérés van az egyes képzési területeken a hátrányos helyzetű hallgatók arányait tekintve ($\chi2(3) = 21{,}17$, $p < 0{,}001$). Amint azt a 3. ábra adatai alapján láthatjuk, a hátrányos helyzetért többletpontot nem kapott hallgatók a műszaki területen felülreprezentált csoportot alkotnak, míg a hátrányos helyzetűek a nem-STEM területeken felülreprezentáltak (kiemelendő azonban, hogy az említett jogcímen többletpontot kapott hallgatók aránya minden vizsgált képzési területen 2% alatti).

3. ábra. A hátrányos helyzetért többletpontot kapott hallgatók aránya a STEM és nem-STEM képzésre felvettek között. Forrás: Felvételi adatbázis, 2017 alapján a szerző.

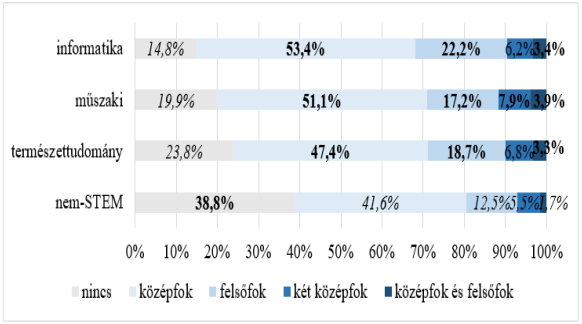


Megjegyzés: a félkövérrel jelölt értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2.

A STEM és nem-STEM szakokra felvettek eredményessége (nyelvvizsgabizonyítvány, emelt szintű érettségi vizsga, OKJ képzésért kapott többlepontok és felvételi összpontszám)

A tanulmányi eredményesség mutatóinak vizsgálatakor elsőként a nyelvvizsgáért kapott többletpontok meglétének képzési területtel való kapcsolatát tártuk fel Khi-négyzet statisztika segítségével. Eredményeink szerint jelentős képzésterületi eltérést találtunk ($\chi2(12) = 1682{,}16$, $p < 0{,}001$). A 4. ábra értékei alapján láthatjuk, hogy a nyelvvizsgával nem rendelkező hallgatók a nem-STEM területeken felül, a STEM területeken alulreprezentált csoportot alkotnak. Az egy középfokú, valamint egy felsőfokú, illetve egy középfokú és egy felsőfokú nyelvvizsgáért többletpontot szerzett hallgatók minden STEM képzésen felülreprezentáltak, a két középfokú nyelvvizsgával rendelkezők pedig a csak a műszaki területen alkotnak felülreprezentált csoportot. A kapott eredmények alapján tehát elmondható, hogy a tanulmányi eredményességgel kapcsolatos hipotézisünk nyelvvizsga bizonyítványra vonatkozó része nem teljesült, hiszen ebben a tekintetben a STEM képzésekre felvettek jelentős előnye mutatkozott meg.

4. ábra. A nyelvvizsga bizonyítványért többletpontot kapott hallgatók aránya a STEM és nem-STEM képzésre felvettek között. Forrás: Felvételi adatbázis, 2017 alapján a szerző.

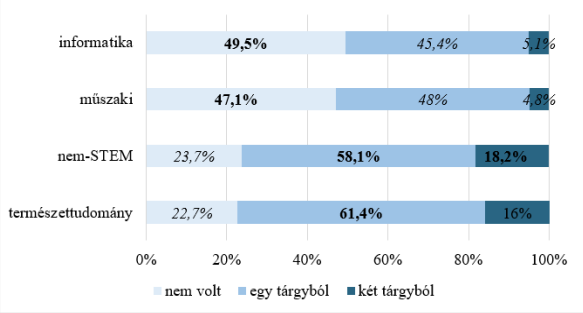


Megjegyzés:A félkövérrel jelölt értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2, a dőlttel szedett értékek esetében pedig kisebb, mint 2.

Az emelt szintű érettségi vizsgáért többletpontot szerzett hallgatók STEM és nem-STEM képzéseken való arányait Khi-négyzet statisztikával vizsgáltuk, s azt találtuk, hogy jelentős összefüggés van a képzésterület és az említett tanulmányi teljesítményért kapott többletpont között ($\chi2(6) = 2488{,}95$, $p < 0{,}001$). Amint az 5. ábrán látható, az egy és két emelt szintű érettségiért többletpontot szerzett hallgatók a nem-STEM területeken felül-

reprezentáltak, míg a természettudományos képzésre felvettek között az egy emelt érettségit teljesítettek alkotnak felülreprezentált csoportot.

5. ábra. Az emelt szintű érettségi vizsgáért többletpontot kapott hallgatók aránya a STEM és nem-STEM képzésre felvettek között. Forrás: Felvételi adatbázis, 2017 alapján a szerző.



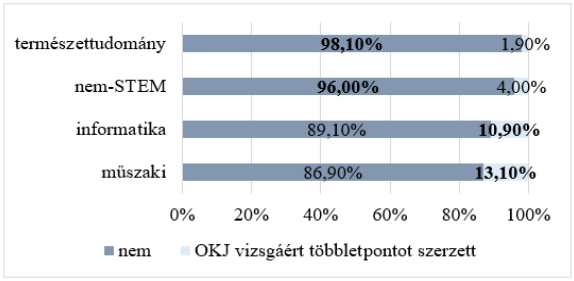
Megjegyzés:A félkövérrel jelölt értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2, a dőlttel szedett értékek esetében pedig kisebb, mint 2.

A kapott eredmények alapján a tanulmányi eredményességgel kapcsolatos hipotézisünk emelt szintű érettségi vizsgára vonatkozó része részben alátámasztást nyert, hiszen ebben a tekintetben az informatikai és műszaki területekre felvettek jelentős hátrányban vannak, köztük ugyanis alulreprezentáltak azok, akik ezen a jogcímen többletpontot szereztek.

Az OKJ vizsgáért kapott többletpont és a képzési terület kapcsolatát Khi-négyezt statisztikával vizsgáltuk (6.ábra), eredményeink szerint pedig jelentős összefüggés van a képzésterület és az említett tanulmányi teljesítményért kapott többletpont között ($\chi2(3) = 906,3$, $p < 0,001$).

Amint a 6. ábrán látható, az informatikai és műszaki területeken jelentősen felülreprezentáltak az OKJ vizsgáért többletpontot szerzett hallgatók, így elmondható, hogy hipotézisünk vonatkozó részét az adatok alátámasztották.

6. ábra. Az OKJ vizsgáért többletpontot kapott hallgatók aránya a STEM és nem-STEM képzésre felvettek között. Forrás: Felvételi adatbázis, 2017 alapján a szerző.



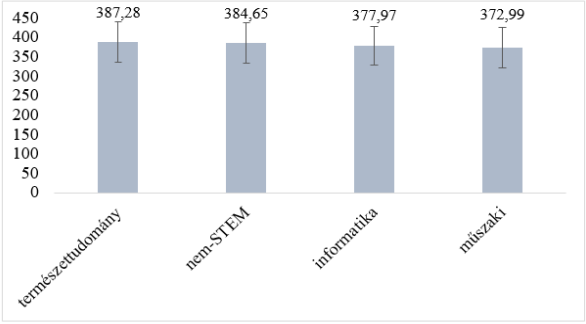
Megjegyzés:A félkövérrel jelölt értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2

Az eredményesség vizsgáltalának utolsó lépéseként azegyes képzési területek hallgatóinak felvételi összpontszámát egyszempontos variancia-analízissel vetettük össze. Eredményeink szerint a vizsgált képzési területekre felvételt nyert hallgatók pontszámai között jelentős eltérést találtunk ($F(3) = 109,96$, $p < 0,001$). A 7. ábra értékei alapján látható, hogy a legmagasabb felvételi pontszámot a természettudományos képzésre felvettek érték el, akikhez közeli pontszámmal kerültek be a nem-STEM területek hallgatói.

A természettudományos képzésekre felvettekhez képest az informatikai területekre bejutott hallgatók átlagos pontszáma közel 10 ponttal alacsonyabb, míg a műszaki területre bekerült hallgatók átlagosan további négy ponttal értek el kevesebbet.

A felvételi pontszámra vonatkozó alhipotézisünket a kapott eredmények részben támasztották alá, hiszen az informatikai és műszaki képzések esetében igazolást nyert, hogy az oda felvett hallgatók pontszáma a nem-STEM képzéseknél alacsonyabb, a természettudományos szakokra bejutottak azonban a nem-STEM képzésekre fel-vetteknél magasabb összpontszámot értek el.

7. ábra. A STEM és nem-STEM képzésre felvettek átlagos felvételi összpontszáma. Forrás: Felvételi adatbázis, 2017 alapján a szerző.



Megjegyzés:A hibasávok a szórást jelölik.

A STEM szakokra való bejutást magyarázó változók

A STEM szakokra való bejutást magyarázó változókat binominális logisztikus regresszióelemzéssel vizsgáltuk. A függő változó a képzési terület volt, melyre a hallgató felvételt nyert (0 – nem-STEM, 1 – STEM). Magyarázó változóként a modellbe a nemet (0 – nő, 1 – férfi), a településtípust (0 – község, város, 1 – megyeszékhely, főváros), az emelt érettségi vizsga teljesítését (0 – nem kapott ezen a jogcímen többletpontot, 1 – emelt szintű érettségiért többletpontot szerzett), a nyelvvizsga bizonyítványt (0 – nem kapott ezen a jogcímen többletpontot, 1 – nyelvvizsgáért többletpontot szerzett), OKJ bizonyítványt (0 – nem kapott ezen a jogcímen többletpontot, 1 – OKJ vizsgáért többletpontot szerzett), a hátrányos helyzetet (0 – nem kapott ezen a jogcímen többletpontot, 1 – hátrányos helyzet jogcímen többletpontot kapott), középiskolai osztály típusát (0 – nem gimnáziumi, 1 – gimnáziumi), a felvételin elért összpontszámot, illetve a középiskolai osztályzatok és érettségi vizsga eredménye alapján elért pontszámot vontuk be. A létrejött modell illeszkedése 75,2%-os, magyarázó ereje a Nagelkerke R^2 alapján 29,7%-os. A logisztkus reg-ressziós modellhez tartozó értékeket lásd a 2. táblázatban.

Eredményeink alapján a STEM képzé-sekre való bejutás legerősebb prediktora a hallgató neme: a férfiak több, mint hatszor akkora eséllyel jutnak be STEM szakra, mint a nők. A nyelvvizsga bizonyítványért és OKJ vizsgáért kapott többletpont a STEM képzésre való bekerülés esélyét 2,5-3-szorosára növeli.

A modellbe bekerült további változók hatása jelentősen alacsonyabb, azonban érdekes implykációkkal bír. A településtípus esetében azt találtuk, hogy a nagyvárosból származó hallgatók kisebb eséllyel nyernek felvételt STEM szakokra, mint a kisebb városból és községből érkezők.

Az emelt szintű érettségi vizsgáért és hátrányos helyzetért kapott többletpont szintén csökkenti a STEM képzésre való felvételt.

Eredményeink arra is rámutattak, hogy a gimnáziumból érkezők kisebb valószínűséggel jutnak be STEM szakra, mint nem gimnáziumból érkező társaik. A felvételi pontokkal kapcsolatban elmondható továbbá, hogy a magasabb összpontszám a STEM szakra való bejutás esélyét enyhén csökkenti. A STEM szakra való bekerülést a középiskolai osztályzatok alapján elért magasabb felvételi pontok enyhén növelik, az érettségi eredmény alapján kapott magasabb pontszám azonban enyhén csökkenti.

Megvitatás

Kutatásunk során a magas lemorzsolódási arányokkal jellemezhető STEM területek hallgatóinak individuális jellemzőit vizsgáltuk. A belépők társadalmi háttérmutatóinak és akadémiai felkészültségének vizsgálata lehetőséget nyújt annak becslésére, hogy a megfigyelt, több kutatás által bizonyított magas lemorzsolódás a hallgatók különböző tőketípusok terén jelentkező deficitjéből és hiányos akadémiai felkészültségéből vagy a felsőoktatási szocializáció jellegzetességeiből fakad. Eredményeink a hallgatók felkészültsége és jellemzői kapcsán ellentmondásos képet festenek.

2. táblázat. A STEM képzésekre való bejutást magyarázó változók (N = 41324). *Forrás: Felvételi adatbázis, 2017 alapján a szerző.*

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Nem	1,813	0,026	4745,352	1	< 0,001	6,131
Településtípus	-0,05	0,026	3,796	1	0,05	0,951
Emelt szintű érettségi vizsga	-0,592	0,035	292,163	1	< 0,001	0,553
Nyelvvizsga	1,073	0,034	970,312	1	< 0,001	2,924
OKJ vizsga	0,935	0,053	316,897	1	< 0,001	2,548
Hátrányos helyzet	-0,987	0,068	208,562	1	< 0,001	0,373
Középiskolai osztály típusa	-0,145	0,031	22,327	1	< 0,001	0,865
Elért felvételi pontszám	-0,002	< 0,001	32,078	1	< 0,001	0,998
Középiskolában kapott pontszám	0,008	< 0,001	700,871	1	< 0,001	1,008
Érettségi alapján kapott pontszám	-0,008	0,001	131,055	1	< 0,001	0,992
Konstans	-1,008	0,112	80,415	1	< 0,001	0,365

A 2017-es Felvételi adatbázison végzett másodelemzésünk eredményei alapján elmondható, hogy a STEM hallgatók a rendelkezésre álló adatok alapján nem képeznek egyértelműen hátrányosabb helyzetű csoportot a nem-STEM hallgatóknál. Bár a településtípus tekintetében a műszaki és informatikai hallgatók kedvezőtlenebb helyzete rajzolódott ki, a hátrányos helyzetük miatt többletpontot kapott hallgatók a nem-STEM területeken alkottak felülreprezentált csoportot. A középiskola típusának tekintetében korábbi eredményeinkkel összhangban (Alter 2021b) azt találtuk, hogy a műszaki és informatikai területek hallgatói között felülreprezentáltak azok, akik nem gimnáziumi osztályból érkeztek a felsőoktatásba. Mivel hagyományosan a gimnázium az a középiskolatípus, melynek elsődleges célja a felsőoktatásra való felkészítés, ez jelenthet hátrányt, azonban figyelembe véve, hogy ugyanezen képzési területek hallgatói között nagy számban jelentek meg olyanok, akik OKJ vizsgájukat tudták beszámíttatni, elképzelhető, hogy ők a középiskola alatt egyetemi szakjukhoz kapcsolódó szakmát tanultak, így a szakközépiskolai tanulmányok esetükben akár magasabb szakmai felkészültséget is jelezhetnek.

Az akadémiai felkészültség mutatóinak tekintetében szintén nem mondható ki egyértelműen a STEM területekre felvettek hátránya. Bár az emelt szintű érettségi vizsgáért többletpontot kapott hallgatók között kisebb arányban jelentek meg a műszaki és informatikai területekre bekerült hallgatók, nyelvvizsga bizonyítványért éppen a műszaki, informatikai és természettudományos képzések hallgatói szereztek nagyobb arányban többletpontot. Hipotézisünkkel ellentmondó eredményeket elsősorban a természettudományos területekre felvételt nyertek esetében kaptunk, ők ugyanis mind az emelt szintű érettségivel, mind a nyelvvizsgával rendelkezők között magas arányban szerepeltek, s a felvételi összpontszám átlaga is ezen a képzési területen volt a legmagasabb. Az összpontszám tekintetében ismét a műszaki és informatikai területekre felvettek hátránya mutatkozott, ők a természettudományos és nem-STEM szakosokhoz képest átlagosan 7-14 ponttal értek el kevesebbet.

A fenti eredmények alapján elmondható tehát, hogy a STEM szakosok magas lemorzsolódási rizikója nem magyarázható egyértelműen a hallgatók kedvezőtlen szocio-demográfiai hátterével és hiányos akadémiai felkészültségével. Ahogy a bevezetésben már bemutattuk, a lemorzsolódás főbb elméleteiben az egyéni faktorok mellett jellemzően az intézményi tényezők is megjelennek (Spady 1970, 1971, Tinto 1975, 1993). Ezek a modellek az intézményi oldalon olyan faktorokat említenek, mint a társas támogatás hiánya, az intézmény akadémiai és társas rendszerébe való gyenge beágyazódás. Ezek nem függetlenek az intézményi klímától, ami a STEM kutatások népszerű témája. A STEM képzőhelyek intézményi klímájával kapcsolatos eredmények egyöntetűen ellenséges, hűvös klímáról, szelektív oktatói szemléletről és magas elvárásokról számolnak be (Christe 2013, Freeman et al. 2011, Le et al. 2014). A STEM hallgatók lemorzsolódásában jelentős szerepe lehet továbbá a nem megfelelően kialakított, rigid, számos egymásra épülő kurzust tartalmazó hálótervnek, melyben egy kurzus sikertelen teljesítése már a képzés kezdetén csúszáshoz vezethet (Molontay et al. 2020, Slim et al. 2014).

Limitációk és konklúzió

Tanulmányunkban a STEM hallgatók egyéni, a szakirodalom alapján a lemorzsolódással potenciálisan összefüggő jellemzőit vetettük össze a nem-STEM hallgatókkal a 2017-es Felvételi adatbázis alapján. Kutatásunk fontos limitációja, hogy csupán egy évfolyam vizsgálatára volt lehetőségünk, így az eredmények annak ellenére sem általánosíthatók, hogy teljes körű lekérdezéssel készült adatbázist használtunk. További fontos korlát, hogy az adatfelvétel ideje óta jelentős változások következtek be a felsőoktatási felvételi kritériumokban, melyek közül a legfontosabb a kötelező emelt szintű érettségi. Tekintve, hogy eredményeink szerint a műszaki és informatikai képzések hallgatói az átlagosnál kisebb arányban szereztek ezen a jogcímen többletpontot, elképzelhető, hogy ez a kritérium jelentős befolyással volt az ezekre a szakokra jelentkezők összetételére és a szakok népszerűségére (Polónyi 2020). Mivel az egyes képzőhelyek között számottevő eltérések lehetnek a felvételi ponthatárok, illetve a túljelentkezés tekintetében, a későbbiek során érdemes lehet az elit, nagylétszámú, fővárosi intézményeket és tudományegyetemeket a kisebb vidéki intézményekkel való összehasonlításban vizsgálni.

Tanulmányunk eredményei alapján látható, hogy a STEM hallgatók nem tekinthetők hátrányos helyzetű, alacsony státusú hallgatói csoportnak sem a rendelkezésre álló szocio-demográfiai mutatók, sem középiskolai tanulmányi teljesítményük alapján. Mivel a használt adatbázisban nem szerepeltek olyan, a társadalmi háttér vizsgálatának objektívebb mérését lehetővé tevő mutatók, mint a szülők iskolai végzettsége és a család anyagi helyzete, a későbbiek során ezek tekintetében is érdemes a témát kutatni. Saját eredményeink alapján azonban feltételezhető, hogy a STEM képzések egyik legfontosabb specifikus jellemzője, a magas lemorzsolódás, nem a hallgatói bázis következménye, így az intézményi faktorok vizsgálata a téma további kutatásának fontos fókuszpontja lehet.

Támogatás: A dolgozat az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-21-3-I-DE-312 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott azakmai támogatásával készült.

Irodalom

Alter, E. (2021a). A STEM képzésterületek hallgatóinak jellemzői. In Pusztai, G., & Szigeti, F. (szerk.): *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* (pp. 62–65.). Debrecen: CHERD-H.

Alter, E. (2021b). Törésvonalak a STEM-területen belül - A STEM-területek egységességének vizsgálata a haladási utak, a nemi arányok, a perzisztencia és az intézményi szelektivitás alapján. *Civil Szemle*, *18*(2), 31–50.

Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research, 55*(4), 485-540. Doi 10.3102/00346543055004485

Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella, L. (2011). How individual characteristics affect university students drop-out: a semiparametric mixed-effects model for an Italian case study. *Journal of Applied Statistics, 38*(10), 2225–2239. Doi 10.1080/02664763.2010.545373

Bocsi, V. (2019). Hallgatók értelmiségképe. *Szociológiai Szemle, 29*, 94-111.

Bocsi, V. (2020). Hallgatói szocializáció - oktatói szemmel. *Különleges Bánásmód, 6*(2), 19-33. Doi 10.18458/KB.2020.2.19

Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The journal of higher education, 64*(2), 123-139. Doi 10.2307/2960026

Castro, C. M., & Levy, C. D. (2001). Four Functions in Higher Education. *International Higher Education*, (23).

Chen, X. (2013). *STEM Attrition: College Students' Paths Into and Out of STEM Fields (NCES 2014-001).* Washington: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Christe, B. (2013). The Importance of Faculty-Student Connections in STEM Disciplines: A Literature Review. *Journal of STEM Education, 14*(3), 22–26.

Dickson, L. (2010). Race and Gender differences in college major choice. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 627*(1), 108-124. Doi 10.1177/0002716209348747

Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management, 25* (1), 1–21. Doi 10.1080/14783363.2013.807677

Elliott, G. (2017). Introduction to the special issue on 'Learning for Work'. *Research in Post-Compulsory Education, 22*(1), 1-6. Doi 10.1080/13596748.2016.1272083

Freeman, S., Haak, D. and Wenderoth, M. P. (2011). Increased Course Structure Improves Performance in Introductory Biology. *CBE – Life Sciences Education, 10*(2), 175–186. Doi 10.1187/cbe.10-08-0105

Hurtado, S. (2007). The Study of College Impact. In Gumport, P. J. (Ed.), *Sociology of Higher Education: Contributions and their Contexts* (pp. 94-113.). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Kori, K., Pedaste, M., Tõnisson, E., Palts, T., Altin, H., Rantsus, R., Sell, R., Murtazin, K., & Rüütmann, T. (2015). First-year dropout in ICT studies. *IEEE*, 437−445. Doi 10.1109/EDUCON.2015.7096008

Le, H., Robbins, S. B., & Westrick, P. (2014). Predicting student enrollment and persistence in college STEM fields using an expanded P-E fit framework: a large-scale multilevel study. *Journal of Applied Psychology, 99*(5), 915-947. Doi 10.1037/a0035998

Maltese, A. V., & Tai, R. H. (2011). Pipeline persistence: Examining the association of educational experiences with earned degrees in STEM among U.S. students. *Science Education Policy, 95*(5), 877–907.Doi 10.1002/sce.20441

Molontay, R., Horváth, N., Bergmann, J., Szekrényes, D., & Szabó, M. (2020). Characterizing Curriculum Prerequisite Networks by a Student Flow Approach. *IEEE Transactions on Learning Technologies, 13*(3), 491–501. Doi 10.1109/TLT.2020.2981331

Ódor, Zs. & Huszárik, P. (2020). *Lemorzsolódási Vizsgálatok a felsőoktatásban – Összefoglaló tanulmány*. Budapest: Oktatási Hivatal.

OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

Paksi, V. (2013). Miért kevés a női hallgató a természet és műszaki tudományi képzésekben? Nemzetközi kitekintés a "szivárgó vezeték" metaforára. *Replika, 2013*(4)–*2014*(1), 109-13.

Polónyi, I. (2020). Harmadik csapás. *Iskolakultúra, 30*(10), 25-37. Doi 10.14232/ISKKULT.2020.10.25

Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig: Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum Könyv-kiadó.

Pusztai, G., & Szigeti, F. (szerk.). (2021). *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felső-oktatásban*. Debrecen: CHERD-H.

Pusztai, G., Fónai, M., & Bocsi, V. (2019). A társadalmi státus transzmissziója és a felsőoktatási lemorzsolódás. *Acta Medicinae et Sociologica, 10*(28), 6-23.

Rumberger, R. W. (2012). *Dropping out*. Cambridge, Harvard University Press.

Slim, A., Kozlick, J., Heileman, G., Wigdahl, J., & Abdallah, C. (2014). Network analysis of university courses. *Proceedings of the 23rd International Conference on World Wide Web*, 713-718. Doi 10.1145/2567948.2579360

Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange, 1*(1), 64-85. Doi 10.1007/BF02214313

Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange, 2*(3), 38-62. Doi 10.1007/BF02282469

Teichler, U. (2011). International dimensions of higher education and graduate employment. In *The flexible professional in the knowledge society* (pp. 177-197). Springer, Dordrecht.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, 45,* 89-125. Doi 10.3102/00346543045001089

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Varga, E. (2015). Az árnyékoktatási részvétel és a felsőoktatási eredményesség. In Pusztai, G., & Kovács, K. (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp. 144-151). Partium Könyvkiadó, Új Mandátum Kiadó.

Vossensteyn, H., Stensaker, B., Kottmann, A., Hovdhaugen, E., Jongbloed, B., Wollscheid, S., Kaiser, F., & Cremonini, L. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Louxemburg: Publications Office of the European Union.

Xenos, M., Pierrakeas, C., & Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education, 39*(4), 361-377. Doi 10.1016/S0360-1315(02)00072-6

Zinnecker, J. (2006). A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In Gábor, K., & Jancsák, Cs. (szerk.): *Ifjúságszociológia. Szemelvények (*pp. 69-95.). Szeged: Belvedere.

A TANÍTSUNK MAGYARORSZÁGÉRT MENTORPROGRAM EREDMÉNYESSÉGE

Szerzők:

Kocsis Nóra
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Bocsi Veronika (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Szerző e-mail címe:
kocsisnori5@gmail.com

Lektorok:

Czeglédi Tímea (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Finánczy Judit (PhD)
MATE IN (Magyarország)

...és további két anonim lector

Kocsis Nóra, Bocsi Veronika (2022): A Tanítsunk Magyarországért Mentorprogram eredményessége. *Különleges Bánásmód*, 8. (2). 87-101. DOI 10.18458/KB.2022.2.87

Absztrakt

Az oktatás területén évtizedek óta meglévő problémaként van jelen a hátrányos helyzet, melynek csökkentésére számos hátránykompenzáló programot alakítottak ki. Ezen programok egy részének lényegi elemét képezi a mentorálási folyamat, melynek elsődleges célja a támogatás biztosítása, a segítségnyújtás egy fiatalabb egyén részére. A kutatás alanyait képezik a Tanítsunk Magyarországért mentorprogramban résztvevő diákok. A kérdőíves vizsgálatra 2019 őszén került sor (n=585), amely során a gyermekek mentorprogramtól való elvárásaikra, a tanulás során adódó nehézségeikre, a tanulási motivációra, a továbbtanulási terveikre fókuszáltunk. A diákok a motivációik alapján klaszterekbe sorolhatók, ami rávilágít arra, hogy a résztvevők köre ebből a szempontból sem homogén. A koronavírus-járvány a hagyományos oktatást egy jelentős mértékű kihívás elé állította, s a személyes mentorálás nyújtotta lehetőségek az elmúlt másfél évben háttérbe szorultak. A digitális oktatásra való átállással sorozatos kihívásokkal szembesültek a pedagógusok és a diákok (Kristóf, 2020). A jelenléti mentorálás távmentorálás formájában folytatódhatott. Jelenlegi kutatásunkban vizsgáljuk a Tanítsunk Magyarországért programban a távmentorálás meglétét, a tapasztalatok feltárását, valamint a résztvevők felkészültségét. Az adatgyűjtés 2021 decemberében kezdődött, s a lekérdezés folyamata még jelenleg is tart. A felmérést kevert módszer alkalmazásával végezzük. A diákok körében kvantitatív adatokat gyűjtünk kérdőívek segítségével, amely a gyermekek megszerzett élményeire, véleményeire, felkészültségére fókuszál. Továbbá kvalitatív, interjús vizsgálati módszert is alkalmazunk, amely a tapasztalatok átfogóbb megértését biztosítja. Az interjúkat a pedagógusok, mentorok és mentorált diákok körében készítjük. A kutatás alanyait Hajdú-Bihar megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye egy-egy kistelepülésének általános iskolás diákjai, mentorai, pedagógusai képezik (n=60 fő).

Kulcsszavak: Tanítsunk Magyarországért, mentorprogram, hátrányos helyzet, hátránykompenzálás, járványhelyzet, távmentorálás

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

THE EFFECTIVENESS OF THE LET'S TEACH FOR HUNGARY MENTORING PROGRAM

The disadvantaged situation has been a problem in the field of education for decades, and several disadvantage-compensation programs have been set up to reduce it. This includes the mentoring process, the primary purpose of which is to provide support and assistance to a younger individual. The subjects of the research are the students participating in the Let's teach for Hungary mentoring program. The questionnaire survey was conducted in the autumn of 2019 (n=585), during which we focused on the children's expectations of the mentoring program, their learning difficulties, learning motivation, and their plans for further learning. Students can be classified into clusters based on their motivations, which highlights that the range of participants is not homogeneous from this aspect either. The coronavirus epidemic has posed a significant challenge to traditional education, and the opportunities offered by personal mentoring have been pushed into the background over the past year and a half. Educators and students have faced numerous challenges in the transition to digital education (Kristóf, 2020). Attendance mentoring could continue–in the form of distance mentoring. In our current research, we examine the existence of distance mentoring, the exploration of experiences, and the preparedness of the participants in the Teach for Hungary program. Data collection began in December 2021, and the query process is still ongoing. We carry out the survey using a mixed-method. We collect quantitative data among students with the help of questionnaires, which focus on the experiences, opinions, and readiness of the children. In addition, we use a qualitative, interview-based research method that provides an understanding of more comprehensive experiences. We conduct interviews with educators, mentors, and mentored students. The subjects of the research are primary school students, mentors, and teachers of a small settlement in Hajdú-Bihar county and Szabolcs-Szatmár-Bereg county (n=60 people).

Keywords: Let's teach for Hungary, mentoring program, underprivileged, disadvantage compensation, epidemic situation, distance mentoring

Disciplines: pedagogy

A társadalom egyik fő problémájának tekinthető a szegénység, a hátrányos helyzet, s annak különböző mértékű megnyilvánulásai. A hátrányos helyzet fogalma három fő területre terjed ki: 1) munkaerőpiaci, 2) a területfejlesztési, illetve 3) az oktatáspolitikai dimenziók. A hátrányos helyzetet számos tényező befolyásolhatja, mint például az iskolai kudarcok, a lakóhelyi sajátosságok, az iskolák személyi-tárgyi feltételei, a regionális különbségek, a települési fejlettségi gondok, valamint a munkavállalási lehetőségek korlátozottsága. A magyarországi szerzők közül az elsők között Kozma (1975) foglalkozott a témával s a hátrányos helyzet fogalmának leírásával, ez alapján hátrányos helyzetűnek tekintjük azokat a gyerekeket és fiatalokat, akik iskolai kudarcot szenvedtek: megbuktak, sőt lemorzsolódtak már az alsófokú oktatás során. Ezzel átfedést mutat a szegénység fogalma, amely a társadalmi hierarchia alsó részén elhelyezkedőket jellemzi. A szegénység esetében az egyenlőtlenség minden területen meglévő jelenségként figyelhető meg, azonban fontos jelzőként szolgál a meglétük mértéke, tendenciája, az érintettek száma, valamint az egyének szegénységének mélysége egyaránt (Ferge, 2000). Ferge (2006) szerint a szegénység az egyenlőtlenség egyik típusa, ugyanis összefüggés mutatható ki a szegénység és az egyenlőtlenség

tényezői között, amelyek ugyancsak kölcsönhatást gyakorolnak egymásra.

A pedagógiai szempontból hátrányos helyzetűnek tekinthetőek azok a gyermekek, akik számára a megszokottnál, az átlagosnál nehezebb körülményekben kell nevelkedniük, s mindez kihatással van a gyermekek személyiségfejlődésére, a tanulmányi eredményeikre, valamint az iskolai élet minőségében is eltérés mutatkozhat meg (Réthyné és Vámos, 2006).

A családi háttér és az iskolai teljesítmény összefüggései

Hazánkban kifejezetten erős a tanulói teljesítmény és a családi háttér közötti összefüggés (Fejes és Józsa, 2005), mindezt a kompetencia tesztek (I1) és a PISA felmérések eredményei is tükrözik. A PISA felmérések magyarországi eredményeit vizsgálva megállapítható, hogy a fő tantárgyi területek tekintetében az OECD átlaghoz képest elmaradás tapasztalható (I2). Az iskolai sikeresség vagy sikertelenség számos tényezőtől függhet, s mindez kihat a gyermekek későbbi életpályájára, az életminőségükre, valamint a társadalomban betöltött pozíciót is befolyásolhatja (Réthyné és Vámos, 2006). A (halmozottan) hátrányos helyzetű diákok egyre magasabb arányban vannak jelen az oktatási rendszerben (I1). A tanulók iskolai eredményességét számos tényező befolyásolhatja, ide sorolható a család anyagi helyzete, az otthonról hozott kulturális tőke, a támogató családi közeg megléte/hiánya, továbbá az általános iskolai eredmények és az iskolában megteremtett tanulási lehetőségek is befolyásoló tényezőként jelenhetnek meg (Szemerszki, 2015). A szegénység, valamint a hátrányos helyzet átörökítésének legfőbb problémája abban gyökerezik, hogy az alacsony képzettségű szülők a saját példájukat szem előtt tartva a gyermeküket is a mihamarabbi jövedelemszerzés felé irányítják, s nem a magasabb iskolai végzettség megszerzésére ösztönzik őket (Várnagy és Várnagy, 2000). Mindennek hátterében egyfajta információs árnyék is meghúzódhat, amely alatt azt értjük, hogy a hátrányos helyzetű családoknak nincsen elegendő információja az oktatással kapcsolatban.

Bocsi (2018) alapján megállapítható, hogy a megkérdezett hátrányos helyzetű diákoknak nagyon kevés rálátása van a továbbtanulási lehetőségekre, a felvételi menetére és az egyetemi életre. A felsőoktatásba való bekerülést megelőzően számos adminisztrációs folyamat zajlik, melynek átláthatósága nehézségeket okozhat a hátrányos helyeztű fiatalok számára, s közel 20%-uknak a szükséges űrlapok, nyomtatványok beszerzése, kitöltése is gondot okoz. Ebből kifolyólag is csökkenhet annak az esélye, hogy a hátrányos helyzetben élő tanulók a továbbtanulás mellett döntenek-e.

A hátrányos helyzetű tanulók tanulási sajátosságai

Egyes szerzők (például Gazsó, 1982) szerint a társadalmi hovatartozás fokozott mértékben befolyásolja a fiatalok továbbtanulási, illetve mobilitási esélyeit. Mindezeket tovább mélyíthetik a (halmozottan) hátrányos helyzetből adódó kedvezőtlen esélyek, az iskolai esélyegyenlőtlenségek, valamint a kedvezőtlen előrejutási lehetőségek. A társadalmi mobilitási esélyek tekintetében az iskolai teljesítmény meghatározó tényezőnek bizonyul. Várnagy és Várnagy (2000) arra a megállapításra jutott, hogy a hátrányos helyzetben élő tanulók tanulási sajátosságait és motivációját megvizsgálva az tapasztalható, hogy kevésbé vélekednek értékként a tanulásról, amely a pozitív élmények, a sikerek, a pozitív megerősítések hiányában alakulhat ki. A hátrányos helyzetű tanulók körében a továbbtanulás fontossága a pályaválasztás során kevésbé bír fontos szereppel, abban az esetben is, ha a gyermek adottságai miatt indokolttá válna a továbbtanulás lehetőségének megragadása, s emiatt a felnövekvő fiatal generáció automatikusan hátrányos helyzetben marad. A tanulási motiváció kialakításában,

fejlesztésében kiemelkedően fontos szerepe van az iskola intézményrendszerének, mint másodlagos szocializációs színtérnek. Az oktatási, a tanulási folyamatban a motiválásnak mindenkor jelen kellene lennie, mint cél, mint eszköz egyaránt, azonban a hátrányos helyzetben lévő tanulók esetében jellemző a tanuláshoz szükséges motivációk fejletlensége, valamint az iskolához fűződő negatív attitűd, amely kihatással van a további teljesítményükre (Várnagy és Várnagy, 2000). Az iskolának kulcsszerepe van, kulcsszerepe lehet a hátránycsökkentésben, valamint elősegítheti, hogy a befogadó iskolai környezet megértőbbé váljon, ezáltal csökkentse az előítéletek meglétét (Vecseiné, 2011).

A hátránykezelő programok célja – A Tanítsunk Magyarországért mentorprogram bemutatása

Az alacsony szocio-ökonómiai helyzet okozta hátrányok, tovább fokozódhatnak egy adott intézményrendszerbe vagy az iskolába bekerülve. Gazsó (2006) szerint, az iskolában jelenlévő esélyegyenlőtlenség csökkentése oly módon valósulhatna meg, ha az oktatás a hátrányos helyzetben nevelkedő tanulók egyéni fejlődési sajátosságaihoz, lehetőségeihez igazodna, amely hatására a készségek, képességek, s az alapismeretek területén fejlődés lenne elérhető.

A megpróbáltatások, a nehézségek, a kudarcok sorozatos átélése miatt az egyén önerőből nehezen tud kitörni, így egyértelművé válik, hogy segítségre van szüksége. Erre a célra számos hátránykezelő programot valósítottak meg, amelyek közül kutatásunkban a Tanítsunk Magyarországért mentorprogrammal foglalkozunk. A program célcsoportját a kistelepüléseken élő általános iskolás, felső tagozatos tanulók képezik. A program célja egyfajta kettősséggel jellemezhető, ugyanis egyrészt az esélyteremtésen van a hangsúly, s a mentorok feladata a tanulók támogatása a tanulmányaik sikeres elvégzése érdekében; másrészt pedig fontos a kölcsönös tanulás, egymás támogatása, s legfőképp, hogy a mentorok megmutassák a mentoráltaknak a településen túli lehetőségeket, választható középiskolákat, vállalkozásokat és szakmákat (I3).

A mentorálás

A mentorálás definíciójának alakulása a kultúrához, a mentoroktól elvárt feladatokhoz köthető. A legtöbb meghatározásban a mentori szerep abban teljesedik ki, amikor egy olyan személyről beszélünk, aki segítséget nyújt egy tőle fiatalabb, tapasztalatlanabb egyén részére. Hazánkban a mentorálás az 1990-es évek végétől van jelen, elsősorban a hátrányok csökkentésének eszközeként funkcionált (Bander et al., 2015). A mentorálási folyamatban rendkívül fontos szereppel bír a kommunikáció, a bizalom megléte, s a szerephelyzetek elfogadása. A mentorálási folyamat résztvevői a mentorok és a mentoráltak, s a folyamat működőképességének elengedhetetlen tényezője és mozgatórugója a megfelelő, gördülékeny kommunikáció, továbbá a bizalmi kapcsolat. A mentori kapcsolat egyfajta interperszonális kapcsolatként értelmezhető, amely előrehaladását nagy mértékben elősegíti a kölcsönös bizalom és tisztelet megléte (Di Blasio et al., 2011). A mentorok, mentori szerepben való részvételének motivációit felmérő vizsgálat (Godó, 2021a) alapján tapasztalható, hogy a nők esetében a három leggyakoribb tényező a segíteni akarás, a hazát sújtó probléma megoldása (a szerzők a mentoráláshoz társuló kihívásokat egyidejűleg egy társadalmi jelenségre való reflektáló módszerként interpretálják), illetve a kihívás; míg a férfiak körében az első helyen szintén a segíteni akarás szerepel, amelyet az ösztöndíj s a kihívás megléte követ. Mindkét nem esetében első helyen a segíteni akarás áll, amely erős belső motiváció meglétére enged következtetni.

A hátrányos helyzetű fiatalok esetében, valamint az élethelyzetükből adódó problémákkal küzdő fiataloknál a mentorálás lehetősége teljes mértékben a hétköznapi életből és a megszokott stresszhelyzetből való kilépés lehetőségét jelenti (Dávid et al., 2014). A mentorálási folyamatba való belépést, mint lehetőséget látják a „mást csinálni–másnak lenni" érzésre alapozva. Az idő előrehaladtával az egyre inkább erősödő, elmélyülő mentoráló kapcsolatban kimondottan központi szerepet tölthet be a fiatal preferencia- és motivációs listáján, hogy legközelebb is részt vegyen-e a mentorálási találkozókon.

Az életkori szempontot figyelembe véve megfelelő formának tűnik, ha egyetemista mentorok kerülnek a diákok mellé, azonban mindez kezdetben nehezítő tényezőként is értelmezhető, ugyanis a mentorálási folyamat elején önbizalmi problémákkal is szembe kerülhetnek a fiatalok Ennek hátterében az egyetemisták és az általános iskolások közötti társadalmi szakadék is állhat (Godó, 2021b).

Számos mentorprogram törekszik arra, hogy kibontakoztassa a mentor-mentorált kontaktusában rejlő előnyöket (Fejes, 2012), azonban a személyes mentorálás nyújtotta lehetőségek az elmúlt másfél évben háttérbe szorultak. A koronavírus-járvány megjelenésével a hagyományos oktatásról a digitális oktatásra való átállás számos kihívás elé állította a pedagógusokat és a diákokat (Kristóf, 2020), amellyel az oktatási rendszer korábban nem találkozott. A jelenléti mentorálás távmentorálás formájában folytatódhatott, melynek megjelenésével rendkívül sok kérdés foglalkoztatta a résztvevőket, s a mentorokat. Első lépésként a mentorálási tevékenység átszervezésének elvégzése volt a jellemző, ugyanis az addig személyesen megvalósítható programokat teljes mértékben az online térbe kellett áthelyezni. Előfordulhatott azonban, hogy a mentoráltak közül nem rendelkezett mindenki a megfelelő eszközzel, holott a mentorálási alkalmakon való részvétel egyik feltételét a megfelelő digitális felszerelésekkel való rendelkezés jelenti. A később nagyobb hangsúlyt kapott a digitális kompetencia fejlesztése mind a mentorok, mind a mentorált tanulók esetében.

A kutatási módszer bemutatása

A kutatásunk első hulláma során (Kocsis, 2022) szerettük volna feltárni, hogy a mentorált diákok milyen családi háttérben nevelkednek, személyes véleményeik alapján milyen elvárásaik vannak a mentorprogramtól, s utóbbi alapján csoportokat szerettem volna kialakítani. A vélemények feltárására a legalkalmasabb módszernek a kérdőívet tartottuk, ugyanis nagy elemszámú lekérdezésre ad lehetőséget. A kvantitatív módszer főbb kérdésblokkjai a tanulók általános adataira, a leendő mentoruk és a mentorprogramtól való elvárásaikra, valamint a saját vélemények feltárására vonatkoztak.

A kutatásunk során a Tanítsunk Magyarországért program tanulói kérdőívével, s az ebből létrehozott adatbázissal dolgoztunk. A részt vevő általános iskolák 7. osztályos tanulói, szülői beleegyezéssel léphettek be a programba. A kutatás a Tanítsunk Magyarországért program vezetőségének engedélyével valósult meg, ebből kifolyólag hozzáférést kaptunk a diákok bemeneti eredményeit felmérő kérdőív eredményeihez. A kérdőíves kutatás eredményeként 585 elemszámú adatbázist hoztunk létre, s az eredmények a Tanítsunk Magyarországért mentorprogramhoz csatlakozott négy felsőoktatási intézményhez (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Miskolci Egyetem, Pécsi Tudományegyetem) tartozó általános iskolákból származnak. Az elemzés során az adatbázist a tanulmány első szerzője használta, a használat jogát nem adta át további szerzőknek. A lekérdezésre 2019 őszi félévében került sor.

A kutatás második hullámában megvizsgáljuk a Tanítsunk Magyarországért programban a távmentorálás meglétét, hatékonyságát, a tapasztalatok

feltárását, valamint a résztvevők felkészültségét, jártasságát. A kutatás megvalósításához szükséges adatgyűjtés 2021 decemberében kezdődött, s a lekérdezés folyamata még jelenleg is tart. A felmérést kevert módszer alkalmazásával végezzük a diákok körében kvantitatív adatokat gyűjtünk kérdőívek segítségével, amely a gyermekek megszerzett élményeire, véleményeire, felkészültségére fókuszál. Továbbá kvalitatív, interjús vizsgálati módszereket is alkalmazunk, amely a tapasztalatok átfogóbb megértését biztosítja. Az interjúkat a pedagógusok, a mentorok és a mentorált diákok körében készítjük.

A kutatás alanyait Hajdú-Bihar megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye egy-egy kistelepülésének általános iskolás diákjai (50 fő), mentorai (4 fő), pedagógusai (4 fő) képezik. Az anonimitás biztosításából adódóan az interjú-alanyokat számokkal jelöljük.

Az interjúvázlat 2021 őszén készült és több tematikus kérdéscsoportot tartalmazott. Az általános, bemutatkozó részt követően kitértünk az intézményi felkészültségre, az online oktatás megvalósulására és tapasztalataira, valamint a mentorprogram pandémia előtti és pandémia alatti kivitelezésére vonatkozó kérdésblokkra.

A kutatás második hulláma jelenleg is folyik, ezen tanulmányban bemutatásra kerülnek az interjús kutatás eredményei által a mentorok és a pedagógusok véleményei. Kvalitatív kutatásunk a távoktatás, a távmentorálás időszakában kialakuló és meglévő problémák feltárása köré szerveződik, mely során a pedagógusokkal készített interjúk alapján feltárásra kerülnek a digitális oktatás idejére vonatkozó változások, tapasztalatok, valamint az IKT felszereltség megismerése kerül középpontba.

Előzetes feltételezések

A kutatás során négy hipotézist állítottunk fel. Az első hármat kvantitatív technikával szeretnénk igazolni, a negyediket pedig a felvett interjúk segítségével.

H1. Az oktatási terveket megvizsgálva azt feltételezzük, hogy a programban részt vevő felső tagozatos diákok elsősorban egy szakma megszerzésére törekednek (Kocsis, 2018).

H2. A programmal kapcsolatos elvárások során feltételezzük, hogy olyan elemek is kiemelt fontossággal bírnak, amelyek nem a tanulás támogatására vonatkoznak (Fejes et al., 2013).

H3. A programmal kapcsolatos elvárások során klaszteranalízissel csoportokat különítünk el. Feltételezzük, hogy az így elkülönített csoportok nemek szerint, tanulási nehézségek és időráfordítások tekintetében eltérnek egymástól.

H4. Feltételezzük, hogy a járványhelyzet időszakában a mentoroknak a tanulók motiválása, online történő elérése okozta a legnagyobb nehézséget.

A minta és az eredmények bemutatása

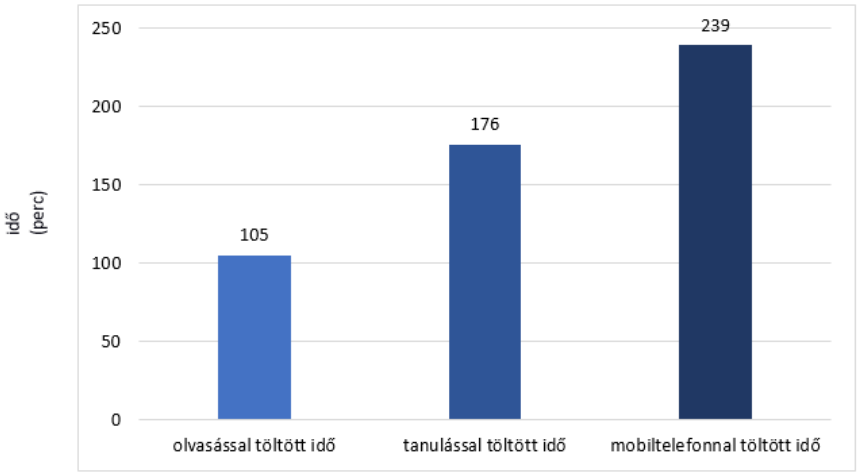
A kutatás első hullámának eredményei

A mentorprogram 585 fő mentorált diákkal vette kezdetét, amely nemi megoszlás tekintetében 52,6% lány, 47,4% fiú arányt mutat. A tanulók családi hátterét megvizsgálva megállapítható, hogy háromnegyedük együtt él mindkét szülőjével, közel 20%-uk egyik szülővel él együtt, ezen túl pedig vannak, akiket nagyszülők, nevelőszülők nevelnek. Az egyetemek közötti megoszlásban a Debreceni Egyetemen a legmagasabb a mentoráltak részvételi aránya.

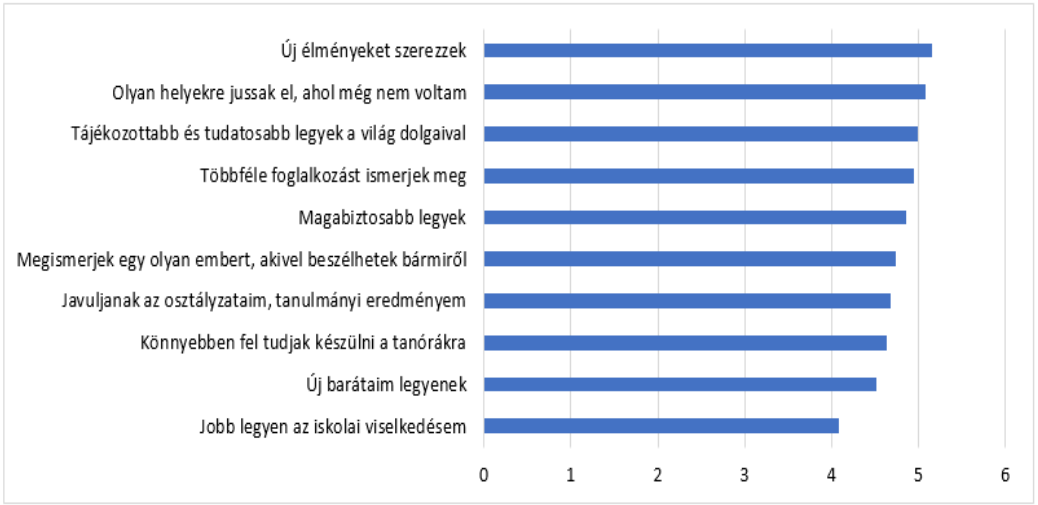
A kérdőív kérdései között szerepelt, hogy a mentoráltak mennyi időt töltenek naponta a mobiltelefonjukkal, olvasással, illetve tanulással. A diákok válaszai alapján a telefonhasználat mutatja a legkiemelkedőbb időtartamot (1. ábra).

A második ábra a diákok mentorprogrammal kapcsolatos elvárásainak átlagait mutatja be. A 10 tényezőből álló kérdésblokkban a diákok hatfokozatú (1=egyáltalán nem; 6=nagyon) skálán jelölték meg válaszaikat az alapján, hogy mit várnak a mentorálástól.

1. ábra. Napi időráfordítások percben megbecsülve (n=582; percben megadva). Forrás: szerzők.



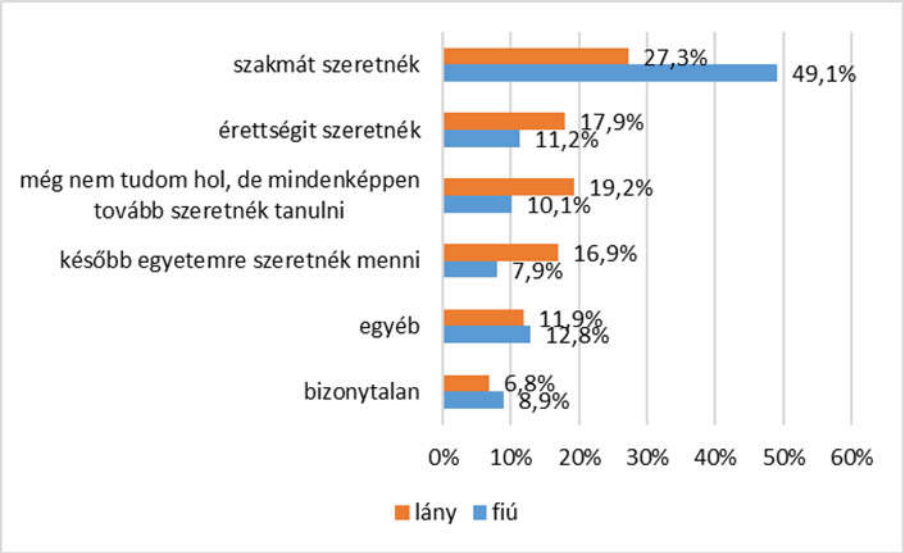
2. ábra. A mentorprogrammal kapcsolatos elvárások (n=582; hatfokozatú skála átlagai). Forrás: szerzők.



A mentoráltak esetében előtérbe kerülnek az élményszerzésre fókuszáló programok, míg kevésbé tartják fontosnak azokat a tényezőket, amelyek az iskolához, a tanulmányokhoz köthetőek. Ahogy az előzőekben említésre került, a hátrányos helyzetű fiatalok esetében a mentorálás lehetősége teljes mértékben a megszokott minden-napokból, a stresszhelyzetekből való kilépés lehetőségét jelentheti számukra, s mindezek főként új élmények szerzésével, új helyek felfedezésével, új szerephelyzetekbe való beleilleszkedéssel, önmaguk megismerésével valósulhatnak meg.

A 3. ábra a továbbtanulási tervekre vonatkozik, amely alapján megállapítható, hogy a tanulók többsége szeretné folytatni a tanulmányait. Többségük szakmát szeretne tanulni, míg közel 30%-uk érettségit adó intézménybe szeretne bejutni. A szakma megszerzését, s a mihamarabbi jövedelemszerzés meglétét korábbi kutatások (Kocsis, 2018) is alátámasztják.

3. ábra. A tanulmányokkal kapcsolatos tervek (n=585; százalékban megadva). Forrás: szerzők.



A középiskolás korosztály számára a jövőbeni terveket illetően az elsődleges célcsoportot képezi az iskola befejezése, az érettségi és a szakma megszerzése, valamint a munkaerőpiacon való elhelyezkedés.

A tanulmányokkal kapcsolatos terveket, nemek szerinti megoszlásban bemutató 3. ábra azt szemlélteti, hogy mindkét nem esetében első helyen a szakma megszerzése áll: a fiúk közel 50%-a, míg a lányok majdnem 30%-a szakmát szeretne tanulni. Ezt követi a fiúk esetében 11,2%-kal az érettségi megszerzése, s 10%-uk még nem tudja hol, de mindenképpen szeretne továbbtanulni. A lányok esetében utóbbi tényező szerepel a második helyen (közel 20%), a rangsor következő helyén pedig az érettségi (17,9%), illetve a későbbiekben az egyetemre való bejutás (16,9%) is hasonló értékeket mutat.

A mentoráltak csoportjai

A mentorprogrammal kapcsolatos elvárások alapján klasztereket alakítottunk ki, amely szerint három (elkötelezett, passzív, élményközpontú elnevezésű) csoportra osztható a mentorált diákok köre. A klasztereket K-means eljárással képeztük az alapján, hogy a tanulók mit várnak el a programtól. A kérdésblokk 10 kérdést tartalmazott, amelyeket a diákoknak hatfokozatú skálán kellett értékelniük. A csoportok minimális elemszáma 105 fő volt (1. táblázat).

Az első csoportot az „elkötelezett" diákok képezik, akik esetében minden tényező magas értéket mutat, vagyis ezen csoport tagjai nyitottak, kíváncsiak a programra, motiváltabbnak tekinthetők a közös munka megkezdését illetően. A következő csoport a „passzív" elnevezésű, akik részt vesznek a programban, de nem igazán mutatkoznak meg az elvárásaik. Ennek oka lehet, hogy a programba való bekerüléstől ugyan nem zárkóztak el, de nem is motiválta őket az új lehetőség megragadása, hiszen egy induló, alakuló programról volt szó, ebből kifolyólag akkoriban nem álltak még rendelkezésre korábbi tapasztalatok és élménybeszámolók, amelyekre ezen diákok tudnának alapozni. A harmadik csoportot az „élményközpontúak" alkotják, akiknek az elvárásaik főként az új élményekkel való gazdagodásban, új helyek megismerésében, ezáltal a világszemléletük tágulásában mutatkoztak meg.

1. táblázat. Klaszterközéppontok a mentorprogrammal kapcsolatos elvárások szerint (n= 272, 105, 205; K-means eljárás). Forrás: szerzők.

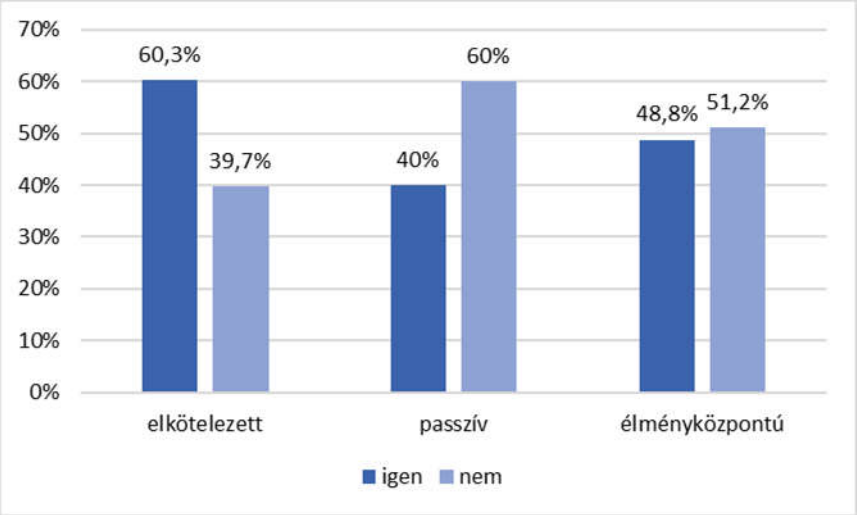
Elvárások	elkötelezett	passzív	élményközpontú
Javuljanak az osztályzataim, tanulmányi eredményeim	5,603	3,124	4,273
Könnyebben fel tudjak készülni a tanórákra	5,449	3,210	4,302
Jobb legyen az iskolai viselkedésem	5,125	3,038	3,239
Többféle foglalkozást ismerjek meg	5,688	3,829	4,522
Új élményeket szerezzek	5,816	3,686	5,005
Magabiztosabb legyek	5,629	2,971	4,834
Új barátaim legyenek	5,290	3,029	4,234
Olyan helyekre jussak el, ahol még nem voltam	5,783	3,467	4,980
Tájékozottabb és tudatosabb legyek a világ dolgaival	5,647	3,686	4,800
Megismerjek egy olyan embert, akivel beszélhetek bármiről	5,544	2,981	4,600

Egy korábbi kutatás (Dávid et al., 2014) során azt tapasztalták, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok számára a mentorálás lehetősége a hétköznapi életből és a megszokott stresszhelyzetből való kilépés esélyét jelenti. A csoportok főbb jellemzőit megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy nemi megoszlás tekintetében a passzív csoportban a lányok aránya magasabb, míg a másik két csoport kiegyensúlyozottabb képet mutat. Keresztttáblás elemzéssel vizsgálva megállapítható, hogy nincs szignifikáns kapcsolat a csoportok és a nemek között.

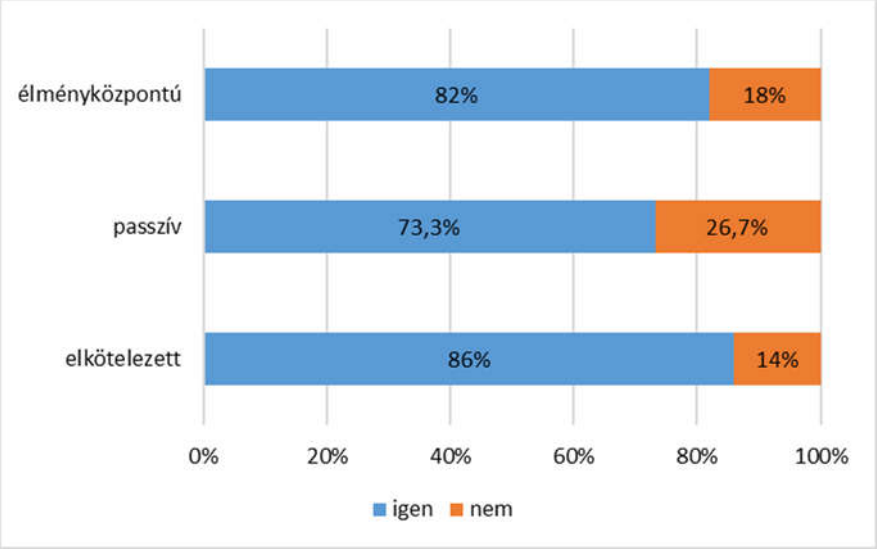
A negyedik ábra a tanulási nehézségek meglétét mutatja be az egyes klaszterekben. A tanulási folyamathoz kapcsolódó eredmények rendkívül fontos tényezőnek bizonyulnak ebben az életkori szakaszban, hiszen a továbbtanulás, a pályaválasztás előtt állva kiemelt szerepe van a tanulásnak, s a tanulással kapcsolatos terveknek és attitűdöknek. Az iskolai eredményesség összetevői lehetnek a kitartás, a motiváltság, a tanulmányok fontosságának, hasznosságának érzete, valamint a kitűzött célok megléte. Mindezek olyan tényezőket jelölnek, amelyek a tanulás és/vagy az iskola melletti elköteleződést, a tanulás iránti érdeklődést és a tanulással kapcsolatos pozitív attitűdöket mutatják (Szemerszki, 2015). A hátrányos helyzetű iskolákban gyakran fellelhetőek a tanulói összetételből eredő prob-lémák, s magasabb a tanulási nehézséggel, a viselkedési problémával küzdő tanulói létszám, ugyanakkor kevés helyen érhetőek el a segítő munkatársak, illetve a szakember általi segítségnyújtáshoz való hozzáférés nehezebb (Buda, 2017).

A tanulás során felmerülő nehézségeket kereszttáblás módszerrel vizsgálva (khí-négyzet statisztika, $p \leq .05$, sig.: .001), azt tapasztaltuk, hogy szignifikáns összefüggés mutatható ki a tanulás során adódó nehézségek, illetve a csoportváltozók között. A legmagasabb arány (60%) az elkötelezett csoport esetében figyelhető meg, feltételezhetően azért, mert egyrészt ennek a csoportnak a legmagasabb a részvételi aránya (272 fő), továbbá a legtöbb időt az elkötelezett csoport fordítja tanulásra, s ebből kifolyólag feltételezhető, hogy azért is magasabb a nehézségek száma, mert a magasabb arányú időráfordítás nagyobb valószínűséget teremt a nehézségekkel való találkozásra is. Az elemzést kereszttáblás módszerrel végeztük el és szignifikáns kapcsolat mutatható ki a csoportok és a támogató személyek megléte között *($p \leq .05$, sig.:.015)*. A válaszaikból az derült ki, hogy a passzív csoport esetében a támogató, segítő személyek kevésbé érhetőek el (5. ábra). A többi válasz esetében pedig a segítőként említett személynek főként a családot, azonbelül a közeli hozzátartozókat, a szülőket, a testvéreket és a barátokat jelölték meg.

4. ábra. A tanulás során adódó nehézségek megléte csoportok szerinti megoszlásban (n=582; százalékban megadva; khí-négyzet statisztika, p≤ .05, sig.: .001). Forrás: szerzők.



5. ábra: A támogató személyek megléte csoportok szerinti megoszlásban (n=582; százalékos gyakoriság; p≤.05, sig.:.015). Forrás: szerzők.



A távoktatás hatásai a kvalitatív kutatások tükrében

A koronavírus-járványhelyzet romlásának következtében a mentorok, mentoráltak mindennapjaiban nagymértékű változás volt tapasztalható, amelyet megelőzően felkészülési folyamatra nem volt lehetőség. Ebből kifolyólag az egész oktatási rendszerben, a mentorálási folyamatban rendkívül

gyors reagálásra volt szükség, s az addig személyes formában kialakított, közvetlen mentor-mentorált kapcsolatokat teljes mértékben online megvalósuló rendszerré kellett átformálni (Godó, 2021b.) A távmentoráláshoz kapcsolódó kutatások alapján megállapítható, hogy a távmentorálás megjelenésével a tervek átrendeződtek, valamint felértékelődtek olyan tényezők, amelyek a korábbiakban kisebb mértékben vagy egyáltalán nem jelentek meg, ilyen például a folyamatos kapcsolattartás a mentorral, a bizalmi viszony kialakítása, a tanulmányi támogatás (Andl és tsai, 2021).

A kutatásunk második hulláma jelenleg is tart, folyamatban vannak a lekérdezések, az interjúk készítése, s az beérkező adatok elemzései. Az eddig felvett interjúk tapasztalatai arra engednek következtetni, hogy mind a diákok, mind a mentorok, mind a pedagógusok nehezen élték meg a járványhelyzet hozta nagymértékű változást a megszokott oktatási rendszerben. A digitális oktatással való találkozás, s az erre való átállás okozta az elsődleges nehézséget, amely fokozódott a hátrányos helyzetű diákok IKT eszköz felszereltségére vonatkozó hiányosságokkal. Mindezt alátámasztják az alábbi interjúrészletek.

„Az ötből négy mentoráltam van, akinek van saját telefonkészüléke. Az internet, hát, az nem tudom mennyire elérhető, viszont van egy kislány, neki nincsen saját telefonja, és ő nagyon keveset tudott az online oktatásba becsatlakozni, mert egyrészt, nem nagyon tudta használni, másrészt pedig, nem volt ugye lehetősége az internetkapcsolatra, úgyhogy ő az egyedüli, akinek jobban nehézséget okozott. A többiek viszont rendelkeznek, szerintem számítógép is van, de telefonjuk mindegyikőjüknek van és tudják is használni. Úgyhogy egyedül vele volt nehéz." (Interjúalany 1, mentor)

„Hát, mi nehéz helyzetben vagyunk, az iskolánkban egész magas számban vannak hátrányos helyzetű gyerekek. A 425 tanulóból, körülbelül 240 nem tudott IKT eszközökkel bekapcsolódni ebbe az oktatásba, ők papír alapon dolgoztak, ami azt jelentette, hogy hetente kapták a tananyagot, és hetente visszahozták, a kollegák kijavították, a kijavított tananyagot visszakapták a tanulók, és ez minden héten így forgott tovább. Illetve, ott is nehézséget okozott, akinek csak telefonja volt, nem volt tablet, vagy laptop vagy számítógép, mert a KRÉTA-ra nehéz volt az első évben a bejelentkezés telefonnal, viszont a második évben felújították és így sokkal könnyebb volt nekik bejelentkezni, és második évben a tanulóknak is zökkenőmentesebben ment." (Interjúalany 4, pedagógus)

„A diákok, az a helyzet, hogy az én osztályomat nézve, ugye az akkori 7. osztályt, minimális szinten, minimális szinten (alacsony számban érhetőek el számukra az IKT eszközök, amelyeket minimális felhasználói szinten tudnak használni). Tehát, hátrányos helyzetűek, akkor 15-en voltunk, abból a 15 tanulóból, szerintem olyan 3-4 tanuló volt az, akinek a családja megengedhette azt, hogy a gyereknek vagy saját telefon, vagy akár saját tablet, asztali számítógépe legyen." (Interjúalany 3, pedagógus)

„Szinte semmilyen felszereltségük nincs. Egy mobiltelefont tudtak használni, amin alig volt internet." (Interjúalany 13, mentor)

Az eddig elemzett interjúkból az a következtetés vonható le, hogy leginkább nehézségként, kihívásként élték meg a résztvevők ezt az időszakot. Elmondásuk szerint az első korlátozásokkal teli időszakhoz képest, a második hullám idején már valamivel könnyebben, több tapasztalattal és rutinnal tudták folytatni az oktatást digitális módon. Ennek hátterében az is meghúzódik, hogy a pedagógusok valamilyen szinten tudatosan készültek a várhatóan bekövetkező korlátozásokra, s felkészültebben szerették volna mindezt véghez vinni. Ennek érdekében továbbképzéseken vettek részt, s nagy hangsúlyt fektettek a digitális kompetencia fejlesztésére a diákok körében is.

A pedagógusok véleménye a távoktatásról kettősséget mutat, ugyanis vannak, akik jó ötletnek, megfelelő megoldási alternatívának gondolják, míg mások egyfajta kényszermegoldásnak/szükségmegoldásnak vélik abban az iskolában, ahol tanítanak, mert elmondásuk szerint az intézményben csak a jelenléti oktatás működőképes.

A korlátozásokkal teli időszakban motiváltnak maradni, s másokat motiválni nagy erőfeszítésekbe telt. Az interjú egyik kérésblokkjában szerettünk volna erről is tapasztalatokat meghallgatni, arra vonatkozóan, hogy hogyan élték meg a résztvevők ezt az időszakot, a mentorálási folyamatban, s a távoktatásban milyen problémákkal, nehézségekkel szembesültek, illetve motiváltak tudtak-e maradni ezekben a hónapokban.

„Nagyon nehezen éltük meg, főleg, mikor először bejött, én körülbelül, szerintem 2 hétre el is vesztettem őket, tehát nem is tudtam róluk semmit. És nagyon el is kezdtem aggódni, még az osztályfőnököt is megkérdeztem, hogy ő tud-e róluk valamit, vagy mit gondol. Nálam is van olyan gyerek, akinek nincsen lehetősége az internethasználatra, sőt, vagy esetleg úgy van, hogy mondjuk hónap elején, 1-2 hétig van internet, amíg a szülők kifizetik és utána már nincs." (Interjúalany 1, mentor)

„Sokszor éreztem rajtuk, hogy nem voltak motiváltak, bár ezt meg tudom érteni, mert nekem is biztos nehéz lenne, úgy számítani valakire, hogy nem is találkozok vele. Ez volt szerintem a legnagyobb probléma, azonkívül, hogy valamikor nem tudtam őket elérni." (Interjúalany 1, mentor)

„Dehogy. Hát én számoltam arra, hogy x napon történnek az órák, jó, megkeresem, elindítom, egyebek, várom, ülök előtte, kész, senki. De tudtam, hogy ugyanaz lesz másik nap, következő héten, úgyhogy, nem voltam motivált. Új ötleteket nem szereztem, mivel tudtam azt, hogy nem fognak, mivel még kísérlete sem volt arra, hogy fellépnek a felületre." (Interjúalany 3, pedagógus)

„Abból a szempontból motiváltak maradtak a kollégák, hogy tudták, hogy valamit tenniük kell a gyerekek érdekében, hogy a gyerekek ne maradjanak le, és a következő évet jól tudjuk kezdeni, ezért nagyon sok kooperatív technikát, és módszert alkalmaztak. Ezzel magukat motiválták, és látták azt, hogy ha kipróbáltak valamit, és az jól sikerült, akkor ez mindenkinek öröm volt." (Interjúalany 4, pedagógus)

„Ők nem vették ezt komolyan, érthető okokból, hiszen otthon voltak, ugyanúgy mintha szüneten lettek volna, annyi különbséggel, hogy elméletileg, órákra kellett járniuk, de nagyon sokszor nem csak, hogy ők, de a szülők sem tudták ezt annyira komolyan kezelni. Nem volt az egész távoktatásnak, távmentorálásnak eléggé iskolaszaga ahhoz, hogy ezt kellőképpen komolyan vegyék." (Interjúalany 9, mentor)

A válaszok összességében azt tükrözték, hogy a korlátozásokkal teli, nehéz, ismeretlen helyzet elfogadását követően a pedagógusok és a mentorok is egyaránt törekedtek a tanítási órák, a mentorálási alkalmak minél életszerűbb megszervezésére. Ehhez szükség volt a kollégák közötti folyamatos jellegű kommunikációjára, az alkalmazott módszerek, platformok egymás közötti megosztására, ötletek átvitelére és hasznosítására. A mentorok motiváló eszközként alkalmazták az online térben használható játékos feladatokat, a személyes üzenetekkel bíró videóbeszélgetéseket, képeket, amelyben biztatni, segíteni próbálták a mentorált diákjaikat.

Összegzés

Az elemzés megkezdése előtt négy hipotézist állítottunk fel, amelyeket a kérdőíves kutatás segítségével szerettünk volna megerősíteni.

A jövőbeli tervekre vonatkozó első hipotézis bebizonyosodott, ugyanis a diákok elsősorban a

szakma megszerzésére törekszenek. A munkaerőpiacon történő elhelyezkedés és a mihamarabbi jövedelemszerzés, az anyagi javak megteremtése motiváló tényezőként léphet fel esetükben.

A programtól való elvárásaik alapján a második hipotézisben feltételeztük, hogy olyan elemek is kiemelkedő fontossággal bírnak számukra, amelyek nem a tanulás támogatására vonatkoznak. A második hipotézist megerősítettük, ugyanis a mentorprogramban részt vevő diákok esetében a programmal kapcsolatos elvárások főként az új élmények szerzésében és az új helyek megismerésében mutatkoztak meg.

A programmal kapcsolatos elvárások mentén csoportokat különítettünk el, s a harmadik hipotézisben feltételeztük, hogy az így elkülönített csoportok nemi megoszlás, tanulás során előforduló nehézségek és időráfordítások tekintetében eltérést mutatnak egymástól. Arra a következtetésre jutottunk, hogy a csoportok különbségei kimutathatóvá váltak ezen összetevők mentén, azonban ez alól kivételt képez a nemi megoszlások tényezője, ebből kifolyólag ezt a hipotézist nem tudtuk teljes mértékben megerősíteni.

Az első adatok alapján bebizonyosodni látszik az utolsó feltételezésünk, miszerint a tanulók motiválása, online történő elérése komoly nehézséget okozott a mentorok, s más esetben a pedagógusok számára is, melynek hátterében fokozott mértékben a diákok nem megfelelő IKT felszereltségű háttere, továbbá a motiválatlanság megléte állhat.

Összességében az a következtetés vonható le, hogy a résztvevő mentorált diákok köre az elkülönített kategóriák alapján nem egységes: mindez függhet az intézménytől, illetve és az intézmény vonzáskörzetének a helyzetétől is. A hátrányos helyzetben élő gyermekek motiválatlanságának, illetve teljesítményproblémáinak hátterében bonyolult összefüggések és okok sorozata húzódhat meg. A nem homogén célcsoportot eltérő motivációk és különböző lehetőségek jellemzik, amely a mentorálási folyamatokban különbségeket, specifikumokat is vonhat maga után. Az elemzés során elkülönített csoportok közül a passzív csoportnál kimutathatók lemaradások, mivel kisebb mértékben fontos számukra a tanulás, s kevésbé vannak körülöttük támogató szerepben jelenlévő személyek. Az esetükben tapasztalható tartózkodás enyhítése, esetleges megszüntetése érdekében valószínűsíthető, hogy pozitív eredmények lennének elérhetőek az által, ha az érintett diákokhoz megpróbálnánk közelebb vinni az iskolai tevékenységeket, például az iskolai atmoszféra érdekesebbé tétele által vagy a tananyagok személyesebbé tételével, s biztosítani kellene számukra a saját tapasztalati úton történő tanulás lehetőségét, amely megnyit egy ajtót a sikerélmény átéléséhez, a siker megszerzéséhez. Erre a célra kialakított tanulóközpontú oktatási forma egy másfajta szemléletet jelent, amely hatására képesek lehetünk megváltoztatni a kommunikációt, a szervezést és az értékelési formákat (Mező, 2015; Polonyi és Abari, 2017). Korábbi kutatások alapján, amelyek a tanulással kapcsolatos attitűdök vizsgálatára vonatkoznak, megállapítható, hogy hazánkban a roma fiatalok körében is emelkedik a tanulás értéke, azonban később a lehetőségek hiányával kell szembesülniük (Bocsi & Ceglédi, 2021).

A megkérdezettek kihívásként élték meg a digitális oktatás periódusát. Az első korlátozásokkal teli időszakhoz képest, a második évben gördülékenyebben, rutinosabban tudták folytatni a távoktatást. Legfőbb problémaként a hátrányos helyzetben élő diákok elérése és aktivizálása jelent meg, melynek hátterében az eszközhiány állt. A járványhelyzet kihatott a teammunka fejlesztésére is, ugyanis a pedagógus-pedagógus, illetve a mentor-mentor között is még szükségesebbé vált a kommunikáció fenntartása.

A mentorálási folyamatban elengedhetetlen tényezőnek minősül, hogy a mentornak mindig racionálisan kell gondolkodnia és következetesen kell folytatnia a közös munkát a mentoráltakkal. A mentor-

lási folyamat rendkívül fontos tényezőként beépülhet a mindennapjaink részébe, s lehetőségként szolgál a társadalmi fejlődés, a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése és az esélyegyenlőség elősegítésének megteremtése érdekében. A közös munka folyamán mindenképp szükséges az elhivatottság, az empátia, a türelem, a kitartás, valamint a célorientáltság, a fokozott tenni akarás. Fontos a folyamatos visszacsatolás, a pozitív megerősítés alkalmazása, a mentoráltakra való odafigyelés, illetve a jó hallgatósági szerepkör betöltése, amikor is teljes értő figyelem irányul a diákokra. A kölcsönösség és a kölcsönös tisztelet feltétele a program sikeres működésének. „A mentori feladat az egyik legszebb hivatásbeli munka, amelyben a résztvevők kölcsönösen adnak és kapnak, generációk találkoznak egymással lelki értelemben is." (Di Blasio et al., 2011, 192. o.).

Támogatók: A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-1-I-DE-358. kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

Andl, H., Arató, F., Orsós, A., & Varga, A. (2021). Így fejlődünk MI - A Tanítsunk Magyarországért! program hatása az egyetemi hallgatókra. *Anyanyelv-pedagógia XIV*. (1), 47-63. Doi 10.21030/anyp.2021.1.4

Bander, K., Galántai, J., Kállai, G., & Szabó, Z. A. (2015). *Az ifjúsági mentorálás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Bocsi, V. (2018). A hosszútávú célok. In: Pusztai, G., Bocsi, V., Bacskai, K., Ceglédi, T., Csokai, A., Kocsis, Zs., & Szűcs, T.: *A jelen és jövő határán. Hátrányos helyzetű középiskolások és hallgatók eredményessége*. Wáli István Református Cigány Szakkollégium, Debrecen. 37.

Bocsi, V., & Ceglédi, T. (2021). Is the glass ceiling inaccessible? The educational situation of Roma youth in Hungary. *Balkanistic Forum 21: 3 pp.* 329-343. Doi 10.37708/bf.swu.v30i3.19

Buda, M. (2017). Hátrányos helyzet és iskola. Merre keressük a kiutat a motiválatlanság csapdájából? *Digitális tanulás és tanítás*.

Dávid, M., Gefferth, É., Nagy, T., & Tamás, M. (2014). *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

Di Blasio, B., Paku, Á., & Marton, M. (2011). A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle 61. 11-12,* 183-193.

Fejes, J., B., Józsa, K. (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia 105.,* 185–205.

Fejes, J., B. (2012). A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra 7-8,* 80-95. Doi 10.14232/belvbook.2013.58504.k

Fejes, J., B., Kelemen, V., & Szűcs, N. (2013). *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*. Szegedi Tudományegyetem JGYPK, Szeged.

Ferge, Zs. (2000). *Elszabaduló egyenlőtlenségek*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.

Ferge, Zs. (2006). Struktúra és szegénység. In: Kovách Imre, szerk.: *Társadalmi metszetek*. Napvilág Kiadó, Budapest. 479-500.

Gazsó, F. (1982). Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer. *Társadalmi Szemle, 11.*

Gazsó, F. (2006). Társadalmi struktúra és iskolarendszer. In: Kovách Imre, szerk.: *Társadalmi metszetek*. Napvilág Kiadó, Budapest. 207-224.

Godó, K. (2021a). A „Tanítsunk Magyarországért Mentorporgram" előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges Bánásmód, 7* (2), 21-41. Doi 10.18458/KB.2021.2.21

Godó, K. (2021b). Big Brother Mentoring in the Let's Teach for Hungary Program. *Central European Journal of Educational Research*, *3* (3), 114-141. Doi 10.37441/cejer/2021/3/3/10158

Kocsis, N. (2022). *Egy lépés előre. Hátrányos helyzetű diákok részvétele egy mentorprogramban.* Szakdolgozat. Debreceni Egyetem, Debrecen.

Kocsis, Zs. (2018). A hosszútávú célok. In: Pusztai, G., Bocsi, V., Bacskai, K., Ceglédi, T., Csokai, A., Kocsis, Zs., & Szűcs, T.: *A jelen és jövő határán. Hátrányos helyzetű középiskolások és hallgatók eredményessége.* Wáli István Református Cigány Szakkollégium, Debrecen. 17-19.

Kozma, T. (1975). *Hátrányos helyzet- Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Kristóf, Zs. (2020). International trends of remote teaching ordered in light of the Coronavirus (COVID-19) and its most popular video conferencing applications that implement communication. *Central European Journal of Educational Research 2. 2,* 84-92. Doi 10.37441/CEJER/2020/2/2/7917

Mező, K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia.* K+F Stúdió Kft., Debrecen.

Polonyi, T., Abari, K. (2017). *Digitális tanulás és tanítás.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Réthy, E., & Vámos, Á. (2006). *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia.* Bölcsész Konzorcium, Budapest.

Szemerszki, M. (2015). *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Várnagy, E., & Várnagy, P. (2000). *A hátrányos helyzet pedagógiája.* Corvinus Kiadó, Budapest.

Vecseiné, M. K. (2011). *Tehetséggondozás hátrányos helyzetű gyermekek körében.* Debreceni Egyetem, Természettudományi Doktori Tanács Matematika és Számítástudományok Doktori Iskola, Debrecen.

További források

I1: Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kompetenciamérések során elért eredményeinek elemzése. web:https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2013/kompetenciameres_hhh_tanulok_eredmenyeinek_elemzese.pdf Utolsó megtekintés: 2022.05.18.

I2: PISA felmérések mutatói, a teljesítmények mutatóinak leírása. web: https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm Utolsó megtekintés: 2022.05.18.

I3: Tanítsunk Magyarországért honlapja. web. https://www.tanitsunk.hu/ Utolsó megtekintés: 2022.01.06.

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES

KALANDTERÁPIÁS ÉS MŰVÉSZETTERÁPIÁS ELEMEK SZEREPE SÚLYOSAN-HALMOZOTTAN FOGYATÉKOS SZEMÉLYEKKEL VALÓ TALÁLKOZÁS FACILITÁLÁSÁBAN

Szerzők:

Tiszai Luca
Szegedi Tudományegyetem (Magyarország)

Váróczy Viktória
Szegedi Tudományegyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:
tiszai.luca@szte.hu

Lektorok:

Devosa Iván (PhD)
Károli Gáspár Református Egyetem (Magyarország)

Nagyné Hegedűs Anita (PhD)
Szegedi Tudományegyetem (Magyarország)

…és további két anonim lektor

Tiszai Luca, Váróczy Viktória (2022): Kalandterápiás és művészetterápiás elemek szerepe súlyosan-halmozottan folyatékos személyekkel való találkozás facilitálásában. *Különleges Bánásmód*, 8. (2). 105-112. DOI 10.18458/KB.2022.2.105

Absztrakt

A súlyos és halmozott fogyatékossággal élő nem beszélő személyekkel való kapcsolatteremtés nem mindig zajlik zökkenőmentesen. A halmozott fogyatékosság gyakran jár az arc vagy a test deformitásával, amely ösztönös elutasítást vált ki. A verbális kommunikáció hiánya megnehezíti a kapcsolatteremtést, ezért olyan módszerekre van szükség, amely segíti a kölcsönösen gazdagító kapcsolatok kialakítását, mint a nonverbális művészetterápiás módszerek. Várható eredménnyé válik az összetartozás élményének megszületése, a közösen átélt alkotás, művészeti élménybefogadás, valamint a csoportosan megoldott kihívások.. Tanulmányunkban egy szabadon választható kurzus tapasztalatairól szeretnénk beszámolni, hogy hogyan lehet megsegíteni a súlyosan-halmozottan fogyatékos személyekkel való találkozást, kalandterápiás, illetve művészetterápiás elemekkel.

Kulcsszavak: súlyos-halmozott fogyatékosság, kalandterápia, pedagógusképzés, társadalmi befogadás
Diszciplina: gyógypedagógia, pedagógia

Abstract

THE ROLE OF ADVENTURE THERAPY AND ART THERAPY ELEMENTS IN FACILITATING ENCOUNTERS WITH SEVERE AND MULTIPLE DISABILITIES INDIVIDUALS

The first encounter with people with severe and multiple disabilities could be highly challenging. Physical deformities of the body and face which are highly frequent in this group, lead to subconscious

rejection. The lack of verbal communication makes the relationship even more difficult, thus, nonverbal methods are effetive in facilitating in relationship building. Methods such as nonverbal art therapies are highly popular in creating mutually empowering relationships. Common shared active and receptive artistic experiences as well commonly solved challenges and other elements of adventure therapy helps to facilitate group processes. In this article we refer to a pilot project: a special experience-based facultative course about facilitating encounters with adults with severe disabilities with art and adventure-based activities.

Keywords: severe and multiple disabilities, adventure therapy, teacher education, social inclusion
Disciplines: special education, teacher training

Tanulmányunkban arról számolunk be, hogy hogyan lehet megsegíteni a súlyosan-halmozottan fogyatékos személyekkel való találkozást, kalandterápiás, illetve művészetterápiás elemekkel.

A súlyos-halmozott fogyatékosság az egész élet során fennálló állapot, amelyre jellemző, hogy az illető élethossziglan támogatásra szorul (Márkus 2005, Tiszai, 2018). A károsodás mértékéből kiinduló deficitorientált megközelítéssel szemben ma a fejlődésbeli különbségeket hangsúlyozzuk, és kiemelt jelentőséget tulajdonítunk a környezet felelősségének (Márkus 2005). Talán úgy tudnánk a legjobban érzékeltetni, hogy képzeljenek el egy embert, aki kerekesszékes, minimálisan mozgatja a végtagjait és nem beszél. Mivel ebben a helyzetben kevéssé vagyunk felkészülve a kapcsolatfelvétel módjaira, általában ezek az emberek kirekesztetté válnak, mert hiányoznak a bennük lévő (pozitív) cselekvési minták, szocializációs tradíciók, forgatókönyvek, hogy mint kellene tennem, hogyan kellene viselkednem (Kurzban & Leary 2001).

Extrém módon eltérő fejlődés esetén károsodhatnak a testi struktúrák, például gyakran megfigyelhetők az arc elváltozásai, az atipikus testi struktúrák, szokatlan testarányok, társuló betegségek. Súlyos és halmozott fogyatékosságról akkor beszélünk, amikor a kommunikáció, a beszéd, a mozgás, az értelem, az érzékelés- észlelés minimálisan két területén zavar mutatható ki, tehát a hiány szembetűnő, például az egyén nem tud járni, beszélni vagy nem lát, esetleg még autista is. Amikor létrejön a találkozás, a kapcsolatot általában áthatja a sajnálat, személyközi kapcsolatokban inkább segítőként tudunk kapcsolódni, mint egyenrangú emberként. Így az aszimmetria válik jellemzővé, úgy tekintünk rájuk, mint rászoruló félre (Márkus 2005, Tiszai, 2018). Gyógypedagógusként felmerül bennünk a kérdés, hogy mit tehetünk, hogyan segíthetjük az embereket hozzá, hogy ne csak a fogyatékosságot, az eltérést, hanem az embert is lássák.

Kutatások azt mutatják, hogy a személyes találkozás önmagában nem oldja föl az ellentéteket, szükség van arra, hogy egy olyan helyzetben találkozzanak a résztvevők, ahol „egyenlő a státuszuk, az interakciók kooperatív jellegűek, valamilyen közös céljuk van, és ez intézményes támogatást nyer, tehát rendszer szinten érték, a saját csoport tekintélyei részéről" (Balázs 2010 19.o).

Nonverbális művészetek: új erőtér teremtése

A művészet segíthet ezt az új erőteret megteremteni. A nonverbális művészeti módszerek a segítőt kimozdítják a megszokott sémáikból és ezt a belső bizonytalanságot kihasználva elindulhatunk az egyenrangúbb interakciók felé. Ebben az új helyzetben kialakul a figyelem, az érzékenység egymásra, és egy közös alkotás születésére (Ruud 2008, Steele 2016).

Az ipolytölgyesi Szent Erzsébet Otthon lakóiból alakult Nádizumzum zenekarral 2007 óta dolgozunk közösségi zeneterápiás módszerekkel. Ezeknek a módszereknek az a lényege, hogy súlyosan és halmozottan fogyatékos zenészek együtt zenélnek másokkal, akár profi zenészekkel, akár amatőrökkel. A fellépések, koncertek, flashmobok arról adnak tanúbizonyságot, hogy halmozottan sérült és profi zenészek jól érzik magukat közösen, és minőségi alkotást képesek létrehozni. A professzionális zenészek egyben értékhordozók is (Jampell 2011, Stige & Aarø 2012). Érdemes megfontolni Balázs szavait az értékteremtésről: „A fogyatékos emberek másokhoz viszonyított rosszabb esélyeit okozó tényezők tehát nemcsak a fogyatékosságot jelentő funkcionális hiányosságokból, az őket kedvezőtlenül érintő tárgyi környezetből következnek, hanem az értékerőtér, az értékmező kedvezőtlen állapotából is." (Balázs, 2010, 9. o.). Az, hogy pl. a Magyar Állami Operaház művészei 2015-ben, a Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola diákjai pedig 2017-ben flashmobot készítettek velünk, a társfellépők részéről egy komoly állásfoglalás a zenekar értéke mellett.

Az alkotás újjáteremti az értékmezőt: akit a társadalom eddig rászorulóként definiált, egyszerre értékteremtővé válik. Az előadás és az arra való készület egy összetett közösségi hálót hoz létre, a fellépők szorosabb kapcsolatba kerülnek egymással, a közönség színvonalas zenei produkciót hall, és a produkcióban résztvevő segítők (pl. operatőr, hangosításért, színpadképért felelős szakemberek) is pozitív mintát kapnak az együttműködésről. Ők azok, akik más helyzetben nehezen tudnának találkozási pontot találni halmozottan sérült személyekkel- de ebben az esetben zenészekkel dolgoznak (mint máskor a napi munkájuk során). Ha megfelelő a segítők attitűdje, ezek a helyzetek minden magyarázat nélkül erőteljesen szemléletformáló hatásúak (Ansdell, 2014).

Workshopok vagy többé-kevésbé megtervezett közös örömzenélések esetén a halmozottan sérült személyek egy összeszokott együttese fogadja be a zeneileg sokkal kevésbé összeszokott közönséget. Ez is egy olyan szimbolikus értékű együttlét, amely felülírja azt a sztereotípiát, hogy súlyosan és halmozottan fogyatékos emberek pusztán a társadalom jótékonykodásának passzív befogadói. Az együtt zenélés mindkét formájának az a lényege, hogy a résztvevők megtapasztalják az örömet, jól érezzék magukat a közös zenélés, közös alkotás során, összemosolyogjanak és közösséget alkossanak.

A közös „örömzene" a fordított integráció modellje, a zenekar, mint zenélő közeg válik a befogadóvá. Tudatosan keressük a lehetőséget olyan projektek megvalósítására, mint más zenekarokkal, énekkarokkal való fellépés, inkluzív nyári tábor és koncert, ahol a személyek és a közösségek megerősítése, a kapcsolatépítés a cél, illetve a társadalom felé közvetíteni tudjuk az esélyegyenlőséget, az egyenlő bánásmódot (Kuppers 2004, Ruud 2008, 2010, Tiszai 2016, 2020).

A Nádizumzum zenekarral folyamatosan feszegetjük a határokat: kezdetben felnőtt művészetterápiás szakembereknek csináltunk workshopokat, felléptünk felnőttekkel, majd kamaszokkal 2020 augusztusában egyhetes inkluzív népzenei tábort szerveztünk a makói Szignum Kéttannyelvű Egyházi Általános Iskola nagyrészt alsó tagozatos diákjaival (Tiszai, 2021).

Segített vizuális alkotás - a segítők iskolája

Sokaknak súlyosan-halmozottan sérült személyekkel találkozni kihívás, hiszen nem működnek minden esetben a megszokott kommunikációs mintáink. Nem beszélő személyt kérdezek és nem válaszol, vagy én nem tudom értelmezni a jeleket. A művészet, a vizuális kifejezés lehet közös nyelv a befogadók között. A rajzórákhoz általában azt társítjuk, hogy tartani kell a vonalhatárt, egyenletesen színezni, időre befejezni a képet.

Jellemző, hogy a súlyosan-halmozottan sérült személy nem sémákban fog alkotni, „kisvirágot",

„házikót" vagy „napocskát", hanem nonfiguratív elemeket, amely a segítőből is másfajta, elvontabb gondolkodást kíván, megfigyelést, összehangolódást a fogyatékos személy sajátosságaival. Eközben saját magunkat is jobban, illetve máshogy ismerjük meg, találjuk meg magunkhoz is az utat. A segített vizuális alkotás vonatkozásában olyan szemlélettel és gyakorlattal találkozik a segítő, melynek célja a saját vizuális kifejezésmód keresése, és megtalálása. Pont ez adja a kihívás a kaland részét, hiszen van, aki nem beszél, vagy nem fog eszközt, vagy nem hagyományosan fog eszközt, és akkor a segítőnek kell megoldási módokat keresni. Például volt olyan eset, amikor festékes szivacs dobálásával alakították a képet. Ilyen kevésbé hagyományos technikát a modern művészet is használ.

Arra is rá kell venni a segítő résztvevőket, hogy ne a fogyatékos személy helyett alkossanak, hanem segítsék őt az önkifejezésben, a továbblépésben. Kezdeményezzen, tartsa tiszteletben az alkotó választását, majd bíztassa, hogy az alkotó is kezdeményezze a kommunikációt, az ő döntése legyen az az eszközválasztás, jelezze a váltásra való igényét (pl. új szín használatát, lapjának elfordítását, vagy a mű befejezését). Újszerű foglalkozásnál új normák lépnek életbe. Jól előkészített terepen, megfelelő foglalkozásvezetéssel nyitottá válhat a segítő a megismerésre, az alkotás és az alkotás folyamata közbeni kalandok vállalására. Ez a folyamatos belső nyitás tudja a vállalkozót jó segítővé nevelni, a figyelem, és az érzékenység egy nem megszokottan reagáló személy felé, új módon kell alkalmazkodnia egy másik gondolkodási, tapaszatalati és cselekvési rendszerben működő foglalkozás során. Ezen rendszer forrása pedig a terápiás szemlélet. A segített vizuális alkotás művészetalapú módszer, amelyben több pedagógiai-segítői célrendszer működik egymás mellett, ahol eszköz és végpont is a művészet, viszont a szándékosan kitűzött célok mellett számos egyéb transzferhatás is tapasztalható.

A súlyosan-halmozottan fogyatékos célcsoportnál mindig előtérbe kerül az életminőség javítása minden területen és szinten. A személyiségfejlődést sokoldalúan támogatja az önkifejezés megtapasztalása, hogy változást tud létrehozni környezetében, hogy tőle is függenek dolgok, hogy választhat, és döntésének hatása lesz az alakuló műre, és a segítő személyre is. A keretek tartásának és a rugalmas alkalmazkodásnak nincsenek kőbe vésett szabályai, az ideális arányokat a segítő is lassan, folyamatosan tanulja meg. Fontos, hogy van a foglalkozásnak kerete, vannak társas szabályok, de jelen van a személyesség is: az alkotás eszközei, menete illeszkednek az alkotó sajátságaihoz.

Fontos, hogy nem a személy helyett alkotunk, a közös lét során fókuszba kerül a kölcsönös kíváncsiság, a motiválás a megoldásra, a gondolkodásra, a fantázia kifejezésére, amely egész személyiségünkre, érzelmeinkre, tapasztalatainkra kihatva, mélyebb rétegekben képes változást előidézni az attitűdben. Ezt az élményt segítőként nemcsak passzívan megtapasztaljuk, hanem egyből „helyzetbe kerülve" éljük át, értjük meg és fejlődünk.

Azért fejlődünk akár már egy alkalom után is segítőként, mert bár minden foglalkozásnak van pedagógiai szempontból meghatározott célja, eszközei, technikája, de ezek a szemléletből adódóan rugalmasan alakíthatók, és a tudatos feladathelyzetek szakmai-tapasztalati „hozamát" nagyban fölülmúlják a spontán kialakuló szituációk, amely a megmérettetés lehetőségét adja. Ezekben a helyzetekben a segítő tettrekészsége, kreativitása, pedagógiai alázata, egyéb készségei meg tudnak mutatkozni.

A védett, előkészített kereteken belüli napi többszöri reflexió pedig segít tudatosítani, mi történhetett, hogyan viselkedett a segített alkotó, a segítő mit érzett, mit válaszolt, kívülről hogyan látták a folyamatot a facilitátorok, és legközelebb milyen terveket tud megfogalmazni, amellyel a foglalkozásra megy. Tehát a helyzet egyéni és társas visszajelzéssel kiegészítve magában rejti a fejlődést, amelynek értékét a segített személyek reakciójából, viselkedéséből, hozzánk való viszonyulásából tud-

juk lemérni a legközelebbi alkalmon. Ugyanakkor azt is ki kell használni, hogy az alkotás nem csak előre meghatározott „osztálytermi" keretek között történik, hanem improvizálhatunk egy kirándulás során, vagy parkban sétáláskor is: levelekből, botokból, kövekből közösen készíthetünk egy landart jellegű szabad alkotást, vagy a kútból vizet húzva a mozgás ritmusát jeleníthetjük meg vizuálisan a sárban, homokban a testünkkel, vagy fényképezhetünk érdekes árnyékokat különböző természeti felületeken: betonon, fűben, ház falán.

Amit a segítők, jelen esetben a hallgatók, sajátélményű tapasztalat által tanulhattak, és egyéni szakterületükre adaptálva vihetik tovább - bár a gyakorlati terepmunka során valószínűleg kevésbé realizálták - az az ismeretek problémalapú szerzése és a probléma feldolgoztatása, ezen keresztül a pszichés funkciók fejlesztése, mint a figyelem, az emlékezet, a kogníció, vagy a fantázia. Illetve egyéb területek, mint a szociális kompetencia, vagy a nonverbális kommunikációs készségek gyakoroltatása, repertoár bővítése, megfelelő visszajelzéssel az önelfogadás segítése, a változó környezethez való alkalmazkodás, végső soron a társadalmi beilleszkedés facilitálása.

Kalandterápia - egy pilot projekt tapasztalatai

A kalandterápiás elemek bevonásának ötlete egy 2021 november és 2022 március között az Erasmus+ Adventure Europe E+Ifjúság kalandterápiás képzésen született meg. A képzés vezetői azt a feladatot adták, hogy a résztvevők dolgozzanak ki saját projektet, és ehhez szupervíziót biztosítottak számunkra. Először új projektekben gondolkoztunk, azután a szupervízorokkal egyeztetve arra jutottunk, hogy súlyosan-halmozottan sérült személyekkel való kirándulásaink önmagukban is lefednek sok elemet a kalandterápiás eszköztárból.

A szakirodalomban több definíciója van a kalandterápiának, ebben a cikkben tágabb összefüggésben használjuk. Hasonlóan a közösségi zeneterápiához, itt is a terápia tágabb értelmezését használjuk, nem egy megbetegedés célzott kezelését, hanem a tevékenység személyiségformáló, egészségmegőrző, preventív funkcióját értjük terápia alatt. A kalandterápiás eszköztár alatt azokat a csoportos aktív tanulási folyamatokat értjük, amelyek célja a változás. Ezen folyamatok egy professzionális módon megteremtett ellenőrzött keretrendszerben zajlanak, amelynek jellemzője a facilitátor támogató, bátorító jelenléte, amely amellett, hogy kereteket szab, helyzeteket, megoldandó kihívásokat készít elő, a résztvevőknek és a csoportfolyamatoknak tágas teret biztosít (Bandoroff & Newes 2004, Ringer 1994).

A Szegedi Tudományegyetem hallgatói 2016 óta járnak Ipolytölgyesre. A hallgatói látogatásoknak mindig része a kimozdulás, amikor egy hallgató és egy nem beszélő fogyatékos személy közösen elmegy kirándulni. A hallgatók reflexiókat szoktak írni ezekről a kirándulásokról, és a reflexiókat olvasva kiderül, hogy egy-egy egyszerűnek látszó helyzet, például kerekesszékkel felmenni a mozgólépcsőn, összehangolódni azzal, akivel kezdetben nem találtak hangot, önmagában kaland és nagyon gyakran hatalmas élmény. Így tehát abban kértük a szupervízorok segítségét, hogy ne új projektet építsünk fel, hanem a kipróbált, jól ismert elemeket próbáljuk meg a kalandterápia eszköztárával gazdagítani. A kirándulások tehát kibővültek néhány elemmel, például a teljes csapatnak az volt a feladata, hogy útközben a lehető legtöbb mosolyról készítsen fényképet. A szupervízorainktól tanultunk néhány új szempontot, például azt, hogy rengeteg helyzetkomikum, érdekesség áll elő ezeken a kirándulásokon, és ezeket aktívan és tudatosan figyeljük meg, ismerjük fel a lehetőségeket, vagyis maradjunk érzékenyek és építsük be őket a kalandba. A kalandterápia fontos része, hogy a résztvevők együtt, egy csapatként oldják meg a feladatokat. Míg korábban a párosok voltak egymásra utalva, kezdtünk olyan feladatokat is kitalálni, me-

lyek a teljes csapatot összekovácsolják. A művészeti projektekhez hasonlóan itt sem csak egy megoldás van, szabad kísérletezni, újat tanulni, és lehet, hogy a halmozottan sérült tag fogja megtalálni a problémára a megoldást. A kalandok során sokat nevetünk, a csapattagok kinyílnak, egészen új oldalakról ismerjük meg egymást, igaz ez a csapat minden tagjára. Vezetőként figyelnünk kell arra, hogy biztonságos mezsgyében tartsuk a kalandot, akkor, amikor mi sem tudnánk megoldani a helyzetet, inkább forduljunk vissza. Egészen addig, amíg mi biztonságban érezzük magunkat és a csapatot, bármilyen ötlet megvalósítható. Az is fontos, hogy ne vezetőként, hanem csapattagként legyünk jelen, hogy a résztvevők ne tőlünk várják a megoldásokat.

Egyetemi kurzus

Egy a szerzők által vezetett, a trénerek szupervízióval kísért szabadon választható kurzus keretében az Apor Vilmos Katolikus Főiskola hallgatói tapasztalhatták meg az új kezdeményezést, amely két hétvégén valósult meg. Első alkalommal a hallgatók maguk váltak a kaland részévé, Ipolytölgyesen, terepen ízelítőt kaptak a közös zenélésből, vizuális alkotásból, és kalandterápiás elemekkel tarkított kirándulásból, melynek jelen esetben egyik állomása a Zene Háza volt. A kalandok végét szakmai reflexió zárta, amelynek feladata volt, hogyan tudják, tudnánk az élményt facilitátorként továbbadni.

Az első alkalomról egy résztvevői reflexió:

Azért jelentkeztem erre a szabadon választható tárgyra, mert felkeltette az érdeklődésem. Ezt megelőzően nem jártam ilyen intézményben, nem találkoztam súlyosan és halmozottan sérült emberekkel, pedig gyógypedagógus vagyok, csak más szakirányon. Az érdeklődés, és a kíváncsiság hajtott. A leírt módszer újszerűsége, hogy olyan ismereteket szerezhetek, amit akár máshol is tudok hasznosítani.

Az első találkozás és alkalom előtt a kezdeti bizonytanság vett erőt rajtam, nem teljesen értettem, hogy miért ragaszkodnak a szervezők annyira bizonyos dolgokhoz (két alkalom, ott alvás, kötött időtartam, feladat kitalálása, bevonás). Leírva, elmondva, a körülményeket nem ismerve, érthetetlen volt számomra. Aztán megérkeztem, s egy egész más világba csöppentem. Kicsit tartottam tőle, mint minden ismeretlentől tart az ember, de kíváncsisággal és lelkesen vártam, és próbáltam minél jobban bevonódni, a részese lenni, minél több mindent megtapasztalni. Az ottlét alatt értettem meg a kurzus lényegét. A kirándulás alkalmával olyan társam volt, akivel, ha kicsit lassabban is, de együtt tudtunk haladni. Számomra nagy „hős" volt mindaz, akik kerekesszékes útitársainkat kísérték. Előtte még sohasem szembesültem azzal, hogyan lehet így közlekedni. Ezt nem mertem vállalni, s nagyon örültem Zsuzsinak, akivel nagyon jól egymásra hangolódtunk. Sajnos a szóbeli kommunikáció az ő esetében nem működött, ezért az egyéb jelzéseiből próbáltam megfigyelni, mi tetszik neki, mi nem. Az úton próbáltam mutatni, mesélni neki a körülöttünk lévő látnivalókról, ahogy együtt haladtunk. Szerintem nagyon élvezte az utazást. A kiállításon a halkabb zenéket kedvelte, például a gregorián zenét, Liszt Ferenc zongoraművét. Ezeken a helyeken töltöttük el a legtöbb időt, nagyon megnyugtató volt. A hangosabb, harsányabb zenéktől menekültünk, és a vizuális ingerek sem kötötték le, hiába próbáltam felhívni rá a figyelmét. A mozi viszont szintén nagyon tetszett neki. Ez a kiállítás számomra is nagy élmény volt, s érdekes volt megtapasztalni, hogy a fogyatékossággal élő embereknek is tetszhet, érdekelheti őket, és főleg élvezni is tudják. S azt is tudják, mi jó nekik, mi tetszik nekik. Van önálló gondolatuk, akaratuk, vágyaik, ami sajnos intézményi keretben, a szabályok között nem mindig nyilvánulhat meg.

Amíg nem vesz részt az ember ilyen élményben, addig nem tudja, milyen segítségre van szükségük a fogyatékossággal élő embereknek. Eddig magam sem tudtam hogyan viszonyuljak hozzájuk, de ez a kaland segített az önmagam érzékenyítésében. Sokat adott abban, hogy miként tekintsek rájuk, magamra, más emberekre. Amikor csapatostul közlekedtünk, vagy a játszótéren játszottunk a hangszereken, sokféle viselkedéssel találkoztam. Volt, aki inkább

arrébb húzódott, volt, aki átengedte a helyét, aki segített, s főleg gyerekek, akik együtt zenéltek velünk. A vasárnapi művészeti foglalkozás is nagy élmény volt számomra: jó érzés volt alkotás közben látni a lakókat, hogy ki mit jelenít meg, döntések elé állítani őket, s látni, hogy mindenki a maga belső világából mit mutat meg.

A második alkalom lefolyása teljesen a résztvevőkön múlik, hiszen segítségünkkel a tapasztalatok alapján kalandokat szervezetek. Feladatuk volt, hogy szólítsanak meg az ismerőseik közül új résztvevőket, és a megismert súlyosan-halmozottan fogyatékos személyekkel pozitív élményeket szerezzenek kirándulásaik során. Míg alapvetően arra gondoltunk, hogy a résztvevők évfolyamtársakat, barátokat fognak bevonni (mint ez gyakran spontán módon is megtörtént már korábban), az egyik résztvevő az édesanyját hívta. Ez a megoldás egy új célcsoportot állított a fókuszba, ami azért volt különösen érdekes, mert az idősebb korosztály gyakran látogat az intézményünkbe, de a leggyakrabban a találkozás a jótékonykodás és sajnálat szintjén marad, nem volt tapasztalatunk abban, hogy idősebb korosztályt vonjunk be a gyakran fizikai kihívást is jelentő kalandokba. Olyannyira, hogy jelezték, a nyáron visszajönnének, és újabb résztvevőket vonnának be.

Sokat gondolkodtam, hogy kiket lehetne bevonni a második alkalomra. Több ismerősömet megkérdeztem, volt, akit nagyon érdekelt volna, de nem volt jó az időpont, vagy dolgozott, vagy a családja miatt túl hosszú lett volna a három nap. Így végül anyukám és a barátnője jött velem. Mindketten nyugdíjasok. Azonkívül, hogy úgy gondoltam, ráérnek, azért is esett a választásom rájuk, mert nagyon nyitottak az új dolgokra, nem ijednek meg a nehézségektől, s jól megértik egymást.

A második alkalom több szempontból volt nehéz számomra. Be kellett vonni valakiket, akikben bíztam, de mégis ott motoszkált bennem, hogy mit tegyek, hogy jól érezzék magukat, egy csapat tagjának érezzék magukat. Valamint a program kérdése is érdekes volt. Több hely is eszembe jutott, de rossz volt a bizonytalanság a közlekedési nehézségek és az anyagi keret miatt. De végül úgy gondolom, jó választás volt a visegrádi palota megtekintése. Ugyan a kerekesszékekkel nem tudtunk mindenhova eljutni, de mindannyiunk számára nagy élmény volt. Teljes mértékben a komfortzónámon kívül kerültem, de nagyon érdekes és tanulságos tapasztalat volt. Nagyon örültem a facilitátorok jelenlétének, mert nagyon sokat tanultam tőlük, nagyon jó volt, hogy bizonytalanságaimban mindig segítettek.

A nagymarosi vasútállomásról való lejutás (kerekesszékkel egy hosszú lépcsősoron) örök emlék lesz. Több alkalommal, de ott főleg kiderült, hogy mennyire nem vagyunk tekintettel a máshogyan közlekedőkre, mennyire nem működik még az akadálymentesítés, mert tényleg nehézséget jelent bizonyos helyek megközelítése, illetve elhagyása, ami két lábon nem okoz gondot, de néhány kerékkel már igen.

A zenekari próba és a sok közös séta a lakókkal élvezetes volt, s legutoljára embert próbáló, de mindenből tanulhatunk. Találkoztam szomorú és bántó dolgokkal is, amit jó lenne, ha meg lehetne változtatni. Utólag is jó érzés fog el, ha a kirándulásokon készült képeket nézegetem. Jó volt ez a feladat. És első alkalommal a lakók érzékenységének megállapítása is érdekes kihívás volt. Micsoda különbségek vannak közöttük, nem lehet őket egyformán kezelni, igenis figyelembe kell venni az ő igényeiket is, még akkor is, ha nem tudják kifejezni magukat a megszokott módon.

Azt gondoltam először, hogy a három nap, s főleg a kétszer három nap, nagyon hosszú lesz, de a sok program, az élmények, a pozitív légkör, a lakók jólelkűsége, a facilitátorok elhivatottsága és kedvessége miatt hamar eltelt az idő. Nagyon köszönöm az élményt, a sok tapasztalatot, hogy megismerhettem egy számomra ismeretlen világot, s egy teljesen új nézőpontot.

A beszámoló (melyből itt csak egy rövidebb szakaszt közöltünk) néhány fontos dologra hívta fel a figyelmünket. Úgy gondoljuk, hogy egy ilyen jellegű kaland komoly elköteleződést, és nagy bizalmat kíván az oktatók/ facilitátorok felé. Megtapasztaltuk, hogy kezdetben a jelentkezők megpróbáltak kedvezményeket kiharcolni: legyen csak egy alkalom és beadandó, stb. Úgy tűnt, hogy a résztvevők-

nek egy kurzus teljesítéséhez képest aránytalanul nagy és ismeretlen kihívásra kell igent mondani, ami szűrőként is működik, ha ragaszkodunk a keretekhez, valószínűleg csak kellő motivációval rendelkező érdeklődők válnak résztvevővé, ami kulcsfontosságú lehet a program sikerességéhez.

A facilitátorok modellként szolgálnak, így kiemelten fontos szerepük van a tanulási folyamat során: az egyik a személyes példa- sok helyzetben adnak modellt a megoldáshoz. Az is fontos szempont, hogy tudják élvezni az adódó kihívások megoldását, kellő biztonságot sugározzanak a kiválasztott kaland során. A másik a biztonságot adó támogatás: nem adnak kéretlen tanácsot, nem ők hozzák a döntéseket, de lehet hozzájuk fordulni: szakmai támogatást, hátteret biztosítanak a teljes folyamat során.

Az egyik résztvevő reflexiója alapján az idősebb korosztály bevonása is jól sikerült. Ennek kulcsa már nemcsak a facilitátorok munkája, hanem a személyes kapcsolat azzal, akinek szavára belevágtak a kalandba.

Megkérdeztem néhány nyugdíjas ismerősömet lenne-e kedvük segíteni. Talán anyák napja miatt, de közülük is csak egyikük vállalta. Így én 68, barátnőm 67 évesen nekivágtunk az akkor még ismeretlen kalandnak.

Szombaton nagyobb, egész napos kirándulásra mentünk Visegrádra két tolószékes és két járni tudó gondozottal tömegközlekedési eszközökkel. Ez a nap igazi kihívás volt. Nagy tapasztalási lehetőség volt számomra. Egyfelől az otthon lakóinak megismerése másképp és a külvilág reakcióinak megélése a csapatunkra. A járművekre való fel és leszállást többnyire segítették az emberek, együttérzőek voltak (busz, vonat, komp).

A vonaton az utasok felé nyúló Dani mellett megugrottak az emberek, megijedtek, mit is akar. Kicsit viccesnek találtam mikor már a harmadik ember ugrott egyet, pedig ezelőtt én is biztos így reagáltam volna. A facilitátor instrukciói, példamutatása minden téren inspiráló volt.

Vasárnap délelőtt sok turnusban mentünk sétálni, újabb ellátottakat ismerhettünk meg. Néhány ismertető mondat, jellemük, kedvenc viselkedési formáik ismertetése segített abban, hogy figyelmesebben tudjak közeledni feléjük.

Harmadik napra nagyon elfáradtam fizikailag, de lelkileg sokat töltekeztem. Megtanultam elfogadni és nem sajnálattal nézni ezeket az embereket. Láttam hogyan örülnek és ezt hogyan tudják megélni, kifejezni. Nem csak sajnálatra méltó többszörösen betegek voltak a számomra, hanem egy nagy család részei.

A Kisherceg és a róka megszelídítését éltem meg. Minél jobban megismertem őket, tudom a nevüket, már nem idegenek, szerethető ismerősök lettek.

Irodalom

Ansdell, G (2014.) *How Music Helps in Music Therapy and Everyday Life*. Farnham:Ashgate

Balázs, J (2010) Értékrend, egyenlőtlen esélyek és a befogadás esélyei. *Kultúra és közösség* 1. 14. (3.). 5-10.

Bandoroff, S., & Newes, S.L. (2006). *Coming of Age: The Evolving Field of Adventure Therapy*. Association for Experiential Education,

Jampel, P. (2011). Performance in Music Therapy: Experiences in Five Dimensions. *Voices: A World Forum For Music Therapy*, 11(1). Doi 10.15845/voices.v11i1.275

Kuppers, P. (2004). *Disability and Contemporary Performance: Bodies on Edge*. New York: Routledge.

Kurzban, R. és Leary, M. R. (2001) Evolutionary Origins of Stigmatization: The Functions of Social Exclusion. *Psychological Bulletin* 127 (2), 187-208. Doi 10.1037/0033-2909.127.2.187

Márkus, E. (2005) Súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekek nevelésének elméleti és gyakorlati problémái. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori.

TÖRTÉNETI KITEKINTÉS A 19. SZÁZADI CIGÁNY IRODALMI ÍRÁSBELISÉG KIALAKULÁSÁHOZ

Szerző:

Orsós János Róbert
ELTE BTK Irodalomtudományi Doktori Iskola(Magyarország)

Szerző e-mail címe:
orsosjanos993@gmail.com

Lektorok:

Tóth Norbert
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Kiss Gábor (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Orsós János Róbert (2022): Történeti kitekintés a 19.századi cigány irodalmi írásbeliség kialakulásához. *Különleges Bánásmód*, 8. (2). 113-121. DOI 10.18458/KB.2022.2.113

Absztrakt

Jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy a 19. századi cigány irodalmi írásbeliség kialakulásának történetét párhuzamba helyezze a magyarnyelvű írásbeliség és irodalom kialakulásának 18-19. századi folyamataival, melyhez az alapot Horváth János irodalomtörténész koncepciója szolgáltatta.

Kulcsszavak: cigány irodalmi írásbeliség, Horváth János, 19. század,
Diszciplína: irodalomtörténet

Abstract

A HISTORICAL LOOK AT THE DEVELOPMENT OF 19TH CENTURY GYPSY LITERARY WRITING

The present study attempts to parallel the history of the development of 19th century Gypsy literary writing with the history of the development of Hungarian language writing and literature in the 18th and 19th centuries. The basis of which was the concept of the literary historian János Horváth

Keywords: gypsy literary writing, János Horváth, 19th century,
Discipline: Literary History

A magyar irodalom fejlődéstörténete című kötetben Horváth János a magyar nemzeti irodalom kialakulását illetően jelentős befolyást tulajdonít Bessenyei György magyarnyelvűség programjának, aki a 18. század utolsó harmadában a leghatározottabban lépett fel a magyarnyelvűség ügyében. Bessenyei nem kevesebbet tett, mint kulturális harcot hirdetett a latin nyelv ellen annak érdekében, hogy a latint kiszorítsák a magyar közéletből és irodalomból, s helyette a magyar nyelvet alkalmazzák (Horváth,

1976, 46). Bessenyei és az általa képviselt kor gondolatmenetében a legfőbb cél a magyarnyelvű tudományok meghonosítása, művelése és terjesztése volt: érvelése szerint ugyanis az ország jólétének legfőbb eszköze a tudomány, amelynek kulcsa a nyelv. A nemzet jólétének és boldogságának előmozdításában tehát a nyelvnek volt a legfontosabb szerepe, ezért a nyelv fejlesztésére és tökéletesítésére kiemelt figyelmet fordítottak. A nyelv tökéletesítésének főbb eszközei pedig az írás és az idegen nyelvű irodalmak művelődési tartalmainak átültetése a magyar irodalomba (Horváth, 1976, 178).

Bessenyei magyarnyelvűségre vonatkozó programjában olyan gyakorlati törekvések is megjelentek, mint például egy tudós társaság (Akadémia) létrehozása, amelynek az irodalmi élet központi irányító szerveként és a magyar nyelv szabályalkotójaként és ellenőrzőjeként feladata, hogy mindenre kiterjessze a magyar nyelvet. A program sugallatára lassan létrejöttek irodalmi társaságok, hírlapok és folyóiratok, illetve a magyar színjátszás is kialakult, amelyek nagy szolgálatot tettek a magyar nemzeti, kulturális identitás fejlődésének. Bessenyei programjának gyakorlati megvalósulásai figyelemre méltó mozzanatokként értelmezhetők, ugyanis a születőben lévő új diskurzus (magyarnyelvűség program) és irodalom már képessé válik tudományos alapon is reflektálni önmagára, ontológiájára. Ennek köszönhetően pedig képes lesz kikezdeni és háttérbe szorítani a régóta uralkodó és használatban lévő köznyelvet, a latint, majd megújult lendületet kaphattak a nemzeti törekvések. Ehhez a társadalmi-kulturális változáshoz tehát egy olyan tudatos stratégiai program létrehozására volt szükség, melynek gyakorlati megvalósulása lehetővé tette, hogy az új diskurzus tudományos szinten legitimálja önmagát. A továbbiakban azt vesszük vizsgálat alá, hogy a cigány művelődéstörténetben voltak-e a magyarhoz hasonló törekvések a cigány nyelvű irodalmi írásbeliség kialakítására és érvényre juttatására.

17-18. századi cigány értelmiségiek

Ahogyan a 18-19. századi magyar értelmiség egy része a latin nyelv kulturális hegemóniája ellen küzdött, úgy a korabeli cigányság az oktatáshoz való hozzáférés és a rendszerezett írásbeliség hiányából adódó társadalmi és kulturális nehézségekkel nézett szembe. Lényeges különbség azonban, hogy a 18. századi cigányság történetében nincs olyan meghatározó értelmiségi réteg, mint a magyarnak, mindössze néhány cigány értelmiségiről van tudomásunk, akik érdemben semmit nem tudtak tenni a cigány nép jólétéért, mégis a 18. századi cigány művelődéstörténet áttekintésének szempontjából érdemes egy rövid kitérőben megemlíteni őket.

1624-ben a gyulafehárvári országgyűlés Bethlen Gábor javaslatára olyan döntést hozott, amely a tehetséges jobbágyfiak támogatását célozta, s ennek hatására lehetőség nyílt arra, hogy cigány fiatalok is bekerülhessenek a protestáns iskolarendszerbe. Eddigi ismereteink alapján az erdélyi szász történetíró, Töppelt Lőrinc (1641-1670) számolt be először iskolába járó cigány gyerekekről, akik ha kollégiumi diákok voltak, akkor jó eséllyel teológushallgatók, majd pedig gyakorló lelkészek és „oskolamesterek" is lehettek, ahogyan erre volt is példa. (Landauer, 2016, 23).

Többnyire a Bethlen-féle javaslat, illetve a református egyházak cigányokra is kiterjedő figyelmének köszönhető, hogy a 17-18. században már több írástudó cigány is tanult a hazai református felsőoktatásban, mint például Grausser Dávid és Császlai Mihály.

Landauer Attila kutatásai nyomán lett tudomásunk arról, hogy az első, név szerint ismert cigány hallgató, Grausser Dávid volt, aki 1687. október 3-án kezdte meg felsőfokú tanulmányait a nagyenyedi református kollégiumban. Személyéről való tudásunk mindössze két forráson alapszik: a nagyenyedi kollégium tanulói nyilvántartásán (*Matricula studiosorum*) és a Hermányi Dienes (1699-1763) református lelkész töredékesen fennmaradt önéletrajzírásán

alapszik. A nagyenyedi matricula őrzi az első cigány hallgató pontosnak vélhető adatait: David Grausser neve után szereplő kifejezések, mint például az „*alias Vaskohi*" a Vaskoh községben való születését, míg a „*natione ciganus*" a cigány etnikumhoz való tartozását nyomatékosítja. Ugyancsak ebben a dokumentumban szerepel, hogy a későbbiekben, a tanulmányai végeztével „*rector*"-ként, vagyis iskolamesterként is tevékenykedett a Gyéresszentkirály településen, amely a mai Aranyosgyéres része (Landauer, 2016, 24).

A másik forrás, amely Vaskohi Grausser Dávidról nyújt információt, az Hermányi Dienes önéletrajzírásának részletei, amelyekben a szerző rövid történeteket közöl a cigány deákról, amelyet édesapjától Hermányi Dienes Pétertől hallott (Hermányi, 2013). Ezekből az derül ki, hogy a matematikában is jártas Grausser Dávid édesapja I. Apafi Mihály jószágkormányzójának, Belényesi Ferenc egyik cigány jobbágya volt. Ily módon Vaskohi Grausser Dávid tanulmányainak egy részét bizonyosan Belényesi Ferenc fedezte, ezért olykor a Belényesi előnevet is használta Grausser. Landauer megjegyzi, hogy Grausser Dávid későbbi életéről még fennmaradt néhány írásos emlék, amelyek világosan mutatják, hogy értelmiségivé válva megszűnik cigány származásának említése (Landauer, 2016, 68-69).

Grausser Dávidot Császlai Mihály követte 17-18. századi a cigány értelmiségiek sorában. Róla a Szatmári Református Kollégium régi anyakönyv-véből mindössze annyit tudunk eddig, hogy tanulmányait 1719-ben kezdte meg, s nevét „*szegény czigány*" megjegyzéssel rögzítette. Ugyanez a dokumentumban szereplő „*magister factus*" szavak arról adnak tudósítást, hogy évekkel később Császlai tanulmányait sikeresen befejezte. Landauer az erdélyi református kollégiumokban tanuló, értelmiségivé váló cigány fiatalemberek életútjára irányuló kutatásai kapcsán Nagy Pál arra a társadalomtörténeti tanulságra mutat rá, hogy Grausser Dávid és Császlai Mihály (majd később Vistai Farkas Mihály) karrierje jó példa annak bizonyítására, hogy az iskolázottság, a mobilitás és a társadalmi felemelkedés végül odavezet, hogy egy cigány értelmiségi társadalmi értelemben megszűnik cigány lenni a többségi társadalom szemében (Nagy, 2017, 225).

A kolozsvári református kollégium egykori teológiaprofesszorának, Szathmári Pap Mihály (1737-1812) nevéhez köthetjük az első jelentősnek tekinthető cigány szószedetet, amit a cigány nyelv iránt érdeklődve a kolozsvári református kollégium cigány származású teológus hallgató, Vistai Farkas Mihály közreműködésével készített el. Az 1780-as években készült 166 lapból álló szószedet 2148 erdélyi romungró cigány dialektusban íródott szót tartalmaz, ami Cristoph Cellarius Kolozsváron, 1768-ban megjelent latin szótárának levelei közé fűzve *Vocabularium Zingarico–Latinum et Hungaricum. Quod fi eri fecit curiositatis caussa Michael Pap Szatmári. Per Michaelem Farkas, alias Vistai natum Zingarum. Colegii nostri per aliquot annos civem togatum* címmel maradt fenn, s ezáltal a cigány szavak latin megfelelői is követhetők voltak.

A szószedetet a kolozsvári egyetem kézirattárában őrzik, de megtalálható Bari Károly *Régi cigány szótárak és folklórszövegek* című, három kötetből álló, 2013-ban megjelent szöveggyűjteményében is.

Vistai Farkas Mihály életéről sajnos semmit sem lehet tudni. A hozzáfűződő szószedeten kívül fennmaradt egy, az Erdélyi Református Főkonzisztóriumhoz intézett 1787-es kérelem, melyben Vistai támogatást kér „*oskolamesteri*" állás elnyeréséhez kért. A rövid írásműből is szembetűnik a szerző magas műveltsége, s ezért kérelmét a professzorok támogatták is. Arra vonatkozóan azonban nem maradt fenn adat, hogy Vistait végül hol alkalmazták (Landauer, 2016, 34).

Látható tehát, hogy a 18. századi protestáns egyházak népművelő tevékenységének köszönhetően néhány cigány fiatal is bekerülhetett a korabeli oktatási rendszerbe, ahol elsajátíthatták az írás-olvasás készségét, akik egy idő után egyházi vagy oktatói hivatást is betölthettek, de ennek ellenére a

18. században mégsem jött létre egy olyan cigány értelmiségi elit, amely eszményi törekvéseként tűzte volna ki a cigány nép kulturális vagy akár politikai felemelkedését. Ráadásul egy olyan cigány írásbeliségen alapuló (irodalmi) hagyomány sem alakult ki, amely forrásként, kiindulási pontként szolgálhatott volna a későbbi cigány írásművelők számára.

Kísérletek a cigány nemzeti irodalom kialakítására

Néhány szórványosan előforduló kivételtől – mint például a Vistai Farkas Mihály közreműködésével létrejött 18. századi cigány nyelvű szószedet – eltekintve csak a 19. század második felében történik kísérlet arra vonatkozóan, hogy a cigányok megalapozzák és létrehozzák irodalmi nyelvüket szótárak készítésével.

Voltak más kísérletek is cigány nyelvű szótárak készítésére, amelyek a cigány kultúra iránti intézményesített tudományos érdeklődés révén jöttek létre, de ezek többnyire nem-cigány szakemberek neveihez fűződnek, mint például Ihnátko György Cigány Nyelvtana 1877-ből.

Nagyjából Bessenyei György magyarnyelvűséggel kapcsolatos koncepciója után egy évszázaddal a 19. századi cigány értelmiségiek is nagy jelentőséget tulajdonítottak az anyanyelv (vagyis inkább az irodalmi nyelv) alapjainak lefektetésére és fejlesztésére. A cigány írásbeliség kialakítása révén ugyanis megindulhat a cigány nyelvű irodalom, amely nem öncélú, hanem hatékony eszköz és biztosíték lehet a cigány nemzeti eszményének megvalósításában, és a cigány közösségek jólétének előmozdításában is. A cigány nyelv fejlesztése és tökéletesítése érdekében cigány szótárakat és nyelvtant dolgoztak ki, önálló irodalmi alkotásokat hoztak létre, cigány népköltészeti szövegeket rögzítettek, magyar költők verseit ültették át cigány nyelvre, amely által a cigány nyelv képességeit bizonyítani és fejleszteni kívánták. Ugyanakkor vallásos szövegeket, zsoltárokat is lefordítottak abból a célból, hogy a cigányok anyanyelvükön is megélhessék hitéletüket. Fontos megemlíteni Habsburg-Lotharingiai József Károly főherceget (1833-1905), akinek jelentős érdeme volt a Monarchia területén élő cigányok történelmével, nyelvével és kultúrájával kapcsolatos diskurzusok művelésében, ugyanis a Magyar Tudományos Akadémia tagjaként nem csak tudományos, hanem politikai szempontból is erős affinitást érzett arra, hogy kísérletet tegyen a „*czigány nyelv*" szabályozására, egységesítésére. Ennek eredménye lett fő műve, a *Czigány nyelvtan, Románo Csibákero Sziklaribe*. Ugyanakkor nagyvonalúan támogatott minden olyan további kezdeményezést, amely a cigány nyelv korszerűsítésére törekedett. Ennek megfelelően jelentős mértékben támogatta a 19. század első cigány származású szótárszerkesztőjét és fordítóját, Ipolysághi Balogh Jánost és a szintén szótárszerkesztő költőt, Nagyidai Sztojka Ferencet.

A főherceg aktívan részt vett a cigányokkal kapcsolatos hazai és nemzetközi kutatásokban. Példaként meg lehet itt említeni a 19. század nagy romológus triászát, amelynek Wlislocki Henrik és Hermann Antal mellett József főherceg is tagja volt. Előbbiek szintén olyan kutatók voltak, akik egyénileg is jelentős ciganisztikai munkásságot tudhatnak maguk mögött. Ugyanakkor megemlíthetjük *a Gypsy Lore Society*-t, melynek nemcsak tudományos munkatársa, hanem támogatója is volt. Mindez azt mutatja, hogy József főherceg intenzív hatást gyakorolt születőben lévő ciganisztikai /romológiai diskurzus kialakulására, és kiváló szakmai kapcsolatot ápolt mindazon tudósokkal, akik ezt a diskurzust építettek hazai és nemzetközi szinten. József főherceg révén tehát megjelenik egy erős politikai-kulturális akarat, amely nemcsak a cigány nép társadalmi integrálását, emancipációját és jólétét, hanem a cigányság feletti autoritás megszerzését is célozta. Ehhez pedig az egyik legfontosabb mozzanat a cigány nemzeti kultúra fő komponenseinek megalapozása, a cigány nyelvtan és

irodalom kidolgozása, amelyhez Sztojka Ferenc és mások járultak hozzá segítségükkel.

Ahogyan Bessenyei, úgy József főherceg is nagy szerepet tulajdonított a nemzeti nyelv tökéletesítésére, és ha nem is direkte, mégis majdnem Bessenyeihez hasonló módon szervezte meg a cigány nyelvvel kapcsolatos elképzeléseit: Bessenyei szerint a nemzeti nyelv létrehozásához fontos, hogy legyen egy olyan tudós társaság, amely szabályalkotója és ellenőrzője lehet a nyelvnek. Ehhez pedig az akadémikusok által készített, több tudós által is elfogadott magyar szótár és nyelvtan létrehozása szükséges (Horváth, 1976, 179). József főherceg a szívügyének tekintett cigány nyelvvel kapcsolatos koncepciójában szem előtt tarthatta ezeket a feltételeket, ugyanis nem csak létrehozott egy cigány nyelvtant, hanem a cigány nyelv megújítása és szókincsének bővítése érdekében cigány származású munkatársával, Nagyidai Sztojka Ferenccel cigány szótárt, fordításokat és eredeti irodalmi műveket készíttetett, eleget téve ezzel egy nemzeti kultúra kialakításához szükséges kritériumoknak.

Talán az első, egységes, szabályozott cigány nyelvtani rendszerként láthatott napvilágot 1888-ban a főherceg *Czigány nyelvtan*a, amelynek elkészítésében, amelynek megírásában Ipolysághi Balogh János és Sztojka Ferenc is segítették. A *Czigány nyelvtan* pedig azért kulcsfontosságú, mert a cigány nyelvtani szabályok lefektetésével és rögzítésével alternatívát kínál az egyébként rendkívül heterogén módon alkalmazott cigány nyelv egységesítéséhez, sztenderdizálásához. Ugyanakkor a főherceg *Czigány nyelvtan*ához mellékelt „*Irodalmi kalauz*" című függeléknek is kiemelten fontos szerepe van, ugyanis egy nagyon gazdag és jelentős bibliográfiai jegyzékről van szó, amely cigányok néprajzával, történetével, nyelvével, irodalmával és zenéjével kapcsolatos magyar és nemzetközi kutatásokat, cikkeket foglalja össze, ami egy jól felhasználható alapot kínál a cigányokkal kapcsolatos tudományos diskurzus építésére, bővítésére, de ugyanakkor annak kritikájára is.

A cigány nyelvtan elkészítését tehát a főherceg vállalta magára, azonban a cigány nyelvvel kapcsolatos programjához még egy szótár létrehozása is fontos volt. Valószínű, hogy József főherceg láthatott némi fantáziát Sztojka Ferencben, ugyanis a főherceg Sztojka Ferencet kérte fel mint cigány származású tudós embert, hogy a főherceg anyagi és szellemi támogatásával írjon meg egy *Gyökszótár*t, amely 1886-ban és 1890-ben jelent meg két kiadásban közös szerzőség alatt jelent meg a főherceg költségén.

A Sztojka Ferenc által létrehozott gyökszótár funkciója a cigány nyelv szókincsének teljessé tétele, illetve a cigány nyelv szókincsének bővítése volt. Ezáltal a nyelv alkalmas lehet egy olyan terminológia kialakítására, amely kiemelten fontos a tudomány és az irodalom műveléséhez, vagy éppen az anyanyelvű vallásgyakorlatokhoz. A Sztojka gyökszótárában található 13740 szó képezte a cigány nyelvű szókincs alapját.

Fontos azonban, hogy Sztojka Ferenc a gyökszótárhoz csatolt egy irodalmi mellékletet is, amelyben eredeti cigány költemények, magyar nyelvű versek, liturgikus szövegek és levelezések fordításai, levelek is találhatóak. Ezek jelentősége abban áll, hogy a cigány nyelv helyes használatához szükséges példaként, mintaként funkcionálnak. A cigányság történetében ez az a pont, amikor megjelentek az első, akár önállónak is tekinthető cigány irodalmi alkotások. Ez a cigány irodalom azonban jelentős mértékben támaszkodott a magyar irodalom mintájára, így jöttek létre az első cigány nyelvű műfordítások, versek, eposzok és színdarabok, amelyek cigány nemzeti irodalom fontos komponensei. Ezzel Sztojka Ferencre a cigány nemzettudat, illetve a cigány nemzeti irodalom első és legfontosabb élharcosaként is tekinthetnénk, azonban nem teljesen önálló kezdeményezésről van szó. Sztojka Ferenc mögött ugyanis mindig ott állt József főherceg. Sztojka Ferenc először is a fő-

herceg megbízatásával és anyagi támogatásával egy fontos közfeladatot látott el a gyökszótárának létrehozásával. Levelezéseikből pedig kiderül, hogy a *Gyökszótár* készítésekor minden szakmai kérdésekben kikérte a főherceg engedélyét. Műve továbbá közös szerzőség alatt látott napvilágot: A főherceg biztosította az anyagi feltételeket, Sztojka Ferenc pedig a szellemi hátteret, amely mindig a főherceg ellenőrzése alatt állt. Mindez azt mutatja, hogy Sztojka kezdeményezése nem egy teljesen önálló gondolat volt, hanem a hatalom számára is fontos feladat, amelynek Sztojka Ferenc volt a kivitelezője. A politikai hatalom részéről a vándorlással szakító, nyelvészetet, irodalmat, kultúrát művelő cigány képének kialakítása és a köztudatban való népszerűsítése egy olyan imázsteremtő aktusként is értelmezhető, melynek célja a zárt, vándorló életmódot folytató cigányság feletti autoritás megszervezésén túl a társadalmi emancipáció és integráció ügyét is szolgálhatta.

A cigány nemzeti irodalom hiányai

Bár József főherceg, Sztojka Ferenc és más 19. századi cigány értelmiségiek sokat tettek a cigány írásbeliség és az irodalom megalapozásáért, mégsem tudtak kialakítani olyan további stratégiai koncepciókat a cigány irodalom kibontakoztatására, mint amilyenek a 18-19. századi magyar irodalom fejlődését és térhódítását lehetővé tették.

A 19. századi cigány irodalmi élet összpontosítása és az irodalmi törekvések ébrentartása érdekében ugyanis nem jöttek létre olyan irodalmi társaságok, mint a 18-19. századi magyar értelmiségiek között, ami lehetőséget nyújtott volna arra, hogy az egyes cigány írásművelők között személyes írói kapcsolatok, együttműködések jöhessenek létre.

Nem jöttek létre továbbá olyan hírlapok, folyó- és más időszaki iratok sem, melyek figyelemmel kísérték volna a 19. században ébredező cigány írásbeliség és irodalom új jelenségeit. Bár az *Etnographia*hoz hasonló néprajzi folyóirat vagy *a Gypsy Lore Society* kiadványait megemlíthetnénk, amelyek behatóan foglalkoztak a cigány kultúra jelenségeivel, mindezt mégis úgy tették, hogy egyetlen cigány munkatársuk sem volt.

A 18-19. században a színjátszás fontos nemzeti ügy szolgálatában állt, ugyanis a színjátszás a nemzeti nyelv társadalmi felvirágoztatását és közéletbeli terjesztésének feladatát látta el, de cigány nyelvű színjátszás köré nem jött létre semmilyen koncepció sem törekvés, annak ellenére, hogy Sztojka Ferenc két történelmi színdarabot is megírt, ami a magyarországi színházi élet számára teljesen ismeretlen maradt nemcsak a saját korában, hanem napjainkban is.

Ugyanakkor a cigány nemzeti nyelv és irodalom kidolgozása során kénytelenek voltak a magyar kultúra mintáira támaszkodni. Ennek megfelelően a Sztojka által létrehozott gyökszótár cigány szavai sem őrizhették meg eredeti tisztaságukat, ugyanis sok esetben a magyar nyelvből kölcsönzött szavakat, amikor olyan fogalmakba ütközött, amelyre addig nem létezett cigány kifejezés. A cigány szókincs bővítése érdekében Sztojka mesterséges szóalkotásba kezdett, ezért a magyar nyelv szavaiból képezte gyökszótárának új cigány szavakat, amelyek ily módon sok „idegen" elemmel rendelkeznek.

A korabeli cigány szótárszerkesztők fontosnak tekintették a fordítások és az eredeti cigány irodalmi alkotások létrehozását, ezért az irodalmi nyelvre irányuló munkásságuk meghatározó részét képezte, hogy magyar irodalmi műveket és vallásos szövegeket ültessenek át cigány nyelvre. Sztojka esetében viszont elmondható az is, hogy az önálló, eredeti, tartalmilag új cigány műveknek is meghatározó szerepük volt, amelyekkel a cigányok gondolatiságát és nyelvi gazdagságát kívánta repre-zentálni.

A 19. századi magyar nemzeti gondolkodás és irodalom előszeretettel fordult a múlt felé, fokozott figyelem ébredezett a régiség iránt, illetve hangsúlyos szerephez jutott a hagyományra való vissza-

emlékezés is. A 18-19. században egymás után kerülnek elő a rég feledésbe ment kéziratos irodalom emlékei, s így a magyar értelmiségiek régi írók kéziratait, nyelvemlékeket és történeteket keltettek új életre. Az így felelevenedett irodalmi tudat nemcsak a jelen feladataira fókuszál, hanem állandóan keresi a kapcsolatot a múlttal úgy, hogy nem engedi feledésbe merülni a múlt emlékeit, hanem felkutatja és közkinccsé avatja őket. A múlt hagyatékát tehát feltámasztja, s ha feledésbe merült, vagy kiadatlan maradt, akkor újra forgalomba hozták, s ezáltal tudták a nemzet irodalmi vagyonát épségben megtartani, nevelni, hatását állandósítani (Horváth, 1976, 33-34). A historizmus ébredésével egyre nagyobb szerephez jut nagyobb elbeszélő költészet, vagyis az eposz és a verses regény, ami a történelemírásból fejlődött ki. A honfoglalási eposzok az elbeszélő költészet központi ága lesz, fontossága és népszerűsége pedig éppen abban rejlik, hogy a hazai történelem forrásaiból merít (Horváth, 1976, 36).

A 19. századi cigány kultúra a historizmus szempontjából igazán nehéz helyzetben volt, ugyanis az írásbeliség és az olvasás készségének hiányában nem rendelkeztek olyan írott történelmi feljegyzésekkel, forrásokkal, mint amilyenekből Európa modern nemzetei táplálhatták saját nemzeti öntudatukat. Az írott történelmi emlékek hiányából adódóan a cigányok elvesztették a történelmi múltjukkal való állandó kapcsolatot, amelynek hiányában a cigányok jóformán semmit sem tudtak felmutatni írásos történelmi emlékezetként, így nem tudnak választ sem adni arra, hogy mit gondolnak el a maguk számára történeti tapasztalatnak, s hogy miként gondolkodnak az múltól és az aktuális jelenükről. A 19. században mindössze Sztojka Ferenc gyökszótárában található eposza, színdarabjai és egyéb feljegyzései szolgálnak bizonyítékként annak alátámasztására, hogy a cigányok is kísérletet tettek arra, hogy a tagolatlan múlt mítoszainak, legendáinak felelevenítésével és rögzítésével megkonstruálják saját nemzeti gyökereiket és kulturális identitásukat.

Sztojka Ferenc gyökszótára szép számmal tartalmaz népköltészeti alkotásokat, közmondásokat és meséket is, ami nem véletlen, ha ugyanis Sztojka cigányok múltjának és világszemléletének legeredetibb és legértékesebb tartalmait akarta megjeleníteni, akkor a cigány népköltészethez kellett fordulnia, amit egyébként sokan ugyanígy tettek (például Wlislocki Henrik és Hermann Antal). Mikor a történelmi múlt dominanciája mellett a jelenkor is csak elenyésző táplálékot tudott nyújtani a cigány irodalom számára, akkor a cigány népköltészet anyagának felkutatása és rögzítése az egyik leggazdagabb forrást és legmegfelelőbb eszközt jelentette a cigány irodalmi eredetiség ápolásához és az irodalmi próza megújításához (Horváth, 1976, 38).

Ezen a ponton a 19. század cigány irodalmi megnyilvánulások tartalmi szándékaik szerint már a cigány nemzeti irodalom irányába kívántak elmozdulni. József főherceg cigány nyelvtana és Sztojka Ferenc gyökszótára kivételes szereppel bírnak, ugyanis nem tökéletesen, de mégis kísérlet történik arra, hogy a cigányok irodalmát nemzetinek gondolhassuk el. Sztojka Ferenc ugyanis a magyar nemzeti irodalom mintájára minden olyan komponenst (versek, fordítások, eposzok, színdarabok, népköltészeti anyagok és vallásos szövegek) meg akart honosítani gyökszótárán keresztül a cigány irodalomban, amelyek által egy irodalmat nemzetinek, önállónak, egyedinek és hitelesnek gondolhatunk el. Stilisztikai és esztétikai értékeit tekintve azonban ezek az írások nem tudtak olyan művészi követelményeknek eleget tenni, amelyek valóban nemzetivé tehette volna ezt az irodalmi aktivitást.

Összegzés

Annak ellenére, hogy Sztojka Ferenc és más 19. századi cigány értelmiségiek tisztában voltak fordítói, írói, költői minőségükkel, és hogy műveikkel a cigány művelődés alapvető hiányait igyekeztek

pótolni, munkásságuk mégsem rendeződött irodalmi tudatosság alá. A 19. századi cigány értelmiségiek úttörő mivoltukból adódóan nem voltak olyan (cigány) irodalmi elődjeik – még a 18. század cigány értelmiségiek sem tekinthetők ilyen értelemben elődöknek –, akik hagyományához fordulhattak volna, s amelyhez képest munkásságuk egy meglévő hagyomány folytatásaként átmenetet jelenthetett volna a múlt és a jelen között. Ugyanakkor megállapítható az is, hogy a 19. századi cigány értelmiségiek és szótárszerkesztők munkássága már arra irányult, hogy a cigány nyelvet a szóbeliség szintjéről az írásbeliség regiszterébe emeljék. Tevékenységükkel teháttörténelmi jelentőségű szolgálatot teljesítettek a cigány írásbeliség előmozdításában.

A szótárak létrehozása, a nyelvtani rendszerek kialakítása lehetőséget kínáltak a magyarországi cigány közösségek kulturális- és intellektuális fejlődésének befolyásolására oly módon, hogy a cigány közösségeken belül széles körben elsajátíthatták az írást-olvasást saját nyelvükön (is), de a cigányok érdektelenek maradtak ezzel kapcsolatosan. A cigányok jóformán tudatában sem voltak annak, hogy vannak olyan irodalmi művek, amelyek éppen az ő figyelmükre is számít és művelésüket célozza, ezért nem tudták figyelemmel kísérni a jelenkoruk cigány irodalmi jelenségeit. A 19. századi cigány értelmiségieknek ezért olvasóközönségük csak alig volt, ugyanis a cigányok, akiknek műveiket szánták akár cigány, akár magyar nyelven, nem olvasták ezeket az írásokat. Mindössze a cigány kultúra és nyelv iránt érdeklődő szakemberek, tudósok, laikusok voltak azok, akikhez a kor cigány írástudóinak művei eljuthattak.

A 19. század folyamán tehát nem volt meg a cigány írók és olvasók között az erkölcsi összetartozásnak és a nemzedékeken át tartó közös munkának azon érzete, amely a hagyományt és az újat összefűzi a művelődés érdekében, s amelyből létrejöhetne az irodalmi kritika, mely állandó érdeklődéssel kíséri az irodalmi jelenségeket. Ennek hiányában pedig irodalmi tudat sem fejlődhetett ki a cigány kultúrában. Innen nézve a magyarországi cigány irodalom fejlődésének két nagy korszaka volt. Az első a 19. századi cigány értelmiségiek munkásságához köthető, amelyben az irodalmi tudat nyomai még nincsenek, vagy csak szórványosan voltak észlelhetők. A 19. századi cigány irodalmi jelenségekből azonban nem képződött irodalmi hagyomány, ezért folytonosságuk megszakadt, ezzel pedig a cigány irodalom első korszaka le is zárult.

A cigány irodalom második korszakát a majdnem egy évszázaddal később, a 20. század hetvenes éveiben színre lépő cigány irodalmárokhoz köthetjük, akik, ha ismerték is 19. századi előzményeket, nem igazán fordítottak nagy figyelmet az elődök által termelt szövegkorpuszra. A 20. századi cigány irodalom a 19. századi irodalmi készletéről és hagyományáról megfeledkezve saját erejéből újul meg, s így kívánt önható és tudatos irodalom lenni. A 20. századi cigány irodalom szerencsésebb helyzetben volt, ugyanis jóval kiterjedtebb olvasóközönséggel rendelkezett, így az írók és olvasók közötti kapcsolat is aktívabb volt.

Támogatók: A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-3-II-ELTE-100 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

Habsburg József, Károly főherceg (1888): *Czigány nyelvtan, Románo Csibákero Sziklaribe*, Bp., Magyar Tudományos Akadémia.

Hermányi, Dienes József (2013): *Nagyenyedi Demokritus*. Csíkszereda, Hargita Könykiadóhivatal.

Horváth, János (1976): *A magyar irodalom fejlődéstörténete*, Bp. Akadémiai Kiadó.

Landauer, Attila (2016): *A Kárpát-medencei cigányság és a keresztyén egyházak kapcsolatának forrásai (1567-1953)*, Bp., Károli Gáspár Református Egyetem - L'Harmattan.

Nagy, Pál (2017): *Egyházak és cigányok évszázadai* , Regio 25/2.

Nagyidai, Sztojka Ferenc (1886): *Őcsászári és magyar királyi fensége József főherceg magyar és czigány nyelv gyök-szótára, Romaná áláva, Iskolai és utazási használatra*, Kalocsa, Malatin nyomda.

L'EFFETTO DEI SOCIAL MEDIA SULLA LINGUA ITALIANA

Autore:

Péter Dániel Mező
Kocka Kör (Ungeria)

L'indirizzo email dell'autore:
peter.mezo1@gmail.com

Docenti:

Puskás Katalin
Tóth Árpád Gimnázium (Ungeria)

Runyóné Szabados Éva
Tóth Árpád Gimnázium (Ungeria)

…e altri due revisori anonimi

Mező Péter Dániel (2022). L'effetto dei Social Media Sulla Lingua Italiana. *Különleges Bánásmód*, 8. (2). 123-128. DOI 10.18458/KB.2022.2.123

Astratto

Il presente studio ha valutato le caratteristiche e gli atteggiamenti nell'uso della lingua di n = 97 madrelingua italiani in relazione all'interazione tra i social media e la lingua italiana. I risultati mostrano che i social media hanno solo una piccola influenza sull'uso della lingua degli intervistati e non è chiaro se gli utenti della lingua vedano il cambiamento nella lingua italiana come un'evoluzione o una regressione.

Parole chiave: italiano, social media, abitudini di utilizzo della lingua
Disciplina: pedagogia,

Absztrakt

A KÖZÖSSÉGI MÉDIA HATÁSA AZ OLASZ NYELVRE

Ebben az olasz nyelvű tanulmányban n=97 olasz anyanyelvű személy nyelvhasználati sajátosságait és attitűdjét vizsgáltuk a Social média és az olasz nyelv kölcsönhatásával kapcsolatban. Az eredmények szerint a Social Media csak kis mértékben befolyásolja a megkérdezettek nyelvhasználatát és nem egyértelműen eldönthető, hogy a nyelvhasználók evolúcióként vagy visszafejlődésként tekintenek az olasz nyelv változására.

Kulcsszavak: olasz, social media, nyelvhasználati szokások
Diszciplína: pedagógia,

Abstract

THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA ON THE ITALIAN LANGUAGE

In the Italian-language study, n = 97 native-speaking Italian respondents were assessed for their language use characteristics and attitudes in relation to the interaction between Social Media and the Italian language. The results show that Social Media has only a small influence on the language use of the respondents and it is not clear whether language users see the change in the Italian language as evolution or regression.

Keywords: Italian, social media, language usage habits
Discipline: pedagogy

Introduzione

L'introduzione dei Social Media nella vita degli italiani Quindi anche adesso la lingua italiana abbraccia enormi cambiamenti a causa della sua grave ambiguità: la lingua che gli italiani imparano nelle scuole può differire dalla lingua delle strade, la cui struttura è determinata, ad esempio, dai diversi dialetti o dal fenomeno che questo saggio vuole svelare: i social. In che modo i social media possono influenzare la struttura stessa della lingua italiana? Dal mio punto di vista, gli effetti dei social sono stati solo delineati con le loro piattaforme più accessibili e portatili.

Pertanto, l'aspetto degli smartphone può essere considerato la causa dei cambiamenti complessivi. Questi dispositivi hanno aumentato le opportunità per la produzione e il consumo di massa di testi scritti e questo ha innescato un processo di rinnovamento della scrittura che tende ad assumere nuove forme, sia dal punto di vista linguistico che dalle modalità strutturali, informative e di presentazione (Prada, 2016) .

Tuttavia, in una certa misura le idee di Giuseppe Antonelli, linguista italiana, stanno sfidando questa tesi, in quanto sostiene che è ovvio che esiste una relazione piuttosto stretta tra il linguaggio SMS e il linguaggio giovanile e nella realtà italiana il linguaggio giovanile è molto simile a quello pre-tecnologico (Antonelli, Giuseppe (2009). L'articolo di Antonelli è stato pubblicato nel 2009, quindi le informazioni possono essere obsolete, tuttavia questo insinua la domanda se questa specifica idea dell'articolo sia rilevante anche adesso?

La domanda di ricerca

In che misura il linguaggio dei parlanti italiani è influenzato dai Social Media recentemente?

Ipotesi

Basato sulle informazioni stabilite, dovrebbe essere chiaro che la lingua italiana sopravvive un cambiamento sia al livello della comunicazione scritta, sia al livello della comunicazione orale, in cui naturalmente l'effetto dei Social Media è innegabilmente presente. Dunque le ipotesi che riguardano il tema sono:

- Le piattaforme dei Social Media fondamentalmente influenzano le abitudini comunicazionali di quasi ogni parlante italiano, al livello della comunicazione scritta e anche a quella orale (dato che tutti i parlanti usano almeno un tipo di Social Media).
- Presumibilmente, i cambiamenti linguistici vissuti dai social media sono visti dagli utenti italiani come uno sviluppo (una sorta di evoluzione linguistica) piuttosto che una regressione.

Il campione

Perché solo gli italiani

Inoltre ho anche detto che grazie a questo formato di raccolta dati di massa è impossibile interrogare i non parlanti italiani madrelingua. Per essere chiaro è vero che ci siano ricercatori e scienziati che sono specializzati nel tema della lingua italiana e che non sono italiani nativi e non voglio screditarli. Anche io sono sicuro che a volte sia più conveniente e intelligente esaminare un fenomeno, lascia che sia un problema o una domanda, dall'esterno, un po' più lontano, per vedere l'intera immagine. In un certo senso, come un ammiratore dell'italiano fuori dagli schemi, lo faccio così, vedere l'intera immagine, ma da lontano, perciò non vedo i dettagli. Ci sono piccole particolarità nella comunicazione degli italiani che soltanto i nativi "utilizzano". Ho messo questa parola tra virgolette perché ci sono abitudini subconscie, che si sono approfondite negli anni con l'uso della lingua. Se si vuole valutare il cambiamento di una lingua come un'evoluzione o distorsione, penso che si debba analizzare questi valori che vengono approfonditi nelle vite dei parlanti della lingua stessa. Grazie al mio punto di vista è cardinale processare solo le risposte dei parlanti italiani nativi, perché i valori menzionati non vengono approfonditi necessariamente negli "stranieri della lingua".

Dunque lo scopo principale del mio questionario era quindi quello di scoprire una piccola parte delle abitudini comunicative soprattutto italiane.

La metodologia

Il metodo

La lingua è un fenomeno che cambia in base alle abitudini dei propri parlanti. Ecco perché quando si vuole esaminare un certo aspetto di essa, si deve cercare risposte al livello degli utenti. In questo caso gli utenti sono i parlanti italiani, più precisamente italiani madrelingua, perché il mio metodo di ricerca rende impossibile interrogare adeguatamente gli altri che sono di una madrelingua diversa dell'italiano.

Dunque per i motivi sopra citati, lo strumento di raccolta dati di massa che ho scelto è un questionario linguistico. Il questionario era anonimo e completamente volontario, conteneva dodici domande, ciascuna riguardante una specifica abitudine nella comunicazione di un individuo. Le domande soprattutto osservano i costumi nella comunicazione scritta, poiché le piattaforme dei Social Media consentono alle persone di comunicare tramite la scrittura. Ma tuttavia, dal mio punto di vista, il nostro linguaggio che usiamo sui Social Media, quello che digitiamo su Internet, agisce sulla nostra comunicazione orale fondamentalmente e per questo motivo ho inserito nel questionario anche domande che riguardano abitudini nella comunicazione orale.

La struttura del questionario

Durante la preparazione del questionario, ho formato delle domande in base alle mie intenzioni precedentemente stabilite: il primo gruppo di domande era quello di acquisire dati sull'utente, il secondo gruppo di domande era quello di svelare le abitudini comunicative dei social media utilizzate dagli italiani e il il terzo gruppo mi ha aiutato a ottenere dati sull'opinione generale delle persone sul fenomeno che accade alla loro lingua.

Inoltre, ho anche tenuto a mente che le persone che stavano per compilare il mio questionario avevano una quantità limitata di attenzione o tempo che avrebbero voluto dedicare. Pertanto, dopo aver fatto una ricerca in un ristretto gruppo dei miei conoscenti, ho deciso di avere undici domande obbligatorie in totale.

Infine, ho cercato di rendere le domande le più semplice possibili, quindi i gruppi di domande menzionati in precedenza sono in ordine di grandezza, poiché questo approccio è stato apprezzato dal focus group precedentemente menzionato.

I. Gruppo di domande:

- La tua madrelingua è l'italiano?
- Quanti anni hai?
- In che tipo di insediamento abiti?

II. Gruppo di domande:

- Usi qualche tipo di Social Media?
- Che tipi di piattaforma usi? (Se hai scelto "Sì" nella domanda precedente) 7. Se hai scelto "eccetera", elencali per favore con l'uso di una virgola (per esempio: tiktok, pinterest, ...)
- Quando comunichi sui Social Media, usi acronimi? (Per esempio LOL, SLMV, TVB, ILY ecc.)
- Se sì, elenca alcuni degli acronimi che utilizzi con l'uso di una virgola (per esempio: LOL, SLMV, TVB, ILY ....)
- Quando comunichi sui Social Media, usi forme tachigrafiche? (Per esempio usare nn per non, cmq per comunque, ecc.)
- Se sì, elenca e spiega alcune delle forme tachigrafiche che utilizzi con l'uso di una virgola (per esempio: nn per non, cmq per comunque, ...)
- Quando comunichi sui Social Media, usi abbreviazioni? (Per esempio asp per aspetti, ecc.)
- Se sì, elenca e spiega alcune delle abbreviazioni che utilizzi con l'uso di una virgola (per esempio: asp per aspetti,...).
- In che misura usi emoticon o emoji per dimostrare un sentimento?
- Usi parole inglesi (per esempio 'facepalm' o 'jogging')?
- Se sì, elenca alcune delle parole inglesi che

utilizzi con l'uso di una virgola (per esempio: jogging, faceplam)

- Crei nuove parole quando parli sui Social Media? (per esempio 'cuorare' per mettere like, scialla per stai tranquillo, ecc.)
- Se sì, elenca alcune delle parole create che utilizzi con l'uso di una virgola (per esempio: 'cuorare' per mettere like, scialla per stai tranquillo, ...)
- Queste abitudini comunicative influenzano la tua comunicazione orale?

III. Gruppo di domande:

- Pensi che grazie a queste abitudini la lingua italiana subisca una distorsione o si evolva?
- Se hai qualche suggerimento, per esempio qualcosa che io devo osservare, scrivilo qui per favore.

Analisi

Di seguito verranno valutati i risultati del questionario. Su tutti i 138 moduli pervenuti questo saggio potrebbe ritenere adeguate 97 risposte in quanto premesso che solo la risposta di madrelingua italiani può considerarsi applicabile. Grazie al primo gruppo di domande, ho analizzato i dati da un punto di vista particolare: ho osservato le diverse abitudini comunicative e la percezione del linguaggio delle diverse fasce d'età. Questo permette di chiarire se ci sono differenze generazionali nelle abitudini comunicative degli italiani o meno. Ora presenterò un breve riassunto delle mie scoperte prima di analizzarne a fondo il significato.

I risultati

Osservando la differenza di età dei risultati ricevuti, li ho separati in due grandi gruppi di età: l'età di 18 anni o meno e l'età di 19 anni e oltre. In questo modo potrei analizzare se c'è una differenza tra le persone al di sotto e al di sopra dell'età legale per adulti. Inoltre, ho ricevuto quasi la stessa quantità di risultati da entrambi i gruppi di età (50 persone di età pari o inferiore a 18 anni e 47 di età pari o superiore a 19 anni), quindi il confronto dovrebbe essere approssimativamente preciso.

Se confrontate le due fasce di età hanno mostrato abitudini leggermente diverse a livello di comunicazione scritta. Tra le due fasce d'età, le persone di età pari o inferiore a 18 anni tendono a utilizzare maggiormente i metodi di formazione delle parole, come l'uso di acronimi, l'uso di tachigrafiche e l'uso di abbreviazioni, che è il più frequente in base ai risultati. Per la fascia di età più avanzata sembra che l'uso delle tachigrafie sia il metodo preferito per rendere la comunicazione "più efficace". Ma entrambi i gruppi di età sembrano per lo più astenersi dall'uso dei metodi menzionati.

Secondo il sondaggio, la fascia d'età di 19 anni o più tende a preferire di gran lunga l'uso degli emoji, poiché molti tra i più giovani hanno ammesso di non utilizzare questa funzionalità della comunicazione online. Forse gli italiani più giovani usano meno emoji rispetto agli adulti, ma i risultati mostrano che tendono di più a creare nuove parole durante la comunicazione.

Seguendo il tema dell'introduzione di nuove parole nella lingua italiana, ci sono interessanti risultati per quanto riguarda l'uso delle parole inglesi. Entrambi i gruppi di età osservati condividono tendenze simili, poiché sulla base dei risultati c'è una diffusione quasi uguale tra i due estremi dell'uso o meno di parole false. Tuttavia, siccome il focus group è relativamente piccolo, anche le piccole deviazioni hanno grandi effetti, quindi entrambi i gruppi di età tendono un po' ad astenersi dall'usare le parole inglesi.

Alla domanda sulle proprie abitudini comunicative orali, metà degli italiani di età inferiore o superiore ai 18 anni ha ammesso che le proprie abitudini sono cambiate a causa della loro lingua sui Social Media, mentre l'altra metà ha affermato che le loro non sono per nulla influenzate. Gli adulti, almeno la maggior parte di loro, afferma di non aver notato alcun effetto sulle proprie abitudini orali.

Infine, i 18enni o i più giovani sono stati equamente divisi quando è stato chiesto se la loro lingua subisce una distorsione o si evolve. Nel caso

degli adulti, una percentuale leggermente maggiore di loro sosteneva che la lingua subisce una distorsione.

L'accelerazione della lingua

Uno dei risultati più interessanti della mia ricerca è stato che ogni persona italiana nativa, in altre parole ogni soggetto eleggibile del mio questionario, ha ammesso di utilizzare almeno due diverse piattaforme di social media. Inoltre c'era la possibilità di inserire altri tipi di social media rispetto a quelli che ho presentato nel questionario e tra le risposte delle persone compariva spesso TikTok e Pinterest.

Entrambi questi siti incoraggiano la navigazione veloce su Internet, proprio come quelli che ho presentato come possibilità selezionabili nel questionario, ad esempio instagram. Grazie a questa promozione della ricezione accelerata degli stimoli online, ci sono prove scientifiche che supportano che l'essere umano stia attraversando diversi cambiamenti, o in altre parole, una piccola evoluzione. Sulla base di uno studio di Microsoft nel 2015 (citazione dell'intervallo di attenzione di Microsoft) (I1), nel 200 l'intervallo di attenzione medio di una persona era di 12 [18] secondi. Entro il 2013, questo numero è sceso a 8 secondi (I1).

Possiamo fare un collegamento tra questo piccolo numero e la lingua che usano gli italiani. I diversi metodi per rendere la comunicazione più veloce e quindi più breve, emergono in tutte le fasce d'età. Ad esempio, 'TVB' è una parola che è stata un frequente esempio dato per l'acronimo comunemente usato tra il popolo italiano. Significa 'Ti voglio bene', tuttavia l'espresso di questo sentimento si sta infilando nella parola a tre lettere. Stesso caso delle tachigrafie e delle abbreviazioni. L'avverbio 'comunque' è stato usato molte volte come esempio e in base alle risposte è comunemente usato semplicemente come 'cmq'. Anche verbi semplici come 'aspetta!' è abbreviato in 'aspe' o 'asp'.

L'uso frequente delle emoji è anche un modo per esprimere le emozioni piuttosto più velocemente. Ogni fenomeno individuato nelle questionari e ogni risultato mette in evidenza il fatto che i social media potrebbero avere un duro effetto sulla lingua degli italiani. Sia a livello scritto che orale, suppongo, poiché una parte dei gruppi di età ha ammesso che c'è un effetto osservabile anche sulla loro comunicazione orale.

Il tempo sacrificato per la lingua

Solo una piccola parte delle fasce d'età ha ammesso l'uso dei diversi tipi di abbreviazioni, nuove parole ed emoji. Guardando al quadro più ampio, gli italiani interpellati non mostrano una tendenza all'estremo di utilizzare solo il 'linguaggio distorto dei social media'. Infatti si osserva il contrario. Gli intervistati di lingua italiana non preferiscono utilizzare abbreviazioni e altri termini che possono essere considerati innovativi sui social media nella loro comunicazione scritta e orale. Ciò suggerisce una sorta di conservatorismo linguistico: sebbene le abbreviazioni abbiano indubbiamente vantaggi in termini di tempo dedicato alla comunicazione, ad esempio, questo risparmio di tempo viene in qualche modo sacrificato dagli intervistati per proteggere la lingua italiana.

Conclusione

Come ho accennato nell'accattonaggio, Giuseppe Antonelli sostiene che è ovvio che c'è un rapporto piuttosto stretto tra il linguaggio degli SMS e il linguaggio giovanile (Antonelli, Giuseppe, 2009). Questo apre una possibilità davvero interessante: se c'è uno stretto [19] rapporto tra la lingua degli SMS e la lingua giovanile, ma l'accelerazione della comunicazione grazie ai Social Media non ha gravi effetti sulla lingua stessa, perché gli italiani, secondo il mio sondaggio , ancora equamente separati in due gruppi alla domanda se la loro lingua stia attraversando un evoluzione o subisca una distorsione?

Secondo la teoria del relativismo linguistico di Shapiro e Wolf (Carolis, 2018), lingua-pensiero-cultura interagisce strettamente. L'uso della lingua italiana, sia in relazione al pensiero che alla cultura, forma un'unità. Pertanto, se non si riesce a trovare la soluzione della domanda nella lingua utilizzata, forse la risposta andrebbe ricercata nella storia della cultura. Ma per ora, la mia ipotesi che le piattaforme Social Media influenzano

fondamentalmente le abitudini comunicative di quasi tutti i parlanti italiani, a livello di comunicazione scritta e anche orale, è vera solo in piccola parte e sulla base degli italiani intervistati, i cambiamenti all'interno la lingua italiana non può dirsi distorsioni o necessarie evoluzioni.

Ringraziamento

Questo studio è stato sostenuto dalla ungherese Miniszterelnökség e dal Nemzeti Tehetség Program (applicazione ID: NTP-NFTÖ-21-A2-0265).

Riferimenti bibliografici

Antonelli, Giuseppe (2009). Il linguaggio degli SMS. XXI Secolo. web: https://www.treccani.it/enciclopedia/il-linguaggio-degli-sms_(XXI-Secolo)/. Scaricamento: 12.12.2021.

De Carolis, Francesco (2018). Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf: prospettive a confronto. *Studia Universitatis Babes-Bolyai - Philologia. 63.(3).* pp. 319-332.

Prada, Massimo (2016). Lingua e web. In Bonomi, Ilaria; Masimi, Andrea; Morgana, Silvia (a cura di)(2016). La lingua italiana e i mass media. Carocci, Studi Superiori, Roma. p. 249. ISBN: 97888430793601[7]I13: Antonelli, Giuseppe (2009). Il linguaggio degli SMS. XXI Secolo. web: https://www.treccani.it/enciclopedia/il-linguaggio-degli-sms_(XXI-Secolo)/. Scaricamento: 12.12.2021.

I1: Microsoft Attention Spans, Spings (2015). web: https://dl.motamem.org/microsoft-attention-spans-research-report.pdf. Scaricamento: 12.12.2021.

RECENZIÓ/REVIEW

RECENZIÓ NAGYNÉ DR. KLUJBER MÁRTA „(MOZGÁS)TERÁPIÁS KÖRKÉP AZ ISKOLAÉRETTSÉG KAPCSÁN" CÍMŰ KÖNYVÉRŐL

A recenzió szerzője:
Erdei Róbert (PhD)
Tokaj-Hegyalja Egyetem, Comenius Intézet
(Magyarország)

A szerző e-mail címe:
erdei.robert@unithe.hu

Lektor:
Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Erdei Róbert (2022): Recenzió Nagyné Dr. Klujber Márta „(Mozgás)Terápiás körkép az iskolaérettség kapcsán" című könyvéről. *Különleges Bánásmód, 8. (2).* 131- 135. DOI 10.18458/KB.2022.2.131

A recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:
Nagyné Klujber Márta (2021): (Mozgás)Terápiás körkép az iskolaérettség kapcsán. Líceum Kiadó, Eger.
ISBN 978-963-496-219-9

Kulcsszavak: gyógypedagógia, (mozgás)terápia, iskolaérettség

Diszciplína: gyógypedagógia

Az ismertetett könyv 2021-ben jelent meg, a Líceum Kiadó (Eger) gondozásában. A szerző egyetemi oktató munkája mellett gyakorló gyógypedagógusként is szerzett tapasztalatokat, így elmondhatjuk, nem kizárólag elméleti szempontból ismeri a feldolgozott kérdéskörök jelentőségét és az ezzel kapcsolatos nehézségeket. Eddigi szakmai munkásságában fontos szerepet kapott az iskolakezdés időszaka, az ezzel kapcsolatos diagnosztikus tevékenység, az óvodából iskolába történő átmenet segítése. Ezirányú elkötelezettségét publikációs tevékenysége, konferenciaelőadásai is bizonyítják.

Az iskolára való megfelelő felkészültség eléré-sének támogatása pedig átvezet a könyv -ezzel együtt pedig a szerző szakmai munkásságának- másik sarokpontjához, a különböző mozgásfejlesztő terápiás lehetőségek bemutatásához, hatékonyságuk vizsgálatához, illetve hozzájárulásukhoz a tanulási készségek fejlődéséhez, végső soron pedig a hatekony iskolai beváláshoz, az eredményes tanulási út eléréséhez.

Noha a mozgásfejlődés minőségének és a tanulási folyamatok eredményességének összefüggése aligha tekinthető radikálisan új felismerésnek, a szerző mégis képes az eddigi ismeretek összegző áttekintését meghaladóan új, eddig kevéssé vizsgált kontextusba is helyezni a kérdést. A könyve első fő fejezete, amely a mozgás szerepének jelentőségét mutatja be a tanulási képességek fejlődésében, leginkább összegző, az eddigi kutatási eredményeket rendszerbe foglaló része a műnek. A szerző kitér a mozgás jelentőségének bemutatására a gyermek fejlődésmenetében, ismerteti kapcsolatát a megismerő funkciók fejlődésével is. Ezután szűkítve a témát, a mozgásfejlődés és a tanulási zavarok összefüggéseit veszi górcső alá, majd az iskolai tanulás eredményességéhez kapcsoltan ír a mozgásos készségek fejlettségéről. Ez az elméleti jellegű áttekintés gazdag, sokrétű, számos releváns irodalomra épül. Feldolgozza olyan, hazai és külföldi szerzők gondolatait, akik nehezen lennének megkerülhetők a témában, így örömmel olvastam utalásokat Gyarmathy Évára, P. Balogh Katalinra, Lakatos Katalinra és számos más, a téma szempontjából jelentős szerzőre. Az összefoglaló szakasz érzékelteti Nagyné Klujber Márta alapos, analitikus gondolkodásmódját, a mozgásfejlődéssel, illetve a mozgás és tanulás összefüggéseivel kapcsolatos széles körű ismereteit.

A második fő fejezetben rátér a különböző mozgásterápiás eljárások áttekintésére. Ebben a szakaszban nagyon szépen tetten érhető a szerző gyógypedagógusi szemléletmódja, a hivatkozások jelentős része gyógypedagógus szakemberek munkáira utal. Ezzel együtt nem feledkezik meg arról sem, hogy a gyógypedagógia milyen kapcsolódási pontokkal rendelkezik, így említést tesz az orvostudománnyal vagy a pszichológiával rokon vonatkozásokról is. Ebben a szakaszban már megjelenik a pedagógiai szakszolgálat, mint ellátó intézmény, például a diagnosztikus feladatok kapcsán. A szerző az eljárások ismertetésében nem veszik el a részletekben, hiszen a rendelkezésre álló (mozgás)-terápiás spektrum bemutatása önálló kötet témája is lehetne. Helyesen érzékelteti a terápiás kínálat bővülését, rámutat azonban arra is, hogy nem minden eljárás tekinthető kellően megalapozott, tudományos bizonyítékokkal alátámasztott fejlesztési lehetőségnek. Egy fontos félmondat („… emellett üzleti vállalkozás is") jól illusztrálja azt a fajta problémakört, amelyet a terápiás kínálat bővülése magával hozott. A terápiás lehetőségek bemutatásában kiemelt szerepet kap a perceptuomotoros alapvetésű módszerek említése, amelyek közös célkitűzése, hogy az észlelés és mozgás fejlesztésén keresztül támogassák a tanulási folyamat eredményességét. Ezen túl a verbális és nonverbális pszichológiai jellegű terápiás tevékenységekre, a beszédfejlesztő, logopédiai jellegű módszerekre, a játékterápiára, s más terápiás formákra is figyelmet fordít. Fontos, hogy a hazai kínálat bővülését és áttekintését követően megpróbálja kontextusba helyezni mindazokat a megközelítéseket, amelyeknek kapcsolódási pontjaik vannak nemzetközi eljárásokkal, perspektívákkal. Itt talán lehetett volna kissé célirányosabban rendszerezni az áttekintett metódusokat, hiszen több olyan módszer is megemlítésre kerül (Pető-féle konduktív pedagógia, Dévény Anna gyógytornája vagy a Katona-féle neurorehabilitáció), amelyek kifejezetten magyar „fejlesztések", a nemzetközi alapjaikról azonban nem sok derül ki a szövegből. Mindezzel együtt, megemlítésük természetesen helyes és fontos, hiszen olyan alapvető eljárásokról van szó,

amelyeknek mindenképpen helye van egy ilyen jellegű ismertetésben.

A mozgásterápiák fogalmi megközelítéseinek feldolgozása zárja ezt a fejezetet, amelyben a szerző szintén egy fontos és igencsak problematikus pontra is felhívja a figyelmet. Ez nem más, mint a különböző terápiás ellátások egymáshoz való kapcsolata és a metódusok hasz-nálatához szükséges kompetenciák mibenléte. Az eljárások közötti eligazodást az sem igazán segíti, hogy számos, különböző végzettségű, illetve különböző ágazatban tevékenykedő szakember és az általuk végzett tevékenység egyaránt illethető „mozgásterapeuta", illetve „mozgásterápia" megjelölésekkel, ugyanakkor ezek a lehetőségek egymástól nagyon eltérő mechanizmusokkal működhetnek és jelleg, valamint súlyosság szerint jelentősen különbö-ző problémák spektrumát fedik le. A szerző explicit módon ugyan nem mondja ki, de utal arra, hogy a különböző módszerek, irányzatok és ágazatok közötti eligazodás nem csak a laikusok, hanem akár a szakemberek számára is nehézkes lehet.

A könyv következő fejezete a koragyermek-kori intervencióban végzett mozgásterápiás tevékenységre fókuszál. Ennek az időszaknak a kiemelt szerepére az utóbbi időben nagyobb hangsúly került a korábbiakkal összehasonlítva, hiszen ismeretes, hogy a korai életkorban történő beavatkozások jelentős szerephez jutnak a különböző, rendszerint a fejlődő idegrendszert érintő károsodások, zavarok korrekciójában. A szerző is rámutat arra, hogy a korai életkorban történő megfelelő diagnosztikus tevékenység, tehát a gyermek problémáinak, eltérő fejlődésmenetének alapos és szakszerű felmérése, valamint az erre alapozott terápiás beavatkozások kulcsfontosságúak lehetnek a fejlődésmenetben. Szakszolgálatban dolgozó szakemberként is pontosan látom, hogy a korai intervenció milyen fontos eleme a szülőkkel való megfelelő együttműködés, bevonásuk a gyermek fejlesztésébe. Erre Nagyné Klujber Márta is rámutat, s ennek a jelentőségét nem lehet eléggé hangoztatni. A szerző bemutatja a koragyermekkori intervenció ellátórendszerét, amely nem kizárólag a köznevelés intézményhálózatára korlátozódik, hiszen a szociális szféra és az egészségügy szintén fontos szerepet játszanak benne. A köznevelési törvény fogalomhasználatára építve a korai intervenció célcsoportjaként a kiemelt figyelmet igénylő gyermekeket jelöli meg, életkor szempontjából pedig az iskoláskor előtti időszakot felölelő periódus a releváns. Ez a fajta meghatározás nagyon sokféle, eltérő fejlettségi szintű, különböző jellegű és súlyosságú problémával érintett és különböző ellátásokra szoruló gyermeket foglal magába.

A szerző érzékelteti, hogy a mozgásterápiában részesülő, korai intervencióban részt vevő gyermekek pontos létszámának meghatá-rozása sem egyszerű feladat. Becslése szerint 11 ezer fő körüli azoknak a létszáma, akik fejlesztő nevelésben, bölcsődei ellátás keretén belül korai fejlesztésben vagy óvodában sajátos nevelési igényűként valamilyen ellátásban részesülnek, ehhez azonban fontos hozzátennünk azt is, hogy a pedagógiai szakszolgálatok által nyújtott gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás szakfeladatban ellátott gyermekek köre ennél szélesebb is lehet.

A következő alfejezetekben a koragyermekkori intervenció hazai történeti fejlődését, illetve az ellátórendszerben tapasztalt nehézségeket vázolja a szerző. Ez utóbbiak között az információk hiánya, az intézmények közötti átjárhatóság, a szakmai protokollok hiányosságai, illetve a szakember-ellátottság kérdései is szerepelnek. Utóbbi minden olyan szakember számára meglehetősen fájdalmas pont, aki bármilyen módon is kapcsolatba kerül ezzel a kérdéskörrel. A szakemberek létszáma is fon-tos kérdés, de az általuk bírt speciális, életkor- és módszerspecifikus végzettségek megléte vagy hiánya sem elhanyagolható. A könyv szerzője kitér

ezeknek a kérdéseknek a megvitatására is. Ezzel kapcsolatban talán annyi megjegyzés tehető, hogy a szerző által hivatkozott 2009-2011 körüli adatok talán azóta javulhattak, arról nem is beszélve, hogy a koragyermekkori intervenció kiemelt jelen-tőségű ágazattá nyilvánítása is ezt követően következett be. Így a különböző terápiás meg-közelítések alkalmazása a koragyermekkori intervencióban is némiképp változhatott az eltelt évek fényében.

A szerző ezen túl bemutatja azokat a leggyakoribb célcsoportokat, akiknél a korai fejlesztésben, koragyermekkori intervencióban leginkább szükségesnek mutatkozik a mozgásterápiás módszerek alkalmazása, amely gyakran a szenzoros integrációs eljárásokkal összekapcsolódva jelennek meg.

A könyv következő fő fejezete a pedagógiai szakszolgálatok rendszerét, felépítését és működését mutatja be, különös tekintettel a koragyermekkori intervencióban betöltött szerepükre. A pedagógiai szakszolgálatok szerepe az iskoláskor előtti életszakasz támogatásában igencsak jelentős, amint erre a szerző is rámutat, a szakfeladatok többsége ebben az életkorban is elérhető, releváns. A könyv nem kizárólag az ellátás típusait ismerteti, hanem az ellátási folyamat modelljét is bemutatja, amely hasznos lehet az igénybe vevők számára. A mozgásfejlesztő eljárások szerepét is részletezi a szakszolgálati tevékenységekben. A mozgásfejlesztés lehetőségeinek hozzáférhetősége a pedagógiai szakszolgálatokban megemlítésre kerül, de később ez még fontos szerephez jut a könyvben. További fontos szempontot jelent a mozgásfejlettség szintjének, a mozgásállapotnak a felmérése is. A szerző kiemeli, hogy ennek a diagnosztikája kiemelt jelentőségű a pedagógiai szakszolgálatok tevékenységeinek spektrumában, amely így képes jelezni a mozgásterápiás ellátások iránti szükségletet is.

A szerző komoly kutatómunkát folytatott, amely a mozgásterápiás lehetőségekre vonatkozó igényeket és a pedagógiai szakszolgálatokban való hozzáférhetőséget mutatja be. A vizsgálat eredményei feldolgozásába beleszövi a szerző az iskolaérettségi vizsgálatokkal kapcsolatos kutatásának eredményeit is. A mozgásterápiás igények megállapításához H-ves megyei adatokat használt fel a szerző, amelynek alapját a 2016/17-es tanév iskolaérettségi vizsgálatainak anyaga jelentette. A „Vizsgálóeljárás az iskolai felkészültség megítélésében" és az MSSST szűrőteszt mozgásfejlettségre vonatkozó adatai megjelentek a statisztikai elemzésben. A Heves megyei adatok 291 gyermek iskolaérettségi vizsgálatára alapozottak. A gyermekek teljesítményét a szerző összevetette a sztenderd minta adataival, amiből jól látható, hogy a kutatási mintájában szereplők teljesítménye lényegesen elmarad a sztenderdtől. Ez aligha kizárólag Heves megyei sajátosság – a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei tapasztalataink is inkább hasonlítanak a szerző Heves megyei eredményeihez.

A szerző bemutatja a mozgásfejlettség összefüggéseit más képességterületekkel, illetve arra is kitér, hogy a motoros készségek meglehetősen sokrétű képességterületeket foglalnak magukba. Ezekre a részterületekre vonatkozóan is bemutat adatokat, különböző életkori övezetek szerinti bontásban. Érdekes eredményeket hoz az MSSST szűrések mozgásfejlettségre vonatkozó adatainak és az iskolaérettségi vizsgálatok hasonló eredményeinek összevetése is. A mintába bekerült gyermekek teljesítményét kutatási hipotézisek alapján is vizsgálatnak veti alá a szerző, illetve a vizsgálatkérések pedagógiai jellemzésének adataival is összehasonlítja őket.

A gyermekek viszonylag nagy arányban kaptak további fejlesztésre vonatkozó javas-latot, azonban ezek között alig néhány esetben fordult elő specifikusan mozgásfejlesztésre utaló javaslat. A szerző ugyan tesz egy olyan kitételt a fejlesztő foglalkozásra javaslatot kapott gyermekek esetében, hogy „része lehet a gyermekek igényeihez igazodva

a mozgásos készségek fejlesztése is." A különböző mozgás-terápiás eljárások jelentős részben igazodnak a Heves megyei szakszolgálati intézmények kínálatához, mindössze két olyan eset fordul elő az adatok között, amikor a javasolt terápia biztosítására az adott tagintézményben nincsen lehetőség.

Az országos szintű adatgyűjtés a pedagógiai szakszolgálatok 17%-át foglalja magába. Fon-tos eleme a könyvnek, hogy a pedagógiai szak-szolgálatok létszámadatait is bemutatja. Az ilyen intézményekben dolgozó pedagógusok sajnos pontosan tudjuk, mennyire nagy gondot jelent sok helyen a szakember-ellátottság hiányos volta. Az adatok azt is elárulják, mennyire „fejnehéz" a pedagógiai szakszolgálatok szempontjából is az országban a szakemberek eloszlása, hiszen Budapesten mutatkozik egyedül olyan adat, amely szerint a jogszabályilag meghatározott minimális létszá-mot meghaladja a szakszolgálatokban foglal-koztatott szakemberek száma. Minden más helyen ez kisebb-nagyobb mértékben, de elmarad. Ezt sajnos fontos látnunk, fontos, hogy a szakmai közösségen túl láthatóvá váljon ez az információ a szélesebb közönséghez is. A kevés szakember óhatatlanul befolyással lehet a nyújtott szolgál-tatások mennyiségére és minőségére is. A mozgásterápiás képzettséggel rendelkező szakem-berek száma is általában alacsony, a legtöbb, a vizsgálatban részt vevő tagintézmény 1-5 ilyen képzettségű pedagógussal rendelkezik. A kapott eredmények érdekessége, illetve a korábbi felvetések alátámasztása, hogy a viszonylag kevés számú szakember viszonylag sokféle terápiás módszerben jártas. Az adatok érdekes képet mutatnak, de -amint arra a szerző is utalást tesz-pontosabb képet kaphatott volna, ha minden szakszol-gálati intézmény rendelkezésére bocsát ada-tokat. Az mindenképpen fontos (és bizonnyal szélesebb körben is, nem csak Heves megyében érvényes) adat, hogy a mozgásterápiás képzettségű szakemberek túlnyomó többsége egy irányzat ismeretével rendelkezik. A szakemberek nagy arányban ítélik fontosnak a mozgásterápiák alkal-mazását a pedagógiai szakszolgálatok tevé-kenységében. A könyv bemutatja a szakemberek elégedettségét a mozgásterápiás ellátással, a tájékoz-tatás adásának képességével, illetve a szolgáltatás biztosításának minőségi szempontjaira vonatkozó néze-teit is.

Összességében elmondhatjuk, hogy Nagyné Klujber Márta könyve hiánypótló és számos érde-kes adattal szolgáló munka. Nagy előnye a meg-jelent könyvnek, hogy bizonyos kérdések megfogal-mazását is facilitálhatja, amelyek a területen további kutatásokat vetíthetnek előre. A szerző alapos, széles körű ismeretanyagra támaszkodó elméleti áttekintése, módszertanilag megalapozott és sikeresen végrehajtott kutatása egyaránt hasznos információval szolgálhat a mozgásfejlesztésben tevékenykedő szakembereknek, a téma iránt érdeklődőknek egyaránt.

RECENZIÓ
AZ „INNOVÁCIÓS STÚDIUM: TERMÉKFEJLESZTŐ ÖTLETBÖRZE” CÍMŰ KIADVÁNYRÓL

A recenzió szerzője:

Mező Lilla Dóra
Kock Kör (Magyarország)

Lektor:

Kelemen Lajos (PhD)
Poliforma Kft. (Magyarország)

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

Mező Lilla Dóra (2022): Recenzió az „Innovációs Stúdium: Termékfejlesztő ötletbörze” című kiadványról. *Különleges Bánásmód, 8. (2).* 137- 139. DOI 10.18458/KB.2022.2.137

Mező Ferenc és Mező Katalin: (szerk.): *Innovációs Stúdium: termékfejlesztő ötletbörze*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
ISBN 978-615-81707-0-3
Kulcsszavak: tehetséggondozás, innováció
Diszciplína: pszichológia, pedagógia

Mező, Ferenc és Mező, Katalin: (Eds.): *Innovational Studium: Product Developmental Idea Exchange*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
ISBN 978-615-81707-0-3
Keywords: talent development, innovation
Disciplines: psychology, pedagogy

Az „Innovációs Stúdium: Termékfejlesztő ötletbörze” című kiadvány a K+F Stúdió Kft. által 2020/2021. tanévre tervezett, de a COVID-19 világjárvány következtében 2022. júniusáig kitolódott „Innovációs Stúdium 2020/2021” teljesítményre ösztönző, gazdagító tehetséggondozó program keretében jött létre.

A program támogatója a Miniszterelnökség és a Nemzeti Tehetség Program (pályázati azonosító: NTP-PKTF-20-0009).

MINISZTERELNÖKSÉG

Nemzeti Tehetség Program

A kötet szerkesztői, Dr. Mező Ferenc és Dr. Mező Katalin, a hazai tehetséggondozás ismert szereplői. A kiadvánnyal egyrészt a fiatal alkotók teljesítményre ösztönzését, tudományos pálya iránti szocializációját, másrészt kreativitásuk fejlesztését célozták meg. Végül: a szerzők nem titkolt célja volt az is, hogy az Olvasóknak is ötleteket adjanak az innovációval kapcsolatban.

A szerkesztők céljaikat minden bizonnyal elérték, hiszen a kiadványban közel félszáz (pontosabban: 45) szerző írása révén több mint másfélmillió(!) lehetséges termékre, termékvariációra lelhet az olvasó. A termékötletek az alábbi kategóriákba sorolhatók.

Elektronikus termékekkel kapcsolatos innovációkra tett javaslatok:

- Antal Kristóf: Javaslat projektor termék továbbfejlesztésére
- Farkas András Adrián: Javaslat okos tábla termék továbbfejlesztésére
- Gulyás Viktória Alma: Javaslat hordozható monitor termék továbbfejlesztésére
- Géczi Bálint: Javaslat mobiltelefon termék továbbfejlesztésére
- Gyurkó Liliána: Javaslat kamera termék továbbfejlesztésére
- Jandácsik Julianna: Javaslat kamera termék továbbfejlesztésére
- Joó Balázs: Javaslat digitális könyv termék továbbfejlesztésére
- Kardos Tímea: Javaslat oktatási/kutatási segédeszköz termék továbbfejlesztésére történészek és társtudományok képviselői, tanulói számára
- Kerekes Hunor Ákos: Javaslat kosárlabda cipő termék továbbfejlesztésére
- Kristóf Patrícia: Javaslat közösségi okos sátor termék továbbfejlesztésére
- Magyar Elemér: Javaslat digitális tükör nélküli fényképezőgép termék továbbfejlesztésére
- Miklósvári Ambrus: Javaslat 302. terem hangrendszerének és akusztika fejlesztésének továbbfejlesztésére
- Rácz Alexandra: Javaslat online gyakorlati tudást segítő oktatasi segédanyag termék fejlesztésére
- Salga Bence: Javaslat okos faliújság termék továbbfejlesztéséhez
- Suhaj Milán: Javaslat pendrive (128 gb) termék továbbfejlesztésére
- Tasi Márk Krisztián: Javaslat súgógép termék továbbfejlesztésére

Szoftverfejlesztést célzó ajánlások:

- Bollók Botond: Javaslat kézírást elemző program termék továbbfejlesztésére
- Gömöri Ádám: Javaslat titkosított dokumentumokat összegző program-/szoftver termék továbbfejlesztésére
- Mendsaikhan, Amarjargal: Javaslat program termék továbbfejlesztésére
- Molnár Attila: Javaslat szoftver termék továbbfejlesztésére

Sporthoz kapcsolódó innovációkat vetettek fel az alábbi szerzők:

- Bak Benjámin: Javaslat cipő, háló, térdvédő termék továbbfejlesztésére
- Galcsik Márk: Javaslat uszoda termék továbbfejlesztésére
- Horváth-Varga Péter: Javaslat röplabda termék továbbfejlesztésére
- Kovács Dániel Martin: Javaslat sportruházati termék továbbfejlesztésére
- Kucsinka Panna Zsófia: Javaslat edzéshez használható termékek tovább fejlesztésére
- Lukács Patrik Zoltán: Javaslat sportkomplexum termék továbbfejlesztésére

Egészségügyi, higiéniai termékekkel kapcsolatos lehetőségeket vázolt:

- Balog Zsófia: Javaslat szemüveg termék továbbfejlesztésére
- Olajos Botond: Javaslat a hajsampon továbbfejlesztésére

Élvezeti cikk, élelmiszer volt a termékfejlesztési javaslatok központjában az alábbi szerzők esetében:

- Farkas András Adrián: Javaslat az elektromos cigaretta továbbfejlesztésére
- Mezei Dániel: Javaslat táplálékkiegészítő termék továbbfejlesztésére
- Mészáros Ferenc: Javaslat energiaital termék továbbfejlesztésére

Az idegenforgalom, turizmus, kultúra, közösségszervezé terén megvalósítható innovációkat vázolt:

- Hegyi Máté: Javaslat kulturális kamion termék továbbfejlesztésére
- Komáromi Roland: Javaslat egri vár termék továbbfejlesztésére
- Lellák Viktória: Javaslat hotel termék továbbfejlesztésére
- Mészáros Zsófia: Javaslat közösségi busz termék továbbfejlesztésére
- Póka Patrik: Javaslat Magyarország és a Tisza-tó ökoturisztikai fejlesztésére
- Skulka Botond Gyula: Javaslat lábbal hajtható közösségi vízibusz termék továbbfejlesztésére

Termékfejlesztési javaslataikban a divathoz kötődő szerzők:

- Bornemissza Anna: Javaslat cipő termék továbbfejlesztésére
- Füzik Bence: Javaslat cipő termék továbbfejlesztésére
- Katona Dominika: Javaslat új ruhamárka (felsők, nadrágok, kiegészítők) termék továbbfejlesztésére
- Lukács Attila Bence: Javaslat cipő termék továbbfejlesztésére
- Novák Boldizsár: Javaslat cipő termék továbbfejlesztésére

Képzőművészetet segítő termékek innovációjára vonatkozó felvetéseket tett:

- Majnár Mónika: Javaslat környezetbarát ecsetkészlet termék továbbfejlesztésére
- Máté Erika Tünde: Javaslat festőecset termék továbbfejlesztésére

Kutatást segítő innovációra vonatkozó javaslatot mutat be:

- Molnár Ibolya Katalin: Javaslat roncsolásmentes régészeti feltáróeszközök kombinálása termék továbbfejlesztésére

Összefoglalva: a kiadvány értékes ötleteket adhat Olvasóinak a termékfejlesztés színes világában. Akár a konkrét ötletek, akár a termékfejlesztési variációkat lehetővé tevő ötletmátrix módszer alkalmazása segítheti a kezdő innovátorokat, a vállalkozó szellemű Olvasókat új termékek, s arra épülő start up-ok létrehozásában.

A kiadvány ingyenesen elérhető a K+F Stúdió Kft. weboldalán: https://www.kpluszf.com

MŰHELY/ WORKSHOP

BESZÁMOLÓ A „HÖLGYEK A TUDOMÁNYBAN 2020/2021 PROJEKT" EREDMÉNYEIRŐL

Szerző:

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem
(Magyarország)

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

Lektorok:

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

Szabóné Balogh Ágota (PhD.)
Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Mező Katalin (2022): Beszámoló a „Hölgyek a tudományban 2020/2021 projekt" eredményeiről. *Különleges Bánásmód*, 8. (2). 143-152. DOI 10.18458/KB.2022.2.143

Absztrakt

A K+F Stúdió Kft. „Hölgyek a tudományban – 2020/2021" projektje a magyar Nemzeti Tehetség Program támogatásával valósul meg. Jelen tanulmány ennek a programnak az eredményeit mutatja be.

Kulcsszavak: nők, tudomány, projekt
Diszciplínák: pszichológia, pedagógia

Abstract

REPORT ON THE RESULTS OF THE "LADIES IN SCIENCE 2020/2021 PROJECT"

The "Ladies in Science - 2020/2021" project of the K+F Stúdió Kft. (R&D Studio Ltd.) is realized with the support of the Hungarian National Talent Program. This study presents the results of this program.

Keywords: women, science, project
Disciplines: psychology, pedagogy

A K+F Stúdió Kft. 2020/2021 évben megvalósítani tervezett, ám a COVID-19 vírus okozta világjárvány miatt 2022. júniusáig kitolódó „Hölgyek a tudományban 2020/2021" című tehetséggondozó programja Nemzeti Tehetség Program és a Miniszterelnökség által biztosított pályázati támogatással valósult meg (pályázati azonosító: NTP-NEER-20-0009).

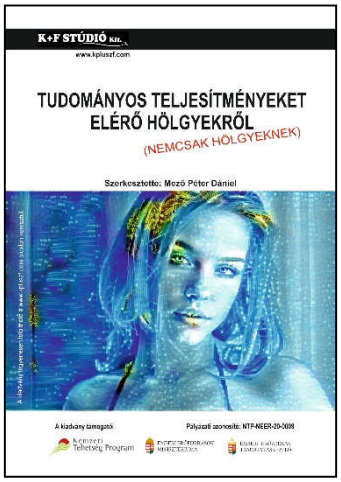
A projekt missziója: a tudományos karrier iránt érdeklődő fiatal női tehetségek segítése. Direkt célja: a résztvevők számra tehetséggondozó program, tréning, és min. 1-1 publikációs és konferencia támogatáson keresztül megvalósuló tehetséggondozása, illetve nőknek/szüleiknek 5 workshop tartása. Indirekt cél: Magyarország felsőfokú intézményeiben hallgató/dolgozó fiatal női tehetség számára publikációs/konferencia/workshop támogatás felajánlása (a beválogatott 20 fiatal tehetség szervezői bevonásával).

E teljesítményre ösztönző gazdagító, tehetséggondozó program eredményeit az alábbiakban soroljuk fel.

Kiadvány

A program keretében kiadásra került a résztvevő fiatalok által írt tanulmányokból megalkotott könyv, melyben 33 db tanulmány megjelentetésére került sor.

A kiadvány:



Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek).* K+F Stúdió Kft., Debrecen. 13-19. ISBN 978-615-81707-3-4

A kiadvány célja: olyan, a tudományos életben kiemelkedő teljesítményeket elérő hölgyek életútjának, életművének megismerése és feldolgozása, akik követendő példaként, mintaként szolgálhatnak a tehetségek számára. A példakép olyan követendő minta, vagy személy, akinek tettei vagy tulajdonságai követésre ösztönözhetik a példaképet választókat.

Az életút nyomon követésével lehetőség nyílik a fiatal tehetségeknek a saját szakmai- és magánélet összevetésére a jelentős alkotásokat létrehozó személyekkel, valamint a mikro- és makrokörnyezeti hatások feldolgozásával a tudományos életpálya kiépítésére ható tényezők elemzésére is sor kerülhet.

A tanulmánykötetben feldolgozott személyek bemutatását a programban résztvevők saját választás alapján alakították ki, elsősorban abból a megfontolásból kiindulva, hogy a saját érdeklődési körükhöz mely - a tudományos területen jelentős eredményt elért – tudós áll legközelebb.

A kötet szerzői a természettudomány számos területén kiemelkedő alkotást létrehozó hölgyekről írtak.

A kötetben feldolgozásra került Dorothy Hodgkin vegyész, kémikus (Antal, 2021; Gyurkó, 2021); Marie Curie fizikus (Balogh, 2021; Bollók, 2021; Géczi, 2021; Kerekes, 2021; Lellák, 2021; Lukács, 2021; Miklósvári, 2021; Molnár, 2021; Póka, 2021; Sulyok, 2021; Tamáska, 2021); Inge Lehmann szeizmológus és geofizikus (Bornemissza, 2021); Rachel Carson, tengerbiológus, ökológus (Galcsik, 2021); Sass Flóra felfedező (Gulyás, 2021); Chien-Shiung Wu részecske és kísérleti fizikus (Katona, 2021); Grace Murray Hopper ellentengernagy, matematikus (Komáromi, 2021); Jane Goodall etológus, antropológus, primatológus (Kovács, 2021; Tasi, 2021); Henrietta Swan Leavitt, csillagász (Kristóf, 2021); Maria Gaetana Agnesi nyelvész, matematikus, filozófus (Majnár, 2021); Artemíszia matematikus, csillagász (Menyhárt, 2021); Jean E. Sammet informatikus (Suhaj, 2021) élete.

Az orvostudományok területéről Elisabeth Kübler-Ross pszichiáter (Farkas, 2021); Susan Greenfield gyógyszertani tudós, író (Lukács, 2021) életművének ismertetésére került sor.

Emellett a fiatalok napjaink kiemelkedő hazai és nemzetközi alkotói közül is választottak. Így a kötetben bemutatásra került Bondár Mária régész (2021), Kondorosi Éva biológus kutató (Olajos, 2021); Karikó Katalin kutatóbiológus (Mezei, 2021; Skulka, 2021); Esther Duflo közgazdász (Rácz, 2021); T. Sós Vera matematikus (Salga, 2021) életpályájája, eddig elért eredményei.

A kötetben bemutatott alkotók életútja, szakmai életpályája nagyon különböző, azonban közös bennük, hogy hölgyként (időnként saját korszakuk nehézségein átlépve) világszínvonalú eredmények és a szakterületüknek megfelelő előre mutató produktumokat hoztak létre. Jelentős előre lépéseket tettek/tesznek a jövő generációjának felkészítéséért is. A kötetben szereplő valamennyi kutató valódi példaképként szolgál a róluk írók számára, karrierútjuk életcélként és jövőképként is megjelenhet a tehetségek előtt.

A pályázati program ezen eleme mindezek mellett a programban résztvevő fiatalokat bevezette és megismertette a publikáció készítés rejtelmeivel. A résztvevők ismereteket és felkészítést kaptak a tudományos írás elemeire vonatkozóan. Folyamatos mentorálás segítségével elkészültek a tanulmányok, melyek a legtöbb szerző esetében az első ilyen jellegű megjelenést jelentették.

Ezáltal a program biztosította az első lépéseket a résztvevők számára a tudományos életben való érvényesülés irányába.

A megjelent tanulmányok bibliográfiai adatai:

1. Antal Kristóf (2021): Dorothy Hodgkin története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 13-19.
2. Balog Zsófia (2021): Marie Curie története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 21-29.
3. Bollók Botond (2021): Marie Curie története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 29-34.
4. Bornemissza Anna Sára (2021): Inge Lehmann története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 35-40.
5. Farkas András Adrián (2021): Elisabeth Kübler-Ross története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 41-45.
6. Galcsik Márk (2021): Rachel Carson története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 47-48.
7. Gulyás Viktória Alma (2021): Sass Flóra története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 49-56.
8. Gyurkó Liliána (2021): Dorothy Hodgkin története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 57-59.
9. Géczi Bálint (2021): Marie Curie története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 61-66.
10. Kardos Tímea (2021): Bondár Mária története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 67-69.
11. Katona Dominika (2021): Chien-Shiung Wu története. In Mező Péter Dániel (Szerk.):

Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek). K+F Stúdió Kft., Debrecen. 71-76.

12. Kerekes Hunor Ákos (2021): Marie Curie története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 77-81.
13. Komáromi Roland (2021): Grace Murray Hopper története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 83-88.
14. Kovács Dániel Martin (2021): Jane Goodall története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 89-99.
15. Kristóf Patrícia (2021): Henrietta Swan Leavitt története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 101-107.
16. Lellák Viktória (2021): Marie Curie története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 109-115.
17. Lukács Attila Bence (2021): Marie Curie története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 117-121.
18. Lukács Patrik Zoltán (2021): Susan Greenfield története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 123-124.
19. Majnár Mónika (2021): Maria Gaetana Agnesi története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 125-126.
20. Miklósvári Ambrus (2021): Marie Curie története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 127-132.
21. Menyhárt Tímea (2021): Artemíszia története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 133.
22. Mezei Dániel (2021): Karikó Katalin története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 135-140.
23. Molnár Attila (2021): Marie Curie története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 141-146.
24. Olajos Botond (2021): Kondorosi Éva története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 147-149.
25. Póka Patrik (2021): Marie Curie története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 151-156.
26. Rácz Alexandra (2021): Esther Duflo története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 157-159.
27. Salga Bence (2021): T. Sós Vera története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 161-163.
28. Skulka Botond Gyula (2021): Karikó Katalin története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tu-*

dományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek). K+F Stúdió Kft., Debrecen. 165-171.

29. Suhaj Milán (2021): Jean E. Sammet története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 173-180.
30. Sulyok Anna (2021): Maria Salomea Sklodowska-Curie (Marie Curie) története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 181-185.
31. Tamáska Gabriella (2021): Marie Curie története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 187-192.
32. Tasi Márk Krisztián (2021): Jane Goodall története. In Mező Péter Dániel (Szerk.): *Tudományos teljesítményeket elérő hölgyekről (nemcsak hölgyeknek)*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 193-194.

A kötetben bemutatott személyek életéből levont párhuzamot vonva a fiatal tehetségek a saját kutatási területükről egy konferencia keretében is beszámoltak.

E köteten kívül egy másik, szerkesztett kiadványban is megjelentek közlemények a programmal kapcsolatban. E kiadvány: Mező, Ferenc & Mező, Katalin (Szerk.): *Program and Abstracts of the VI. International Interdisciplinary Conference*. Debrecen (Hungary): Kocka Kör.

Megjegyzés: a VI. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencián 8 ország (Ausztrália, Csehország, Ecuador, Jordánia, Magyarország, Nigéria, Románia, Szerbia, Szlovákia), 167 résztvevője közül 124 fő adott közre 118 prezentációt 6 szóbeli és 5 poszter-szekcióban.

Jelen program aktuális eredményeinek bemutatására három prezentációban is sor került:

- Mező Ferenc (2021): Hölgyek a tudományban (2020/2021) - absztrakt. In: Mező, Ferenc & Mező, Katalin (Szerk.): *Program and Abstracts of the VI. International Interdisciplinary Conference*. Debrecen (Hungary): Kocka Kör. 137-138.
- Mező Katalin (2021): Hölgyek a tudományban - absztrakt. In: Mező, Ferenc & Mező, Katalin (Szerk.): *Program and Abstracts of the VI. International Interdisciplinary Conference*. Debrecen (Hungary): Kocka Kör. 147-148.
- Mező, Katalin (2022): Ladies in the Science (2020/2021)' – A Talent Development Program for Schoolgirls. In: Mező, Ferenc & Mező, Katalin (2022): *Program of the VII. International Interdisciplinary Conference*. Debrecen (Hungary): K+F Stúdió Kft. 32.

A kötetben a nemzetközi konferencia programja és az elhangzott előadások absztraktjai jelennek meg.

Folyóiratokban megjelent tanulmányok, közlemények

A projektet 16 darab tanulmány mutatta be 2020-2022 között megjelent folyóiratcikkek, közlemények formájában. Ezek a következők voltak:

1. A „Hölgyek a tudományban (2020/2021)" projekt nemcsak hölgyeknek. *OxIPO – interdiszciplináris folyóirat*, III. évf. 2021/4. szám. 101-103.
2. A mesterséges intelligencia is szóba kerül a „Hölgyek a tudományban (2020/2021)" projekt tehetség tanácsadást célzó workshopjain. *Mesterséges intelligencia – interdiszciplináris folyóirat*, II. évf. 2020/2. szám. 125.
3. A mesterséges intelligencia is szóba került a „Hölgyek a tudományban (2020/2021)" projekt tehetség tanácsadást célzó workshopjain. *Mesterséges intelligencia – interdiszciplináris folyóirat*, III. évf. 2021/1. szám. 111.
4. A mesterséges intelligencia is szóba került a „Hölgyek a tudományban (2020/2021)" projekt tehetség tanácsadást célzó workshopjain. *Mesterséges intelligencia – interdiszciplináris folyóirat*, III. évf. 2021/2. szám. 111.
5. A „Hölgyek a tudományban (2020/2021)" projekt – nemcsak hölgyeknek. *OxIPO – interdiszciplináris folyóirat*, IV. évf. 2022/1. szám, 89-90.
6. Mező Katalin és Mező Lilla Dóra (2020): A „Hölgyek a tudományban 2020/2021" projekt. *Különleges Bánásmód*, 7. (2). 137-138.
7. Mező Katalin és Mező Lilla Dóra (2020): Hölgyek a tudományban 2020/2021. *Lélektan és hadviselés – interdiszciplináris folyóirat*, II. évf. 2020/2. szám. 105-106.
8. Mező Katalin és Mező Lilla Dóra (2020): A „Hölgyek a tudományban 2020/2021" projekt célrendszere. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2020/4, 93-94.
9. Mező Katalin, Mező Lilla Dóra és Mező Ferenc (2021): Hölgyek a (had)tudományban – 2020/2021. *Lélektan és hadviselés – interdiszciplináris folyóirat*, III. évf. 2021/1. szám. 103-108. doi: 10.35404/LH.2021.1.103
10. Mező Katalin és Mező Lilla Dóra (2021): Tehetséggondozás a „Hölgyek a tudományban 2020/2021" projekt keretében. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/2, 127-130.
11. 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
12. Hölgyek a (had)tudományban is. *Lélektan és hadviselés folyóirat,* III. évf. 2021/2. szám, 121.
13. Mező Katalin (2022): Beszámoló a „Hölgyek a tudományban 2020/2021 projekt" eredményeiről. Különleges Bánásmód, 2022/2. szám
14. Mező Katalin és Mező Ferenc (2022): A „Hölgyek a tudományban (2020/2021)" projekt – Záróbeszámoló. OxIPO, 2022/2. szám
15. Mező Katalin és Mező Ferenc (2022): A „Hölgyek a tudományban (2020/2021)" projekt a mesterséges intelligencia aspektusából. Mesterséges intelligencia, 2022/1. szám
16. Mező Ferenc (2022): A „Hölgyek a tudományban (2020/2021)" projekt lélektani hadviselést érintő vonatkozásai. Lélektan és hadviselés, 2022/1. szám

Konferencia prezentációk

A programban résztvevők hallgatóként, illetve prezentációjuk bemutatásával is részt vehettek a Creativity – Theory and Practice nemzetközi konferenciasorozat 2020. és 2021. évi rendezvényein.

A program résztvevői 37 előadást tartottak a nemzetközi konferenciákon

1. Antal Kristóf (2021): Dorothy Hodgkin története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
2. Bollók Botond (2021): Marie Curie története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
3. Bornemissza Anna Sára (2021): Inge Lehmann története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
4. Farkas András Adrián (2021): Elisabeth Kübler-Ross története. Prezentáció a Creativity – Theory and Practice (2021) nemzetközi inter-

diszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.

5. Galcsik Márk (2021): Rachel Carson története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
6. Géczi Bálint (2021): Marie Curie története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
7. Gulyás Viktória Alma (2021): Sass Flóra története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
8. Gyurkó Liliána (2021): Dorothy Hodgkin története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
9. Kardos Tímea (2021): Bondár Mária története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
10. Katona Dominika (2021): Chien-Shiung Wu története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
11. Kerekes Hunor Ákos (2021): Marie Curie története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
12. Komáromi Roland (2021): Grace Murray Hopper története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
13. Kovács Dániel Martin (2021): Jane Goodall története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
14. Kristóf Patrícia (2021): Henrietta Swan Leavitt története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
15. Lackner Laura (2021): Marina Abramovic's life. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
16. Lellák Viktória (2021): Marie Curie története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
17. Lukács Attila Bence (2021): Marie Curie története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
18. Lukács Patrik Zoltán (2021): Susan Greenfield története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
19. Majnár Mónika (2021): Maria Gaetana Agnesi története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
20. Menyhárt Tímea (2021): Artemízia története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferen-

cián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
21. Mezei Dániel (2021): Karikó Katalin története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
22. Mező Ferenc (2021): Hölgyek a tudományban (2020/2021). Elhangzott: VI. International Interdisciplinary Conference, 2021.03.19.
23. Mező Katalin (2021): Hölgyek a tudományban. Elhangzott: VI. International Interdisciplinary Conference, 2021.03.19.
24. Mező Katalin (PhD) (2021): Ladies in the Science (2020/2021)' − A Talent Development Program for Schoolgirls. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
25. Mező Katalin (PhD) (2021): Nemi esélyegyenlőség a tudományos tehetséggondozásban. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
26. Mező, Katalin (2022): Ladies in the Science (2020/2021)' − A Talent Development Program for Schoolgirls. Elhangzott: VII. International Interdisciplinary Conference, 2022.03.18.
27. Miklósvári Ambrus (2021): Marie Curie története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
28. Molnár Attila (2021): Marie Curie története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
29. Olajos Botond (2021): Kondorosi Éva története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
30. Póka Patrik (2021): Marie Curie története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
31. Rácz Alexandra (2021): Esther Duflo története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
32. Salga Bence (2021): T. Sós Vera története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
33. Skulka Botond Gyula (2021): Karikó Katalin története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
34. Suhaj Milán (2021): Jean E. Sammet története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
35. Sulyok Anna (2021): Maria Salomea Sklodowska-Curie (Marie Curie) története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.
36. Tamáska Gabriella (2021): Marie Curie története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.

37. Tasi Márk Krisztián (2021): Jane Goodall története. Prezentáció a Creativity - Theory and Practice (2021) nemzetközi interdiszciplináris konferencián 2021.12.18.-án az NTP-NEER-20-0009 projekt keretében.

Tehetségkapu megjelenések

A projekt keretében „Anya és lánya" workshopok megrendezésére is sor került 2021-ben. E workshopokól a Tehetsegkapu.hu oldal is tájékoztatta az érdeklődőket:

1. Anya és lánya tehetségtanácsadás (...ahol a fiúkat és szüleiket is szeretettel látjuk!). Dátum: 2021.02.13. Megjelent: 2021.02.05. URL: https://www.tehetsegkapu.hu/tehetseggondozas/programok/355
2. Anya és lánya tehetségtanácsadás (...ahol a fiúkat és szüleiket is szeretettel látjuk!). Dátum: 2021.02.20. Megjelent: 2021.02.05. URL: https://www.tehetsegkapu.hu/tehetseggondozas/programok/356
3. Anya és lánya tehetségtanácsadás (...ahol a fiúkat és szüleiket is szeretettel látjuk!). Dátum: 2021.02.27. Megjelent: 2021.02.15. URL: https://www.tehetsegkapu.hu/tehetseggondozas/programok/365
4. Anya és lánya tehetségtanácsadás (...ahol a fiúkat és szüleiket is szeretettel látjuk!). Dátum: 2021.03.05. Megjelent: 2021.02.15. URL: https://www.tehetsegkapu.hu/tehetseggondozas/programok/366
5. Anya és lánya tehetségtanácsadás (...ahol a fiúkat és szüleiket is szeretettel látjuk!). Dátum: 2021.03.13. Megjelent: 2021.02.15. URL: https://www.tehetsegkapu.hu/tehetseggondozas/programok/367

Zárógondolatok

A hölgyek tudományos tehetséggondozása nem kizáróan a nők problémája: az urakat is érzékenyíteni kell e téren. A program tapasztalata az is, hogy a középiskolás lányok szüleit sem szabad kihagyni a szemléletformálásból, hiszen a lányok pályaorientációjára meghatározó hatást gyakorol a család.

Irodalom

Lásd: a tanulmányban közölt bibliográfiát.

TERRAFORMÁLÓ KÜLDETÉS – A „FELFEDEZÉS, ALKOTÁS, TANULÁS" PROJEKT TÁRSASJÁTÉKA

Szerzők:

Mező Péter Dániel
Kocka Kör (Magyarország)

Mező Kristóf Szíriusz
Kocka Kör (Magyarország)

Az első szerző e-mail címe:
peter.mezo1@gmail.com

Lektorok:

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

Szabóné Balogh Ágota (PhD.)
Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Mező Péter, Mező Kristóf Szíriusz (2022): Terraformáló küldetés – a „Felfedezés, alkotás, tanulás" projekt társasjátéka. *Különleges Bánásmód*, 8. (2). 153-158. DOI 10.18458/KB.2022.2.153

Absztrakt

Jelen tanulmány a „Terraformáló küldetés" című társasjáték rövid bemutatásáról szól, melynek célja, hogy gamifikált formában nyújtson, gyakoroltasson tudományos ismereteket. Az ingyenesen elérhető játék kiválóan alkalmazható a tehetséggondozó programok gazdagító-dúsító elemeként.

Kulcsszavak: társasjáték, gamifikáció, tehetséggondozás

Diszciplínák: pszichológia, pedagógia

Abstract

TERRAFORMING MISSION – A BOARD GAME OF THE "DISCOVERY, CREATION, LEARNING" PROJECT

The present study is a short introduction to the board game "Terraforming Mission", which aims to provide and practice scientific knowledge with the help of gamification. The free game is great as an enriching element of talent programs.

Keywords: board game, gamification, talent development

Disciplines: psychology, pedagogy

A "Terraformáló küldetés" elnevezésű játék a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület legújabb innovatív terméke, melynek segítségével a tanulás észrevétlenül, egy élvezetes játék keretében valósulhat meg.

A „Terraformáló küldetés" című társasjáték célja,

hogy gamifikált formában nyújtson, gyakoroltasson tudományos ismereteket. A „Terraformáló küldetés” társasjáték a természettudományos ismeretterjesztés és gondolkodás játékos gyakoroltatása, fejlesztése céljából készült. A három körből, valamint egy kiegészítő körből álló játéksorozat zárt és nyitottvégű feladatokat egyaránt tartalmaz, így a kauzális és algoritmikus problémamegoldó gondolkodás mellett a kreativitásnak is nagy teret enged. Miként a szerencsének – ha tetszik a Czeizel Endre által megfogalmazott 2x4+1 faktoros modellben leírt sors-faktornak – is jelentős szerepe van a játékban.

A játék amellett, hogy folyamatos alkotó gondolkodásra sarkall, interaktív, közösségépítő jellegel is bír.

A játék bemutatása

A társasjáték három körből áll, és egy kiegészítő játékot is tartalmaz (1. ábra).

Az első körben a játékosoknak meg kell találniuk a terraformálásra kiválasztható exobolygójukat. Ennek érdekében csillagképek, csillagok, csillag-típusok, bolygók terén kell alkalmazható ismereteket szerezniük, használniuk. A játék első körének végére pedig megtalálják a terraformálásra kiválasztott exobolygójukat.

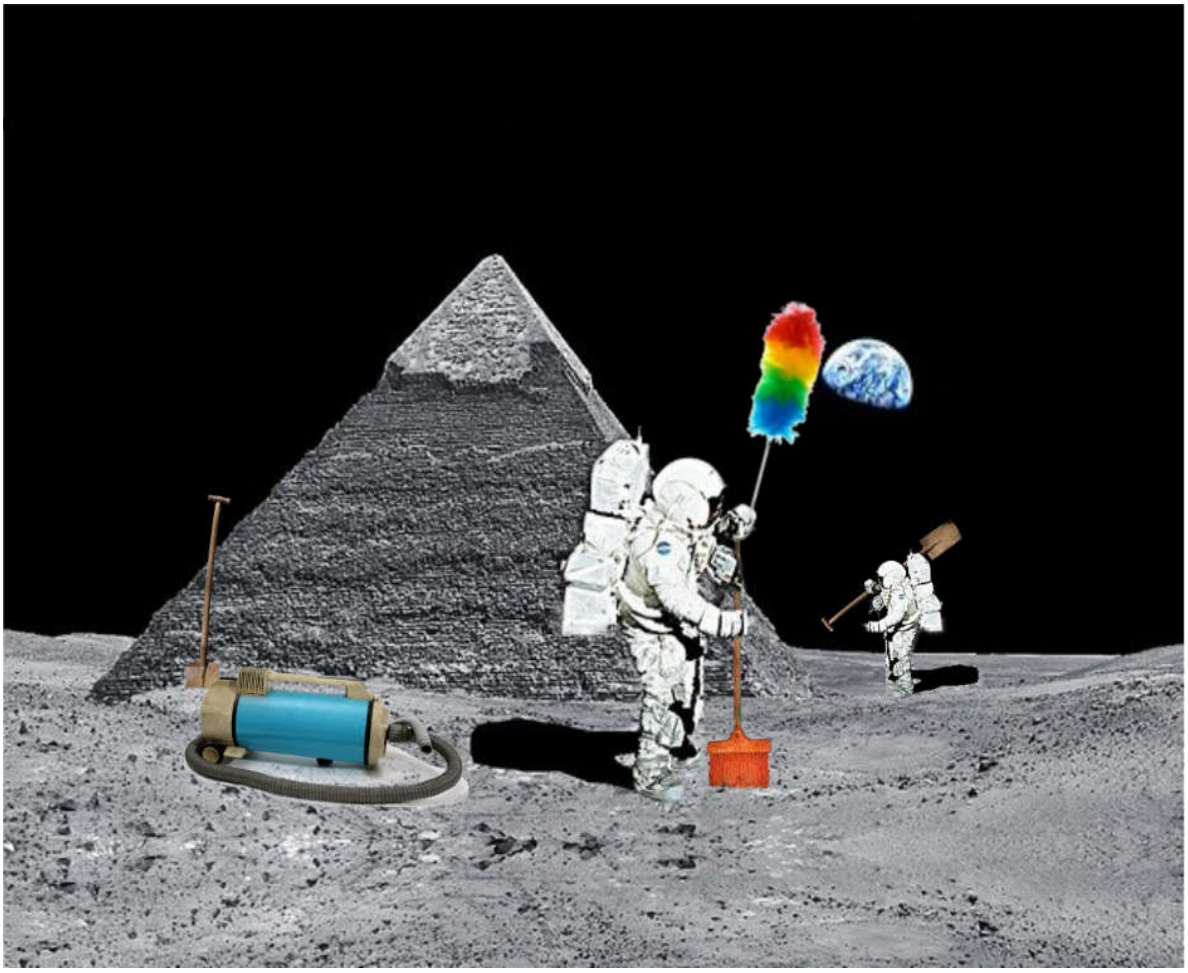
1. ábra: A „Terraformáló küldetés” társasjáték táblái. Forrás: Mező és Mező (2022)

A terraformálásra kiválasztott exobolygó megismerésére a játék második körében kerül sor. A planéta természeti adottságainak feltérképezésén túl ebben a körben az is a játékosok feladata, hogy összefüggéseket találjanak a természeti adottságok (pl. a bolygóra jellemző gravitáció, légköri összetétel, stb.) és hosszabb távú társadalmi (például: a földinél esetlegesen kisebb vagy nagyobb gravitáció művészetekre gyakorol) következményeik között.

A játék harmadik köre arra készteti a résztvevőket, hogy egy esetleges terraformálás részfeladatait mérlegeljék közösen.

E közös gondolkodás során többek között felmerülhet az is, hogy a globális jellegű (bolygóméretű) terraformálás helyett/mellett esetenként olyan a helyi, lokális megoldások valósíthatók meg inkább, amelyeket a játékosok akár saját maguk is végrehajthatnak környezetük védelme és a fenntartható fejlődés érdekében (2. ábra).

2. ábra: lokális megoldások a globális változások érdekében. Forrás: a Szerzők



A játék kiegészítő körében egy exobolygó képzeletbeli idegen élővilágát – herbáriumát (növénygyűjteményét) és bestiáriumát (állatgyűjteményét) – hozhatják létre a játékosok (3. ábra).

A Bestiárium vadállatok természetrajzát és illusztrációit tartalmazó iratgyűjtemény, könyv. A herbárium pedig növények (általában kiszárított, összepréselt, s gyűjtőalbumba ragasztott példányainak, de jelen esetben csak illusztrációik) gyűjteménye, amely az adott növényről szóló információkat is tartalmazhat. Az élőlények e gyűjteményei révén nemcsak természettudományos ismereteiket kamatoztathatják a résztvevők, hanem a földi táplálékláncot megszégyenítő hevességű, mégis békés és vidám kártyacsatába is keveredhetnek egymással.

3. ábra: a „Terraformáló küldetés" társasjátékhoz kapcsolódó bestiárium egy lehetséges példánya (az írott betűs részeket a játékosok saját maguk töltik ki). Forrás: Mező és Mező (2022, 64.o.)

1. Élőlény neve: *Erdei bádós lábú beste*

Hasznosság (0-100%): *60%* **Csereérték (0-100 db):** *2* **földi kecske**

Veszélyesség (0-100%): *20* **%**

Mérete: Akkora, mint egy földi *macska.*

Kültakarója: testét *szőr* fedi.

Színe: *zöld és piros*

Különleges tulajdonsága: *áthatós lábszagával kábítja el áldozatát*

Táplálkozása: *ragadozó, bedveli a hást*

Élőhelye: *a bolygó erdeiben rak fészket*

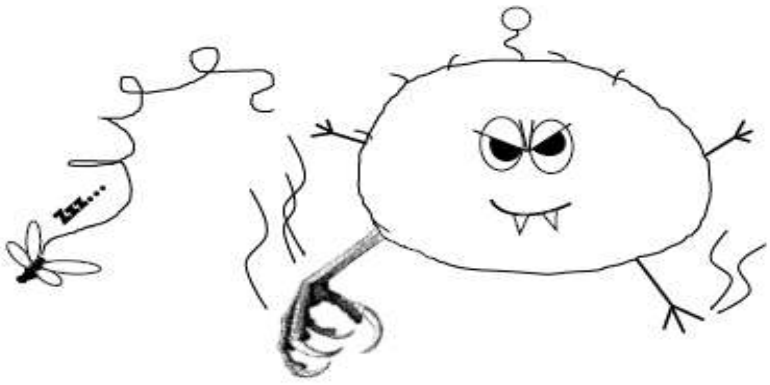
Utódai száma: *egyszerre 2-4 utódnak ad életet*

Terraformálásban betöltött szerepe: *a terraformálók személyvédelmére alkalmas házőrző állat*

Miért hasznos (ha hasznos)? *illatmirigyei a parfümgyártásban aranyat érnek*

Miért veszélyes (ha veszélyes)? *lábszagával ölni tud*

Kinézete (egészítsük ki az alábbi ábrát):



A játék ezen szakasza jelentős kreativitásra ösztönző hatással bír. A fantázia szabad áramlását segíti. Azonban azoknak a játékosoknak sem kell elkeserednie, akik elsőre nem érzik magukat kellően kreatívnak, mert jelentős segítséget kaphatnak a Mező Ferenc és Mező Katalin (2022) által megalkotott Terraformáló küldetés – Fedezz fel egy bolygót! Vizsgáld meg a természeti adottságait! Tedd élhetővé! (Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen. ISBN 978-615-5267-11-6) című játékszabály és kiegészítő játék kiadványból.

A játék további különlegessége, hogy a hozzátartozó játékleíráson (Mező és Mező, 2022) keresztül az NTP-INNOV-21-0241 projekt keretében készült virtuális kiállításokat is elérhetnek az érdeklődők. A kiállítások szerzői és témái:

- Hegedűs Máté (2022): *Johannes Kepler.*
- Ilyés Sára és Bodnár Hanna (2022): *Csillagok.*
- Soós Lukács Szabolcs és Fehér Botond (2022): *Világképek.*
- Magyari Dóra Gabriella és Gál Viktória (2022): *A Hold.*
- Kulcsár Ábel (2022): *Földünk légköre.*
- Szögi Lilian Eszter (2022): *Nagy légkörzések.*
- Berkes Panna és Kormos Petra (2022): *Marie Curie.*
- Lupó Patrik és Pethő-Tóth Ádám (2022): *Radon.*
- Iván Tamás (2022): *Energiatakarékosság otthonunkban.*
- Zsíros Dávid (2022): *Energiatakarékosság a háztartásban.*
- Mező Kristóf Szíriusz (2022): *Virtuális kiállítások az NTP-INNOV-21-0241 projekt keretében.*

A játék felhasználható tehetséggondozó programok témafelvető, előzetes tudást felmérő, ismerkedő, kreatív teljesítményekre ösztönző, ismereteket átadó vagy akár a megszerzett tudás ellenőrzését szolgáló eszközeként is.

A játék létrehozását a Nemzeti Tehetség Program és a Miniszterelnökség által támogatott és a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület által megvalósított NTP-INNOV-21-0241 projekt tette lehetővé. A támogatást ezúton is köszönjük!

Irodalom

Berkes Panna és Kormos Petra (2022): *Marie Curie (virtuális kiállítás).* Készült az NTP-INNOV-21-0241 projekt keretében a 2021/2022. tanévben. Web: https://kockakor.hu/ntp-innov-21-0241

Hegedűs Máté (2022): *Johannes Kepler (virtuális kiállítás).* Készült az NTP-INNOV-21-0241 projekt keretében a 2021/2022. tanévben. Web: https://kockakor.hu/ntp-innov-21-0241

Ilyés Sára és Bodnár Hanna (2022): *Csillagok (virtuális kiállítás*). Készült az NTP-INNOV-21-0241 projekt keretében a 2021/2022. tanévben. Web: https://kockakor.hu/ntp-innov-21-0241

Iván Tamás (2022): *Energiatakarékosság otthonunkban (virtuális kiállítás).* Készült az NTP-INNOV-21-0241 projekt keretében a 2021/2022. tanévben. Web: https://kockakor.hu/ntp-innov-21-0241

Kulcsár Ábel (2022): *Földünk légköre (virtuális kiállítás).* Készült az NTP-INNOV-21-0241 projekt keretében a 2021/2022. tanévben. Web: https://kockakor.hu/ntp-innov-21-0241

Lupó Patrik és Pethő-Tóth Ádám (2022): *Radon (virtuális kiállítás).* Készült az NTP-INNOV-21-0241 projekt keretében a 2021/2022. tanévben. Web: https://kockakor.hu/ntp-innov-21-0241

Magyari Dóra Gabriella és Gál Viktória (2022): *A Hold (virtuális kiállítás)*. Készült az NTP-INNOV-21-0241 projekt keretében a 2021/2022. tanévben. Web: https://kockakor.hu/ntp-innov-21-0241

Mező Ferenc és Mező Katalin (2022): *Terraformáló küldetés – Fedezz fel egy bolygót! Vizsgáld meg a természeti adottságait! Tedd élhetővé!* Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen. ISBN 978-615-5267-11-6

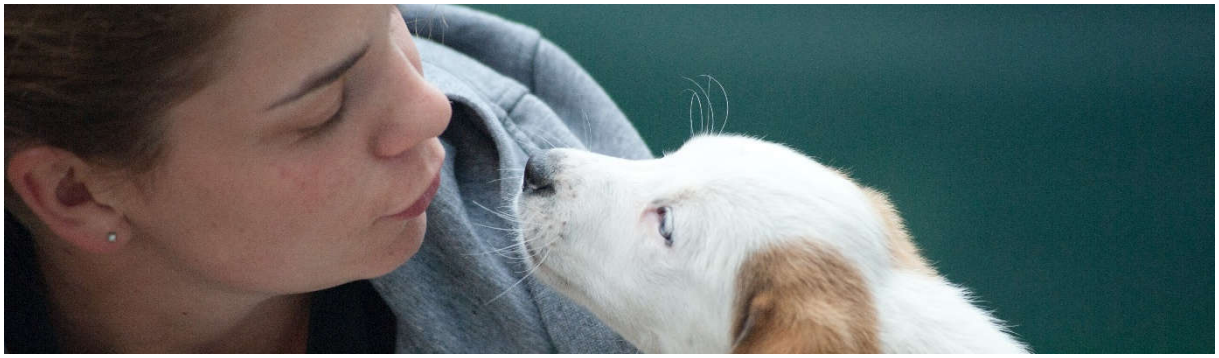
Mező Kristóf Szíriusz (2022): *Virtuális kiállítások az NTP-INNOV-21-0241 projekt keretében (virtuális kiállítás)*. Készült az NTP-INNOV-21-0241 projekt keretében a 2021/2022. tanévben. Web: https://kockakor.hu/ntp-innov-21-0241

Soós Lukács Szabolcs és Fehér Botond (2022): *Világképek (virtuális kiállítás)*. Készült az NTP-INNOV-21-0241 projekt keretében a 2021/2022. tanévben. Web: https://kockakor.hu/ntp-innov-21-0241

Szögi Lilian Eszter (2022): *Nagy légkörzések (virtuális kiállítás)*. Készült az NTP-INNOV-21-0241 projekt keretében a 2021/2022. tanévben. Web: https://kockakor.hu/ntp-innov-21-0241

Zsíros Dávid (2022): *Energiatakarékosság a háztartásban (virtuális kiállítás)*. Készült az NTP-INNOV-21-0241 projekt keretében a 2021/2022. tanévben. Web: https://kockakor.hu/ntp-innov-21-0241

KONFERENCIÁK/CONFERENCES



AZ EMBER-ÁLLAT KAPCSOLAT PERSPEKTÍVÁI

ANTROZOOLÓGIAI KONFERENCIA

Konferenciafelhívás

A konferencia helye	Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kara
A konferencia időpontja	2022. október 4. Az Állatok Világnapja
A konferencia formája	Jelenléti és online

A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán néhány éve kezdődött el az állatasszisztált pedagógia alap-, és szakképzési szintű oktatása. A kezdetektől kiemelt fontosságot tulajdonítunk az állattal asszisztált tevékenységek szociokulturális hátterének, mert az állatasszisztáció szerepe és népszerűsége alapvetően függ a kultúránkra jellemző állat-ember viszonytól. Ugyanakkor az állatok bevonása a pedagógiai vagy segítő munkába is visszahat az állatokhoz fűződő kapcsolatok formálódására, a következő generációk állattartói magatartására.

Képzéseink egyetemi jellegéből adódóan nagy hangsúlyt fektetünk a kutatási tevékenységre is, szemléletmódunkat itt is a széleskörű (holisztikus igényű) vizsgálatok jellemzik. Célunk, hogy az állatasszisztációt nem csak szűk provinciális megközelítésben szemléljük, hanem kutatásokat inspirálva és szakmai párbeszédet generálva szélesebb platformot teremtsünk az ember–állat kapcsolat kérdéskörének. Kutatói ambícióink meghatározó eleme az interdiszciplináris kapcsolatok kiépítése, a megvalósítás érdekében pedig létrehoztuk az ország első antrozoológiai kutatócsoportját a Debreceni Egyetemen.

Az antrozoológia a nyolcvanas évek óta világviszonylatban jól ismert, – de Magyarországon még alig alkalmazott – tudományterület, amely az etnobiológia részterületeként interdiszciplináris módon

fogja össze az emberek és állatok közötti interakciók kvalitatív és kvantitatív vizsgálatát. Magába foglalja az élőlények emberi percepcióját és a velük kapcsolatos tudást, valamint az állatok emberi társadalomban betöltött szerepét nem csak haszonelvű, hanem kulturális, vallási, művészeti és filozófiai értelemben is vizsgálja. Az antrozoológiai szemlélet alkalmazása azért fontos, mert az állat-ember kapcsolat számos tudomány számára releváns kutatási terep, azonban minden diszciplínának megvannak a saját prioritásai, elméletei, módszertana és terminológiái, így a megszülető publikációk többnyire nem mutatnak túl a saját kontextusukon. Az antrozoológiai megközelítés közös platformot teremt, amely lehetőséget kínál olyan új összefüggések feltárására, amelyek az egyes diszciplínák számára külön-külön rejtve maradnának. A konferencia kínálta együtt gondolkodás azért is fontos, mert a szakmai párbeszéd közelebb vihet az egységes terminológiai háttér megteremtéséhez is.

A tervezett konferencia számos diszciplína szakembereinek biztosít megnyilvánulási teret. Elsősorban pedagógiai, gyógypedagógiai, etológiai, pszichológiai, filozófiai, kulturális antropológiai, és gazdasági tudományterületeket képviselőinek részvételére számítunk.

A konferencia tematikájával nem célunk az antrozoológia érdeklődési körének teljes spektrumát lefedni, olyan előadásokat várunk, melyek az alábbi témák valamelyikére reflektálnak:

- Az állat – ember viszony eszmetörténeti vonatkozásai
- Az állatok társadalmi megítélése, mit jelent állatnak lenni az emberi kultúrákban?
- Az ember – állat kapcsolat kulturális sajátosságai
- Az állatkínzás és -kizsákmányolás kritikai értékelése
- Az állatokkal való bánásmód
- A gazdasági állattartás változása
- Párhuzamok az ember - állat interakciók és az ember -technológia interakciók között
- Állatokkal kapcsolatos hiedelmek a kultúrákban
- Az állatok vallási jelentősége az emberiség történetében
- Az állatok szimbolikája az irodalomban és a művészetben
- A társállattartás egészségre gyakorolt pozitív és negatív hatásai
- Társállatok szerepe a rekreációban
- A társállattartás sajátosságai a városi környezetben
- A társállattartás sajátosságai a fogyasztói társadalmakban
- Az állatasszisztált tevékenységek etológiai vonatkozásai
- Affektív kapcsolati kötelékek ember és állat között
- Az állatasszisztáció pedagógiai, pszichológiai aspektusai.
- Az állatasszisztáció lehetőségei a gyógypedagógiai munka során.
- A segítő állatok alkalmazási lehetőségei.
- Az állatok szerepe koragyermekkorban.

Bár nem elvárás, de előnyös lenne, ha a résztvevők tervezett előadásai, valamilyen formában kapcsolódnának az állatasszisztáció kérdésköréhez.

További információk a konferenciáról:

- **A konferencia időpontja**: 2022. október 4. (kedd)
- **A konferencia helyszíne**: 4220 Hajdúböszörmény, Désány István utca 1-9.

- **A konferencia formája**: A konferenciát jelenléti és online formában tervezzük, a hallgatóság és az előadók egyaránt bekapcsolódhatnak élő és online formában.

- **Kérjük az előadókat és a hallgatóságot, hogy részvételi szándékukat regisztrációval jelezzék az alábbi regisztrációs űrlapon:**

  https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe6sn2-NxFVBo9kFLUDJ3yvkI-5jhwkvnrIH8-EByLGENNsow/viewform

- A regisztrációs űrlap alapján az előadók és a résztvevők számára is részvételi igazolást tudunk adni.

- **Részvételi díjak:**
  - A konferenciarészvétel a jelenléti és az online előadók számára ingyenes (a jelenléti előadók számára ebédet biztosítunk)
  - Az előadást nem tartó hallgatóság számára 5000 forintért tudunk ebédet biztosítani.

- **Jelentkezési határidő:**
  - Az előadóktól az absztraktokat és a biográfiákat 2022. augusztus 15-ig várjuk.
  - A tervezett előadások elfogadásáról 2022. szeptember 1-ig értesítjük a jelentkezőket.
  - A hallgatóság a részvételi szándékát szeptember 30-ig jelezheti.

- **Publikáció:**
  - A kiválasztott konferencia-előadásokból tanulmánykötet szerkesztését tervezzük.

Dr. Lovas Kiss Antal
A konferencia főszervezője

'LEARNING AND SOCIETY'
INTERDISCIPLINARY INTERNATIONAL CONFERENCE (2022)

EGER 1774
ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM

DATE:	**IDŐPONT:**
10 Nov 2022 – 12 Nov 2022	2022. nov. 10. – 2022. nov. 12

TYPE AND PLACE:	**TÍPUS ÉS HELYSZÍN:**
Personal meeting: Eger (Hungary)	*Személyesen:* Eger (Magyarország)
E-conference: online	*E-konferencia:* online

WEBSITE:	**WEBOLDAL:**

https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia

ORGANIZERS:	**SZERVEZŐK:**
The main organizer of the Conference:	**A konferencia főszervezője:**
Eszterházy Károly Catholic University	Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Co-organizers:	**Társszervezők:**
R & D Studio Ltd.	K + F Stúdió Kft.
Cube Circle Association	Kocka Kör Egyesület
The international group of co-organizers is under planning.	A társszervezők nemzetközi köre tervezés alatt áll.

SUPPORTER: **TÁMOGATÓ:**

National Research, Development and Innovation Office Hungary | PROJECT FINANCED FROM THE NRDI FUND *MOMENTUM OF INNOVATION*

Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal *Az innováció lendülete* | AZ NKFI ALAPBÓL MEGVALÓSULÓ PROJEKT

Mecenatúra

Project ID:	**Projektazonosító:**

MEC_SZ_21_141117

The project is implemented with the support of the National Research, Development and	Projekt az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és

Innovation Fund of the Ministry of Innovation and Technology and on the basis of the Grant Certificate issued by the National Research, Development and Innovation Office.

Innovációs Alapból nyújtott támogatásával és a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal által kibocsátott Támogatói Okirat alapján valósul meg.

PRICES:
Free, but subject to registration. Registration will be available via the link on the event website from September 2022.

ÁRAK:
Ingyenes, de regisztrációhoz kötött. Jelentkezni 2022 szeptemberétől a rendezvény honlapján található linken keresztül lehet.

JOURNALS:
OxIPO
Artificial Intelligence
Psychology and Warfare

FOLYÓIRATOK:
OxIPO
Mesterséges intelligencia
Lélektan és hadviselés

MAIN ORGANIZER:
Ferenc Mező (Ph.D.)

FŐSZERVEZŐ:
Mező Ferenc (Ph.D.)

mezo.ferenc@uni-eszterhazy.hu

SHORT DESCRIPTION:
This event is an international interdisciplinary conference in Hungary for answering the following questions:

RÖVID ISMERTETŐ:
Az esemény egy Magyarországon megvalósuló nemzetközi interdisz-ciplináris konferencia a következő kérdések megválaszolására:

How can we increase the effectiveness of learning for a successful society?

Hogyan növelhetjük a tanulás hatékonyságát egy sikeres társadalom számára?

What actions can society do to help effective learning?

Milyen intézkedéseket tehet a társadalom a hatékony tanulás érdekében?

These questions are based on a thesis statement: learning is the basis of a successful society, and vice versa: society needs successful school learning. We can find a number of examples for this in the history from ancient China through the Sputnik-Shocked USA of 1957s (and its 1958s National Defense Education Law) to the nowadays educational challenges creted by the pandemic.

E kérdések hátterében egy tézis áll, amely szerint: a tanulás a sikeres társadalom alapja, és fordítva: a társadalomnak szüksége van a sikeres iskolai tanulásra. Számos példát találunk erre a történelemben, az ókori Kínától az 1957-es évek Szputnyik-sokkolt USA-ján (és annak 1958-as nemzetvédelmi oktatási törvényén) keresztül a világjárvány mai oktatási kihívásaiig.

PURPOSE:
The purpose of this conference is to give an opportunity for the meetings and cooperation for those domestic and foreign (junior and senior) researchers who study

CÉL:
E konferencia célja, hogy lehetőséget adjon a találkozókra és az együttmű-ködésre azoknak a hazai és külföldi (fiatal és vezető) kutatóknak, akik a tanulást/tanítást, a társadalmat és annak

learning/teaching, society, and their interactions. Given the interdisciplinary nature of the topic, this event may be of interest to specialists of more disciplines (e.g. psychology, pedagogy, sociology, politology, economy, etc.).	kölcsönhatásait tanulmányozzák. Tekintettel a téma interdiszciplináris jellegére, ez az esemény több tudomány-terület (pl. pszichológia, pedagógia, szociológia, politológia, gazdaság stb.) szakemberei számára is érdekes lehet.
EXPECTED OUTCOMES: Expected outcomes of this conference are the following: we would like to establish the base of an international and long-time learning research project, and this conference would be its initial step. On the other hand, oral and poster presentations, published papers, a book, a film, and discussions may give more information to answer the questions above, and, additionally, the new information could serve as starting points of international researches in the future.	**VÁRHATÓ EREDMÉNYEK:** A konferencia várható eredményei a következők: szeretnénk megalapozni egy nemzetközi és hosszú távú tanulás kutatási projekt alapját, és ez a konfe-rencia lenne ennek a kezdeményezés-nek az első lépése. Másrészt a megvalósuló szóbeli és poszter előadások, a megjelenő publikációk, könyv, film, és a megbeszélések több információt adhatnak a fenti kérdések megválaszolásához és az új információk is a nemzetközi kutatások kiindulópontjai lehetnek a jövőben.

„TANULÁS ÉS TÁRSADALOM”
INTERDISZCIPLINÁRIS NEMZETKÖZI KONFERENCIA
(2022)

’LEARNING AND SOCIETY’
INTERDISCIPLINARY INTERNATIONAL CONFERENCE
(2022)

WEBSITE:	**WEBOLDAL:**

https://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia