



Závoti Józsefné (szerk.):

A SEGÍTŐ PEDAGÓGIA ASPEKTUSAI

Tanulmánykötet

Závoti Józsefné (szerk.):

A SEGÍTŐ PEDAGÓGIA ASPEKTUSAI

Tanulmánykötet

A SEGÍTŐ PEDAGÓGIA ASPEKTUSAI

Tanulmánykötet

Szerkesztette:

Závoti Józsefné

A tanulmánykötet szerzői:

Frang Gizella
Gödéné Török Ildikó
Pusztafalvi Henriette
Révész József
Somogyi Anett
Trixler Bettina
Vida Gergő
Závoti Józsefné



SOPRONI EGYETEM KIADÓ
SOPRON, 2022

Felelős kiadó:
Prof. Dr. Fábián Attila
a Soproni Egyetem rektora

Szerkesztő:
Dr. Závoti Józsefné PhD, egyetemi docens
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Szerzők:

Dr. Frang Gizella PhD,
egyetemi adjunktus
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok
Intézet

Gödéné dr. Török Ildikó
ny. főiskolai docens
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok
Intézet

Habil Dr. Pusztafalvi Henriette PhD,
egyetemi docens
Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar,
Egészségbiztosítási Intézet
Egészségfejlesztési és Népegészségügyi Tanszék

Révész József
egyetemi tanársegéd
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Művészeti és Sporttudományi Intézet

Somogyi Anett
egyetemi tanársegéd
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Művészeti és Sporttudományi Intézet

Trixler Bettina
PhD hallgató
Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Doktori
Iskola

Dr. Vida Gergő PhD
egyetemi adjunktus
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Dr. Závoti Józsefné PhD
egyetemi docens
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Lektor:
Tengerdi Antal, c. egyetemi docens
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

ISBN (print) 978-963-334-437-8
ISBN (pdf) 978-963-334-438-5
DOI <https://doi.org/10.35511/978-963-334-438-5>

Copyright © Frang Gizella, Gödéné Török Ildikó, Pusztafalvi Henriette, Révész József,
Somogyi Anett, Trixler Bettina, Vida Gergő, Závoti Józsefné, 2022
Copyright © Soproni Egyetem Kiadó, 2022

Borítókép:
Értelmileg érintett felnőttek napközi otthonában egyetemi hallgatók és gondozottak által készített kéznyomat-montázs.
Fotó: Németh Tamás

Szakmai tanácsadás, technikai szerkesztés:
Ambrus Attila József

**A kiadvány támogatója: MTA Soproni Tudós Társaság
Pedagógiai Szakbizottság**



Nyomdai munkák:
Lővér-Print Nyomdaipari Kft, Sopron, Ady Endre u. 5.

Tartalomjegyzék

| | |
|--|----|
| Előszó | 7 |
| <i>FRANG GIZELLA</i> | |
| A MAGYAR HAGYOMÁNYRENDSZER SEGÍTŐ ÉRTÉKKÖZPONTÚSÁGA..... | 9 |
| Bevezetés | 9 |
| Az ember helye a földgolyón | 10 |
| A teremtett világ és az ember | 10 |
| Kultúra és civilizáció | 11 |
| A műveltség és a hagyomány..... | 12 |
| A hagyomány | 13 |
| A néprajz önismereti és önfejlesztési tárház, egészséges együttélési normarendszer | 14 |
| A néprajz és a hagyományrendszer..... | 14 |
| A népi műveltség nevelő ereje a néprajzi területek felosztása alapján..... | 15 |
| Emberi és népi karakterek a népmese és a nevelés összefüggésében..... | 20 |
| Hogyan hasznosítható mindez a pedagógiában?..... | 25 |
| Irodalomjegyzék..... | 25 |
| <i>GÖDÉNÉ TÖRÖK ILDIKÓ</i> | |
| A MESE, A MESETERÁPIA, MINT AZ ÉLETVEZETÉS SEGÍTŐJE..... | 27 |
| Irodalomjegyzék..... | 31 |
| <i>TRIXLER BETTINA – PUSZTAFALVI HENRIETTE</i> | |
| MILYEN NEHÉZSÉGEK ADÓDNAK AZ AUTIZMUS SPEKTRUM ZAVAROKBAN ÉRINTETT SZEMÉLYEK ELLÁTÁSA SORÁN?..... | 32 |
| Bevezetés | 32 |
| Autizmus spektrum zavarok jellemzői..... | 32 |
| Előfordulási gyakorisági adatok..... | 32 |
| Egészségügyi ellátás jellemzői..... | 33 |
| Diagnózis és betegút | 34 |
| Az egészségügyi ellátással kapcsolatos néhány tudományos vizsgálat eredményeinek bemutatása..... | 35 |
| Hazai vizsgálatunk főbb eredményei..... | 36 |
| Megbeszélés | 36 |
| Irodalomjegyzék..... | 37 |
| <i>RÉVÉSZ JÓZSEF</i> | |
| FÓKUSZBAN A (ZENEI) KREATIVITÁS | 41 |
| Bevezetés | 41 |
| A zenei kreativitás megelőző vonatkozásai..... | 41 |
| A zene észlelési síkjai | 43 |
| A zene objektív vetületei | 44 |
| Produktív, reprodukív és improvizatív zenei kreativitás | 44 |
| Produktív zenei kreativitás | 44 |
| Reprodukív zenei kreativitás | 45 |
| Improvizatív zenei kreativitás | 46 |
| Irodalomjegyzék..... | 49 |

SOMOGYI ANETT

| | |
|---|----|
| A NEMEZ TÖRTÉNETE ÉS FELHASZNÁLÁSA AZ ÓVODAI NEVELÉSBEN | 51 |
| Bevezetés | 51 |
| A gyapjú és a nemez történeti gyökerei, tulajdonságai | 51 |
| A nemez története | 51 |
| A szkíták | 51 |
| A hunok | 52 |
| A Kárpát-medence nemezművészete..... | 53 |
| A gyapjú meghatározása..... | 53 |
| A gyapjú feldolgozása | 53 |
| A nemezelődés elve | 53 |
| A nemez mesterei Magyarországon..... | 54 |
| A szakralitás és a nemez kapcsolata | 54 |
| Népi játék, népművészeti anyagok az óvodában | 55 |
| A népi játékok szerepe az óvodában..... | 55 |
| A nemez és a népi játékok | 55 |
| Nemezelés az óvodában..... | 56 |
| Összefoglalás..... | 56 |
| Irodalomjegyzék..... | 57 |

VIDA GERGŐ

MI A JOBB, A SZEGREGÁCIÓ VAGY INTEGRÁCIÓ?

TÉVES KÉRDÉSFELVETÉSEK ÉS FÓKUSZTÉVESZTÉSEK

| | |
|--|----|
| A GYÓGYPEDAGÓGIÁBAN..... | 58 |
| Bevezetés | 58 |
| Az integráció elvi és gyakorlati lehetősége | 58 |
| A hatékonyság kérdése – kit integráljunk, kit szegregáljunk, mi is a fogyatékos? | 59 |
| Integráció, szegregáció és abdukció..... | 63 |
| Összegzés..... | 67 |
| Irodalomjegyzék..... | 69 |

ZÁVOTI JÓZSEFNÉ

| | |
|---|----|
| DIPLOMÁSOK EGZISZTENCIA TEREMTÉSE NYELVVIZSGA NÉLKÜL..... | 71 |
| Bevezetés | 71 |
| A fogyatékos hallgatók befogadása a felsőoktatásba..... | 72 |
| A pszichés fejlődés zavara (diszlexia, diszgráfia)..... | 73 |
| Kutatás | 74 |
| A kérdéscsoportok témái a megkérdezettek felé..... | 75 |
| Összegzés..... | 79 |
| Irodalomjegyzék..... | 79 |

ELŐSZÓ

Az utóbbi évtizedeink új pedagógiai szemléletmódját a segítő-központúság jellemzi. Ez a pedagógiai gondolkodás nem a tanuló teljesítményét helyezi előtérbe, hanem annak egész személyiségét. A tanítás-tanulás folyamata részévé válik a segítő tevékenységeknek, így a pedagógia feladata ma elsősorban a személyiségfejlődés segítése úgy, hogy az önállóság, valamint a proszociális értékrend megismerése, elfogadása és elsajátítása áll a célkeresztjében.

A gyógypedagógia vagy mai terminológia szerint a fogyatékoságtudomány interdiszciplináris jellegű, az az több tudományágból szerzett ismereteket kell egyidejűleg működtetni ahhoz, hogy ezeket integrálva megtaláljuk, kiválasszuk a segítés leghatékonyabb módját.

Ehhez szeretne a kézben tartott tanulmánykötet, a segítő pedagógia alapelveit követő, de annak különböző aspektusait kutató kollégák tanulmányainak közreadásával támpontokat, kapaszkodókat kínálni.

Frang Gizella dolgozatában kifejti, hogy a hagyományokon alapuló nevelés is valami állandót próbál megmutatni és értékévé tenni, ezzel is segíti megtalálni az ember helyét a világban.

„Ehhez legfőképpen a pedagógushallgatók ismeretanyagát, felismerő képességét, elemző-készségét, értékrendjét kell fejleszteni. Ennek egyik módja, hogy készség szintjén ismerjék meg a népi szimbólumrendszert a kultúra változásának tükrében, alkalmazzák a mesék értékelésének és elemzésének szempontjait, értsék meg a mese és a mesemondás jelentőségét a nevelésben és az oktatásban, illetőleg ismerjék meg a jelképek kibontásának technikáját és a jelentés megfogalmazásának módját.”

„Az emberi együttélés normáinak továbbhagyományozódása, a múlt tanulságaiból történő jövőépítés miatt fontos mindez. Vagyis a hagyományok a mi múltunkat őrzik, s a múltunk valamennyi fontos jellemzője jövőnk alapjává válik! Az egyes ember csak akkor állhat szilárd talajon, ha erősek a gyökerei – emberileg, pszichésen, morálisan és öntudatban.”

Gödéné dr. Török Ildikó meseterápiával foglalkozó dolgozatában megállapítja, hogy a mesék mentálhigiénés funkciót is betöltenek mindamelllett, hogy élményhez, az alkotás élvezetéhez is juttatják a mesék hallgatóit. A mesében az a jó, hogy mindenkiben olyan hatást fejt ki, amire az aktuális élethelyzetében szüksége van. A mesék segítőársaink, de a bennük rejlő útmutatást mindenkinek magának kell felfedeznie. A mesét azért lehet olyan jól alkalmazni az élet minden területén – kiváltképp a gyógyításban és a felnőtté válás, valamint a felnőttkor útvesztőiben –, mert a történetek mindig valami olyan dologról szólnak, ami az élet működését, folyamatát veszélyezteti. Mondhatni: az egyensúly megbomlása alaphelyzetnek számít a mesékben, s a mese hősei nem csinálnak mást, minthogy megmutatják azokat az utakat, amelyek kivezetnek az adott vészhelyzetből vagy problémából.

Trixler Bettina, Pusztafalvi Henriette munkájuk összegzésében írják, hogy az autizmus jellegzetes tüneteire adaptált egészségügyi ellátás megvalósítása rendkívül komplex feladat, már csak az egyéni különbségekre tekintettel is. Az ellátó helyek szükségszerű kooperációja többek között jogi (ha a gyermek pedagógusa együttműködik az orvossal, milyen információkat szolgáltatathat ki az egészségügyi dolgozóknak), pénzügyi kérdéseket is (más tudományterületen dolgozó szakember segítő munkájáért mikor és hogyan részesül az egészségügyi rendszer által támogatásban) felvet. E kontextusban vizsgálva a témakört pedig felmerül ugyancsak az a kérdés is, hogy a képzési rendszer újragondolása nem adódik kardinális szempontnak. A szakterületek kooperációját, egy erős szakmapolitikai felhangot, számtalan támogatást és ösztönzőket kívánna meg a változtatás egy olyan rendszerben, ami jelen formájában munkaerőhiánnyal és a források elosztásának nehézségével működik. A kutatási eredmények döntően amellettszólnak, hogy egy valós problémára sürgetően tényleges megoldást kell találni.

Révész József írásában rögzíti, hogy zenepedagógusként a legfontosabb cél és feladat a zene értő szeretetének a megtanítása, hogy a zenét és tágabb értelemben a művészetet termé-

szetes közegként éljük meg a gyermekek, hogy így váljanak kiegyensúlyozott, egészséges idegrendszerű és lelkiéletű felnőttekké. Dolgozatában kihangsúlyozza, hogy a zenepedagógiai munkában nem a professzionális zeneoktatás vélt vagy valós problémáira keresik a megoldást, hanem az a törekvés mutatkozik meg szándékunkban, hogy milyen pedagógiai lehetőségek kínálóznak az óvodapedagógus képzés segítségével arra, hogy nagyszámú, a zenét „értően szerető” gyerekeket neveljünk.

Somogyi Anett dolgozata a pedagógiai gyakorlat egyik konkrét eszközét mutatja be, a nemezt, amely több évezredes hagyományokkal rendelkező, ősi tudást magába foglaló anyag, amelynek egykori mesterei vitathatatlanul hatással voltak a magyar népművészetre is. Megalapítja, hogy napjainkban már a művészeti oktatásban is méltó helyet kapott és egyre többen ismerik fel a különböző foglalkozások során megtapasztalható fejlesztő és terápiás hatását is. Az óvodai gyakorlatban nem csak a népművészeti nevelés miatt fontos a nemezelés, hanem a kisgyermekre gyakorolt kedvező hatása is figyelemre méltó.

Vida Gergő véleménye szerint „alátámasztható az, hogy valójában az első és legfontosabb kérdés nem is az, hogy integráció vagy szegregáció, hanem sokkal inkább a hatékonyság, hiszen bármelyiket is választja adott oktatási rendszer, a jogosultak körének meghatározása alapvető fontosságú. Tapasztalata szerint a diagnosztikus kategóriák megtartása, a teszteredmények helyén kezelése és az abduktív diagnosztikus modell megoldás lehetne és a szegregáció és integráció békés egymás mellett élését is biztosíthatná. Feltételezhető, hogy a vizsgálatkérelmezés gyökeres átalakítása a fentiekben feltártak alapján változásra kényszeríthetné az SNI megállapítás módját. Természetesen ez fordítva is igaz, azaz egy másfajta diagnosztikai folyamat az oktatási rendszer hétköznapi gyakorlatára is hatással lehet.

Závoti Józsefné kutatásának alapfeltevése: „ha a képzés során a szakmai kompetenciákkal felvértezett fiatalok csakis az idegennyelv elsajátítási korlátozottság vagy lehetetlenség miatt nem kaphatnának diplomát, rendkívül leszűkülne egzisztenciális jövőjük, holott az adott szakterületen jártasságot, készséget és tudást szerezve kiváló szakemberekké válhatnak tanulmányaik befejezése után.” Feltevését pályakövető vizsgálattal támasztotta alá. A vizsgálati adatok összességében megerősítették abban, hogy a jó képességű, a szakma elsajátítás iránti motivált diplomások, akik a nyelvvizsga kötelezettsége alól felmentést kapnak, nem elkallódnak a munka világának útvesztőiben, hanem többségében a diploma meglétére támaszkodva a szakmában maradnak, az egzisztenciájuk megteremtésének alappillére a diploma lett.

Igy együtt az olvasó értékes és változatos kötetet tart a kezében, amely tükrözi egy mindannyiunk számára nagyon izgalmas témakörben a téma elméleti és gyakorlati szakembereinek a segítő pedagógia változásaival való együtt gondolkodását, keresve a szakterületük helyét ebben a közegben.

Tengerdi Antal

Frang Gizella

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

A MAGYAR HAGYOMÁNYRENDSZER SEGÍTŐ ÉRTÉKKÖZPONTÚSÁGA

Bevezetés

Amikor segítő pedagógiáról beszélünk, nem csupán a fogyatékoságtudományt értjük alatta, hanem mindazokat a pedagógiai, pszichológiai ráhatásokat, amelyek formálják, „életrevalóbbakká” teszik az érintetteket. Aktuális a kérdés, hogyan is alakíthatjuk ezt a kisgyermekneveléstől egészen a felnőttképzésig, hogy korunk kihívásaira megfelelő válaszokat tudjanak adni a felnövekvő generációk. Ráadásul a körülöttünk változó világ folyamatosan új válaszokat követel. Éppen ezért már többen is meghaladottnak tekintik a hagyományos pedagógiai módszereket, többek között Nagy József (2020), aki erről értekezik a *Megújuló pedagógia* c. internetes könyvében. Mint azt ábrával is szemlélteti, a normaorientált készítő pedagógia az aktív szakasz után magára hagyta a gyermeket, akinek nem volt további motivációja, kiszolgáltatottá vált. Ezzel szemben a segítő pedagógiában az aktív szakasz az érintett kiszolgálásával és motiválásával folytatódott.

A segítség azonban a felnőtt számára már nem az oktatási rendszerben, hanem más területeken folytatódhat, azonban erre az embernek már önállóvá, felelősségteljessé és morálissá kell válnia. A társadalmi integrálódásban, valamint a családi életben, a munkahelyen egyaránt megkövetelhető az értékrendkövetés és az önállóság. Mindehhez többre van szükség, mint lexikális tudásra, problémamegoldó képességre, érzelmi intelligenciára, sokkal inkább a belsővé tett normák megfelelő alkalmazására. Ezt kisgyermekkorban kell megalapozni, s az intézményrendszerekben fejleszteni, szélesíteni, erősíteni. Mindehhez szilárd értékrendre van szükség, amely jól alapozható a népi hagyományrendszerre és a vallási normarendszerre.

A hagyományos társadalmak fellazulása, felborulása után egyre többen sürgették az érték alapú nevelés szükségességét.

A magyar reformkor óta a közgondolkodást befolyásolni kívánó korabeli szerzők (gondoljunk Széchenyi Istvánra, Deák Ferencre, Eötvös Józsefre, Fülep Lajosra, Karácsony Sándorra, Szekfű Gyulára, Prohászka Lajosra, Lükő Gáborra, Hamvas Bélára, Németh Lászlóra, Szabó Dezsőre, vagy éppen a katolikus keresztény szociális mozgalmak hazai elindítóira: Barankovics Istvánra és Kerkai Jenőre¹) elsősorban társadalomkritikára vállalkoztak, és ezen megállapításokból következően fogalmazták meg a jövőre vonatkozó elképzeléseiket. Gondolkodásukban még a materiális dimenziót is gyakran megelőzi a szellemi, erkölcsi szint. Ez utóbbin keresztül ragadják meg a lehetőségeket, s próbálnak kiutat találni az aktuális, szélsőségesen nyíló, társadalmi szakadékot teremtő, az egyénekre is kiható válságból. Mindehhez az egyes kapcsolati minőségeket (társas, közösségi, nemzeti és nemzetközi) a kultúrával és / vagy a vallással társítják, és az adott jelenben meglévő társadalmi és gazdasági rendező elveket is átértelmezve, az optimális funkciók között első helyre a közösségi gondolkodást, a műveltséget, a hitet és az együttérzést, együttműködést helyezik. Széchenyi még egy megreformált rendi társadalmon alapuló változást vizionált, a száz évvel ezelőtti keresztényszociális mozgalmak pedig egy szociális alapokra épített modellt vázoltak. Németh Lászlónál, Szabó Dezsőnél és a keresztény szociális mozgalmaknál (Vida István: EMSZO, Hivatásszervezet) egy újabb szegmens jelenik meg: a transzponált eszkatológikus narratíva. Ebben a földön megvalósítható ideális rend az

¹ Velük foglalkozik: Frang, Gizella (2020) *A gazdaságszemlélet változásai a magyar gondolkodónál a reformkortól a II. világháborúig*. Kézirat, Doktori értekezés, Soproni Egyetem. URL: <http://doktori.uni-sopron.hu/id/eprint/710/> (2022. 04. 11.)

Isten országának szellemi és anyagi képe, melyben kiegyenlítődnek a természetellenesnek tartott társadalmi és anyagi különbségek, s az egyén a közösség tagjaként felelősségteljes, a saját adottságok szerinti munkával teremti meg maga és közössége számára a minél harmonikusabb viszonyokat. Mindez pedig a nevelés, oktatás révén válhat az emberek részévé, s lehet majd egy testileg-lelkileg kiegyensúlyozott élet segítőjévé, megteremtőjévé.²

A gondolkodók tehát nem tartják egymástól függetleníthetőnek az erkölcsöt, a társadalmat és a gazdaságot, de a tudást, művelődést sem. Így a keresztényszociális mozgalmak éppen az erkölcsi tökéből kiindulva sürgetik az emberi kapcsolatok élénkebb ápolását, a bizalom kiépítését, a toleranciát és a szolidaritást, s emellé odahelyezik a tudást is, mint értéket. Elismerik a szabad emberi döntéseket, de csakis egy általánosan érvényesként elismert erkölcsi normának megfelelő kereten belül, ahol meghatározható a jó, ami az embert szolgálja, és ellentétéként a rossz. Minden társadalmi (világi) jelenség ennek folyománya. Mindezek háttérben erőteljes a nevelés, oktatás, s az azokból táplálkozik az egészséges felnőtlet.

Mára – a társadalmi szerkezeti váltások és a pénzközpontúság mellett – korunk sajátos kihívásának kell tekinteni a globalizálódást is. Mindezek alapján fel kell tenni a kérdést: miként lehet a nemzetközi elvárásokat és a nemzeti szintű hagyományrendszert, illetve az egyházak igényét a pedagógiai célokban és tartalmakban összehangolni, és ezen keresztül a világra nyitott, de határozott értékrendű, s azt közvetítő szakembereket képezni, Magyarországon az 1945 után megszakadt, háttérbe szorított módszertani fonál újraszövésével, aktualizálásával, modernizációjával? Napjainkban erősödni látszanak az erkölcsi kérdések. Hiszen ma nemcsak Snyder (2017) hangsúlyozza az élet minden területén az egyéni és általános emberi felelősség fontosságát. Hartl is (2019) figyelmeztet:

„Valami nincs rendben a mindent megmagyarázni képes értelem elméletével! Csak káprázat a jól kialakított, irányított és megtervezett élet álma!” (Hartl, 2019:41.), hiszen önmagában a sok tudás nem segíti az embert a világban való tájékozódásban, az életben. Az életben, amelyben küzdelmekkel, érthetetlen dolgokkal is szembesülnünk kell. És a célok mellett támpontokra is szükségünk van.

A támpontoknak pedig szilárdaknak és önmagukon túlmutatva örökérvényűnek kell lenniük.

Az érték közvetítés különböző módjai nemcsak igazodnak a társadalmi igényekhez, hanem meg is előzik azt, éppen a fent idézett gondolatok alapján és az öröknek tekintett alapvető emberi együttélés szabályaihoz igazodva. Nem véletlen, hogy a felekezeti iskolák sem csak a saját dogmarendszerük alapján nevelnek-tanítanak, hanem jellemző rájuk a XXI. században megkövetelt interkulturalitás (Kozma, 2005; Vencser, 2002.), természetesen a saját értékrendjük szűrőjével, magyarázatával.

A hagyományokon alapuló nevelés is valami állandót próbál megmutatni és értéké tenni, ezzel is segíti megtalálni az ember helyét a világban.

Az ember helye a földgolyón

A teremtett világ és az ember

Az emberi társadalmak univerzális és egyedi jegyeinek feltárására, az életformához kötődött, a kultúrák mélyebb megismerésére jött létre a kulturális antropológia. Az amerikai Franz Boas nevéhez köthető tudományág, mely magába ötvözi a régészet, nyelvészet, etnológia, etnográfia és folklorisztika megállapításait és módszereit, valójában az antropológia egyik ágának tekintik. Angliában szociális antropológiának, illetve szociokulturális antropológiának is nevezik.

² A keresztény mozgalmak munkáját a kommunista hatalomátvétel 1947-ben lesöpörte.

Számunkra ez a terület azért is fontos, mert a középpontjában az az emberi kulturális viselkedéshez köthető feltételezés áll, hogy a világ szimbolikus értelmezése az emberi fajra jellemző képesség. Ezeket a szimbólumokat az emberi csoportok saját gondolkodásuk, hitviláguk szerint látják és értelmezik, képesek életükbe beágyazni vagy épp az életüket eköré szervezni, majd ezt a tudást rendszerbe állítva képesek továbbadni, vagyis a következő generációknak megtanítani. Mindez tehát figyelembe kell venni a nevelésben is.

De miért is fontos ez a terület, egyáltalán a néprajz vagy éppen a kulturális antropológia ma, amikor az ember képes leküzdeni a legnagyobb távolságokat is térben és időben egyaránt? Amikor a mobilitás és a globalizáció oltárán feláldozhatók a kisebb embercsoportok, a megélt sajátos kultúrák? Amikor „hagyományörzés”³ szintjén és kuriózumként is megtarthatók a népi, csoportjellemzők, sokféle formában megörökíthetők, újra tanulhatók, leporolhatók?

Az emberi együttélés normáinak továbbhagyományozódása, a múlt tanulságaiból történő jövőépítés miatt fontos mindez. Vagyis a hagyományok a mi múltunkat őrzik, s a múltunk valamennyi fontos jellemzője jövőnk alapjává válik! Az egyes ember csak akkor állhat szilárd talajon, ha erősek a gyökerei – emberileg, pszichésen, morálisan és öntudatban.

Ugyanis a jelenünk kihívásaira adandó válaszként még a pénzközpontú, vagyis materiális javakat előtérbe helyező, tehát az élet értelmének oldaláról kevésbé bölcséleti, inkább gyakorlati gazdasági gondolkodás vizsgálatakor is megjelenik az etika. Hát még akkor milyen fontos ez, amikor emberi kapcsolatok kontextusát vizsgáljuk! Tehetjük ezt, hiszen az élet sajátos kultúra.

E megállapításból kiindulva úgy tűnik, hogy a népeknek és sajátos kultúrájuknak a mai életben is megvan a maga szerepe. Sahlins (2010:28) megállapítását idézve „az emberek és a társas helyzetek közötti, a kulturális rendszeren belüli értelmezhető összefüggésekről” kell beszélnünk. Vagyis a kultúrának is szimbolizálnia kell azt az egyénre (tágabb összefüggésben az egyének meghatározott közösségére, a nemzetre) szabott „totemisztikus” (Sahlins, 2010:28) rendszert, ami egyrészt beilleszti egy nagyobb közösségbe, másrészt egyénivé avatja. Ezt a gondolatot folytatva: minden egyének és nemzetnek megvan az egymással fel nem cserélhető helye a nagy emberi közösségben. A nemzet és/vagy az egyén helyének megtalálása szintén a különböző szintű és helyszínű nevelés, oktatás hatásköre. Ezért a nevelés terén mindezt az általános nevelési elvek mellett kamatoztatni kell.

A kulturális antropológia és a néprajz ebben az értelmezésben is segít. Segíti megtalálni helyünket és feladatunkat a társadalomban, valamint megoldási lehetőségeket kínál az élet csaknem minden területén. A hagyományok összehasonlításából kibontakozó múltbéli viszonyrendszer tehát tanulságot szolgálhat a jelen számára, így felhasználható a nevelésben is.

Kultúra és civilizáció

Mielőtt a saját, pedagógiában is használható és segítő hagyományainkra rátérnénk, arról is beszélni kell, mit is értünk kultúrán, s mit civilizáción. E két fogalmat a közbeszéd szinonimáknak tartja, ám nem minden területen értik ugyanazt a két szóalak alatt, ahogy Norbert Elias (1987) rámutat, hogy meg kell különböztetni az angol, francia és a német értelmezést. Az előbbieknél a civilizáció fogalma egyetlen kifejezésbe sűríti a saját nemzet-jelentőséget, a Nyugat és az emberiség haladása felett érzett büszkeséget. Német területen a „kultúra” fogalma kizárólag szellemi, művészi és vallási tényekre vonatkozik. Elias (2004) meglátásában a felvilágosodás és polgárosodás bővítette a civilizáció fogalmát: teljesítménnyel, értékkel és erénnyel – az egyházak gondolkodásának szétválása következtében (katolikus, protestáns). Így alakulhatott ki az angol, francia és német különbség: az angol civilizáció fogalom magába zárja a viselkedést, teljesítményt, belső értéket, a francia egyértelműen a polgári értékeket érti alatta (politika és

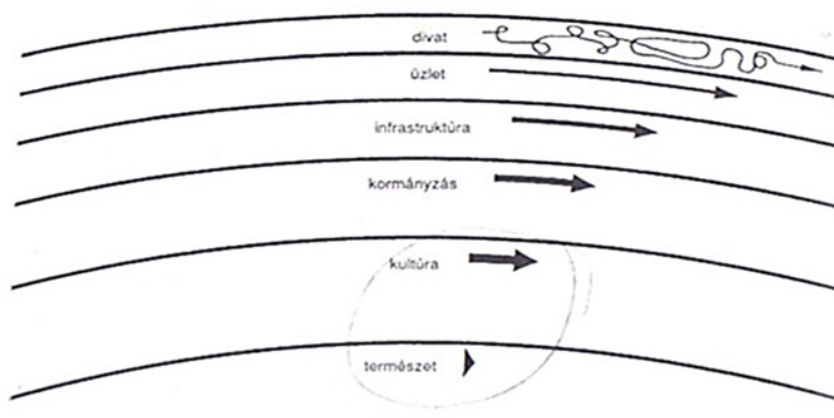
³ Sebő Ferenc, a táncház mozgalom atyja szerint a hagyományt nem őrizni, hanem élni kell!

gazdaság), míg a német civilizáció csupán külsődleges magatartásformát jelent (ide tartozik a gazdaság is), viszont a kultúra értékorientált (tudás, morál, műveltség és az erre alapozó teljesítmény), tehát markánsan eltér ebben az értelmezésben.

A kultúra, mint nemzeti stratégiai ág, nemcsak a földrajzi térben megfigyelt értelmezésben tért el, hanem fontossági sorrendben is módosult az idők során. Míg a XX. század közepéig hazánkban a kultúra fogalma magába foglalta az összes többi területet, vagyis minden (politika, gazdaság, jog, egészségügy, oktatás, hitélet stb.) ezen belül helyezkedett el. Valamennyit áthaltta, azonban mára jelentése fokozatosan leszűkült, s globalizálódó és amerikanizálódott világunkban a gazdasági és a közgondolkodásban csupán a mindennek fölött állónak tekintett civilizáció apró részévé vált.

Nem véletlen, hogy a családokból kikerülő, az ott megszokott értékeket hordozó gyermek nem tud minden helyzetben eligazodni a világban, hiszen az gyakran egészen másnak tűnik, mint az otthon és annak normarendszere. Ez az elbizonytalanodás azután sokféle (testi-lelki) problémát okozhat. Ezért is kell az intézményi nevelésben stabilizálni az értékrendet, a hozott és generációkon keresztül áthagyományozódott morált erősíteni, újakkal gazdagítani, a szemléletet formálni.

Brand (2001) és munkatársai a kultúrát az idővel hozzák összefüggésbe. Óra-modelljükben a görög gondolkodáshoz visszanyúlva kétfajta időt különböztetnek meg: „a kairoszt” az alkalom vagy a kedvező pillanat jelentésben, és a kronoszt, az örökkévaló vagy folyamatos időt. „Míg az első... reményt kínál, a második figyelemre int. Kairosz a leleményesség ideje, kronosz a bölcsességé.” (Brand, 2001:15.) Brand kéregábra modelljének héjszerkezetén egymáson mozognak a lemezek. A mag, a természet szintje állandó és adott, fölötté azonnal a kultúra következik. Ez az a mag, ami a mozgásukban segíti a fölötté lévő lemezeket. Minden civilizációs jelenség csak erre épülhet és ebből táplálkozhat.



1. kép: Brand világóra-modelljének kéregábrája (Forrás: Brand, 2001:42.)

Vagyis: a kultúra, vallás hosszú órája a stabilitást, míg a kereskedés, divat gyorsasága a változékonyságot jelenti az emberiség számára. Ezért az emberiség alapvető érdeke a hosszútávú gondolkodás, aminek csak része és kiszolgálója lehet minden gyors változó.

A műveltség és a hagyomány

Láttuk a fentiekben, hogy a műveltség fogalma mára komplex jelentést hordoz, amely nemcsak a konkrét ismeretek adathalmazként működő tárházát, hanem a tudás alkalmazásának módját, az erre szolgáló szellemi képességet, képzettséget és a lelki finomságot, szocializációs kultúrát

is magában foglalja. Mindez jelenti az egyén széles látókörét, intézményekben és önképzésben megszerzett tudást, a „józan paraszti ész” működését. Ugyanakkor ide tartoznak mindazon szellemi értékek, amit egy közösség, társadalom, nemzet történelme során felhalmozott, kialakított, vagyis a szellemi és tárgyi alkotások, a szokások, az erkölcs, az életfelfogás, a különböző területeken alkalmazott módszerek, ismeretek.

Az emberek műveltsége nem egyforma, függ a lelki, érdeklődési beállítódásuktól, a művelődési hajlandóságtól, az agyműködéstől, és döntő a szociális csoporthatás. Koronként és korszakonként is más-más az életmódból valamint az életkorból is fakadó műveltségi szint és műveltségi kör, ahogy más az elvárás is.

A tudás és a műveltség csak látszólag rokon fogalmak. A műveltség feltételezi a sajátos tudást, de a lelki tényezőkkel és a problémamegoldási képességgel is kiegészül. Így válik értékessé, mások számára is hasznosíthatóvá. Önmagában a lexikai tudás, az ismeretek felhalmozása még nem jelent műveltséget, ahogyan a mindennapi élet általános feladatainak a megoldási képessége sem. Ezek az élethez szükséges alapismeretek, nem tartoznak a műveltség kategóriájába.

A hagyomány

A hagyomány számunkra a műveltség része, hiszen maga a műveltség mai értelme rokonítható a hagyománnyal, vagyis egyszerre merít a jelenből, de vissza is nyúlik a múlt műveltségi rendszereibe és előre is tekint a jövőbe. A műveltségben sűrűsödő tudás áthagyományozott: nemzedékről nemzedékre öröklődik és gyarapszik. A műveltséghez tartozik az a kanonikus, a közösség tagjaitól elvárt, normatív tudás, amely részben a vallásokban kristályosodott ki, részben a nemzetek hagyományrendszerében maradt fenn sokezer éven át.⁴

A műveltség a Riesman-i premodern ember⁵ számára a hagyományban megélt életforma volt, amit az elődeitől látott-tanult módon alakított. Riesman elsősorban a demográfia perspektívájából különíti el a történeti szakaszokat és a hagyomány változását. Számunkra, a jelenünkben a harmadik szakasz válik érdekessé, amely a nyugati világra jellemző most: a fokozatos népességcsökkenés és elöregedés időszaka. Meglátása szerint már a XX. század közepére „a másik-orientációjú” társadalmi karakter a jellemző, amelyben a társadalom tagjai feladták hagyományaikat, feladták a klasszikus közösségi tradíciókat, de feladták saját belső céljaikat és értékeiket is, és a mások (kortárs csoportok, média) elvárása, ízlésvilága, jó vagy rossz alapján élnek, és egy illékony, stabilitásra képtelen, felületes és változó értékrendet, „trend”-et választanak.⁶ Tehát egyfajta elidegenedés, kapcsolati erózió kezdődött, az embereknek sok-sok lelki problémát, sérülést okozva.

Pedig a hagyományos kultúrára és a tradíciókra főként azért van szükségünk, mert ez adja meg azokat az egyértelmű és lelkileg is átélhető értékeket, amelyek támaszaink és iránytűink lehetnek az egyre bonyolultabbá és áttekinthetlenebbé váló, társadalmilag szétesőben lévő világban.

A hagyományainkat kulturális emlékezetünk őrizte meg a szóbeliségben majd az írásbeliségben, népi kalendáriumunk szokásrendjében, az énekelt, játszott majd lejegyzett zenei elemekben, táncainkban, népi iparművészetünkben (hímzések, szöttek, faragások, építmények) és a paraszti gazdálkodás egyes formáiban.

Assmann⁷ rámutat, hogy a kulturális emlékezet hosszabb ideig együtt élt közösségekben működik, a társadalmi csoportok közötti kommunikációban, interakcióban marad fenn. A kollektív emlékezet alapján a csoport a saját történelmét belülről, megéltként látja és értelmezi, olyan

⁴ Assmann, 2018

⁵ Riesman, 1996

⁶ Nem véletlen, hogy napjaink egyik vezető betegsége a depresszió.

⁷ Assmann, 2018

dolgokat is megőriz, amiről nincs tárgyi vagy írott adat, szemben a történésszel, aki a tudományos objektivitás szemüvegén át csak a bizonyítékokra (dokumentumokra, régészeti leletekre stb.) hagyatkozik, és a szájhagyományt is ezek alapján bírálja felül. Itt már eljutunk az emlékezet Assmann által meghatározott két szélső fajtájához, a kommunikatív és a kulturális emlékezethez. Az előbbi emberek, kisebb csoportok közvetlen élményeit adja tovább a kommunikációs térben (nemzedéki jelleg), míg az utóbbi már hosszabb időtávot ölel fel, illetve kollektív emlékezetekből rakódik össze, és benne a „mítosz és a történelem közti különbség (...) érvényét veszti.” Ilyenek a teremtéstörténetek, a népek őshagyományai, a vezérek, uralkodók köré szövődött történetek stb., amik már szimbolikus alakzatokká válnak, s a közösség tagjainak illik ismerni ezeket, hiszen valamiféle szakrális értelmet nyernek.

Ezzel szemben a mai tárgyiasultságból fakad az a tetten érhető emberi elképzelés, hogy az élet lényege az anyagi alapú boldogság, amit racionálisan kell keresni. És itt már olyan értékek is anyagi formát öltenek, mint a társ vagy a hit és az érzelmek. Sahlins (2010:19) szerint „*az emberek a tárgyakat a maguk, önmagukat pedig a tárgyak segítségével határozzák meg.*” Mindez megmutatja az emberek egymáshoz való viszonyát is, hiszen szimbolikus nyelvezetű, leírható, szavakkal megfogalmazható.

Az antropológus Geertz (2001) értelmezést hangsúlyozó véleménye szerint mondhatjuk, hogy a szimbólumrendszerek eredője és legszélesebb tárháza a népi műveltség és hagyományrendszer. Ez az, amiből eleink bölcsességére alapozva morális tartást, erőt, életbölcességet sajtáthatunk el. De hogyan tárhatjuk mindezt fel és vihetjük tovább az oktatásba? Ebben segít a néprajz tudománya.

A néprajz önismereti és önfejlesztési tárház, egészséges együttélési normarendszer

A néprajz és a hagyományrendszer

A néprajztudomány legfontosabb kutatási területei (Andrásfalvy, 2014; Ortutay, 1977) – és így a magyar néprajzé is – a tárgyi néprajz vagy másképp fogalmazva az anyagi műveltség. Ide tartozik a településszerkezet, az építkezési mód, a házak, közösségi épületek és gazdasági épületek formája, anyaga, berendezése, önmagában az elrendezése, de a gazdálkodási formák leírása, vizsgálata is, s ez foglalkozik a ruházkodással, a viseletek jellemzőivel, a táplálkozással és a népi kismesterségekkel. A társadalmi néprajz vagy szociológiai kultúra a népi társas élet szabályait térképezi fel és magyarázza, emellett leírja a családot, a rokonság jelentőségét, értelmezését, valamint a falu közösségi működésének jellemzőivel és kérdéseivel, illetve a népi szokásokkal, morális elvárásokkal foglalkozik.

A szellemi néprajz, amit gyakran folklór néven is emlegetnek, a szellemi műveltség különféle formáit kutatja, s ehhez tartoznak a népi zenei és irodalmi formák: a népdal, a népballada, a mese, a zene, a tánc, valamint mindezek nélkülözhetetlen elemei, a szokások és a néphit.

Bár ezeket a területeket elkülönítjük egymástól a tudományos besorolás igényével, mégsem választhatók el egymástól, hiszen részben a néprajz középpontjában lévő embert is a maga teljességében kell tekinteni, vagyis testi (fizikai), lelki (spirituális), szellemi (szakrális) és közösségi (szociális) egységében, illetve azt a világot is, amit megjelenít, amit képvisel, amit megteremtett. Így elmondhatjuk, hogy a szellemi néprajz az anyagi és a közösségi területek értelmezését is át kell, hogy hassa, miként a tárgyakat, társadalmi szerveződéseket is az ember, az emberi csoportok hozták létre valamilyen indíttatásból. És itt megint két okot nevezhetünk meg. Az egyik a szellemi-erkölcsi és lelki készítés, a másik a gyakorlati tapasztalat.

A magyar népi műveltség egységesnek mondható, területileg és szellemében egyaránt jól behatárolható, ugyanúgy, ahogyan a nyelvjárási sajátosságok sem vonnak éles határokat az egyes területek közé. Ugyanakkor a sztyepei kultúrájánál már bizonyítottan befogadó jellegű

magyar népesség mellé, közé betelepedett más nemzetiség néhol körülveszi a magyar lakosságot. Ezért a Kárpát-medencében élő magyar anyanyelvű lakosság területét néprajzi szempontból négy nagy tájegységre oszthatjuk (Dunántúl, a Felvidék/Felföld, az Alföld és Erdély).

A népi műveltség nevelő ereje a néprajzi területek felosztása alapján



2. kép: Gyurasits Mária Rábaközi hímzése
(Forrás: saját fotó)

A tárgyi néprajz által vizsgált eszközök, tárgyak sem csak funkcionális jellegűek. Például a hímzések azonban elsősorban nem díszítő elemek voltak, sokkal inkább közlő, elmesélő funkciójúak készítőjükről, arról, akinek hímezték, a családról...

A népművészetben a hímzés-szövés szimbólumrendszere mélyebb, mint látvány: történetek őrzője. Ugyanúgy, ahogy a szájról szájra adott mesék. Csak ki kell tudni fejteni a „magjukat”, ősi lényegüket!

De a mélyrétegek felé haladva már egyre inkább a szellemi néprajz területére kerülünk, hiszen az anyagi kultúra szorosan összefügg a társadalmi szerkezettel, hagyományrendszerrel, a szociális műveltséggel, s mindez hat a szellemi műveltségre. De ugyanez fordítva is igaz, hiszen a szellemi műveltség tartotta meg a falusi szociális hálót, segítette a nevelést és magát a gyermek szocializálódását, sőt, a hiedelmeken és a természet körforgásának megismerésén keresztül megtartotta a munka rendjét, rendszerességre nevelt.

Mindezt a meséink is megmutatják, hiszen azok a nép világának komplex leképeződései, morális tanításai is egyben. Így a mesékből egyszerre bonthatjuk ki a népi világnézetet és a mindennapi élet menetét.

Az élet ritmusát a család szerkezete és a benne élők szerepe is meghatározta. A magyar parasztember nagycsaládban élt, melyben mindenkinek megvolt a helye és szerepe. Míg az életerős fiatalok végezték a nehezebb munkát, a férfiak főként a mezőn és a szántóföldön dolgoztak, a nők jobbra a ház körüli munkát illetve a család ruházatát biztosító tevékenységet vállalták, addig a nagyszülők a házban, ház körül illetve a gyermekekkel foglalatostkodtak, nevelték a kicsiket, s az anya mellett jobbra ők adták át mindazt a hagyománykincset, amivel a gyermekek később méltóvá váltak belépni a felnőttek világába.

Míg a lovasnomád-félnomád sztyeppe kultúrák a harcművészet és a lovaglás gyakorlásában, ismeretében látták a gyermek felnőtté válásának legfontosabb jellemzőjét (ahogy később a középkori lovagi kultúra), addig a földművelést folytató társadalmi szerveződések már szelídítették, játékaik rítusaiba illesztették a próbatételeket, amelyek a felnőtté válásig vezettek. A kereszténység általánossá válásával gyakran a világi és az egyházi rítusok másolták egymást vagy összekapcsolódtak. A lelki és szellemi életben is megtalálták a kihívásokat, a hangsúlyok átrendeződtek.

A rábaközi Szilban az elmúlt évszázad elején olyan összetartó faluközösség (mezővárosi, mert akkor még az volt) élt, hogy a fogyatékkal élő Peredecsit (ez volt a fiú ragadványneve, a valódi nevét nem is emlegették), attól kezdve, hogy a szülei meghaltak, a falu tartotta el, egy életen át. Vagyis a kis- és nagycsaládok nemcsak egymásra figyeltek, hanem a rászorulóakra is, sőt, a családok, rokonok és komák a mindennapi életben, a munkákban is segítettek egymásnak. Így nem csupán gyorsabban ment a munka, hanem könnyebben is, hiszen közben beszélgettek, meséltek vagy éppen daloltak. A közösség életét tehát a jeles napok és a közös munka egyaránt meghatározta.



3. kép: Papírsárkány

A társadalmi rétegződés nem csupán anyagi különbséget jelentett, hanem a megbecsültség is különbözött. Ez egyáltalán nem jelentette azt, hogy a dolgos parasztembert alávalóbbnak tartották volna a mesterembernél vagy éppen a tanítónál, de másfajta tisztelet övezte egyiket is, másikat is. A közösségért munkálkodókat (pap, tanító) is támogatták terményekkel, hússal, tűzifával.

A gyermekeket az életre legfőképpen a családok nevelték. Egész kis kortól befogták őket a családi munkába a házban és a ház körül, illetve az állatok mellet vagy a földeken. Mindig olyan munkában segítettek, amely életkoruknak, erőnlétüknek megfelelt, s így játszva ismerték meg a falusi gazdálkodást, sajátították el az eszközhasználatot, illetve megtanulták az állatokkal való bánásmódot.

Tehát a nép – nem pedagógiai módszertan alapján, hanem ösztönösen – módszeresen nevelte a felnövekvő nemzedékeket. Akkor is, amikor a gyermekjátékokat a felnőtt eszközök kicsinyített másaként alkották meg. Hi-

szén a kisgyermek is szeret „dolgozni”, s ha önként teheti, segít, és ez számára játék. Utánzás és tanulás.

(A következő saját képek a Székely Nemzeti Múzeumnak a gyermek életét bemutató tárgyairól készültek 2019-ben.)

Az önfeledt játék eszközei nem a háztartáshoz, a földeken végzett és az önfenntartáshoz kapcsolódó munkára neveltek, hanem a gyermek kikapcsolódását, felhőtlen időtöltését szolgálták. Ugyanakkor fejlesztették a mozgását, kommunikációs készségét, kreativitását. Például a papírsárkány használatával – a mozgáson túl – megismerték a széljárást, a levegő felhajtó erejét, a papírsárkány részeit, az alapanyagokat, az elkészítési módot, a színeket és az ehhez kapcsolódó szókincset is elsajátították, fejlődött kézügyességük. Ugyanez mondható el a többi játékkal, például a hólyaglabdáról, aminek az elkészítése közben az állat részeit is megtanulta a kisgyerek. Az eszközzel való játék pedig már önmagában örömet okozott, lehetőséget teremtve a kiegyensúlyozott, gyermeki élethez.



4. kép: Szánkó, sí, korcsolya

A ma a téli sportokhoz sorolt játékok egykoron közlekedési és szállítóeszközök voltak. Vagyis az önálló gazdaság felnőtt életének nélkülözhetetlen részei. Játékként egyszerre szolgálták a kisgyermek örömteli játékát és az életre való felkészülést. Megismerésük, használatuk magával hozta a szókincs gyarapodását, a fizikai törvények megtapasztalását, a kreativitás fejlődését és az anyagismeretet is.

Az önfeledt játékhöz sorolhatók a körjátékok, táncok, versengések, szerepjátékok is, melyeket a legkisebbek közösen játszottak, a nagyobbacsoknál viszont már nemek szerint elkülönültek „kislányos és kisfiús” játékokra.

Így a házban, ház körül és a gazdaságban végzett munkák játékos gyermeki megfelelői is osztoztak, hiszen a nevelés természetes része volt a nemi / családi szerepekre való felkészítés.

Míg a fiúk fő megismerendő területe a gazdálkodáshoz kapcsolódó kézművesség és a növénytermesztés, állattenyésztés, addig a lányoké a háztartás: a konyha, a

gyermeknevelés, a ruházkodás és a háztartásban szükséges dolgok. Ahogyan a kép előterében is látható, a kislány saját mérlegén tanulhatta meg a mérést, a liszt, cukor, só, gyümölcs súlyának meghatározását, az arányokat, a főzés előkészítését. A főzéshez kapcsolódó eszközök (fazekak, kanalak, gyúródeszka, nyújtófa stb.) használata és a valódi élelmiszerek elkészítése (tészta, leves stb.) szintén a műveleti sorrendeket, a technikai finomságokat, az alapanyagok ismeretét (növények, állatok) hozta. De mindezek nem csupán a konyhára érvényesek, hanem a természetre is, hiszen megismerte a terményeket, állatokat, gyógynövényeket.

És a díszítő textíliákról, ruhavarrásról sem szabad megfeledkeznünk, ha már a kislány játékos elfoglaltságairól beszélünk. Önmagában csak az öltéstechnikákra és a hímzésmotívumokra gondolva is micsoda szókincset kellett elsajátítania a kislánynak!



6. kép: Lányok a háztartásban és a gyermeknevelésben

Ugyancsak a lányok neveléséhez tartozik a gyermekgondozás területe. Az ehhez szükséges képességeket a babázással sajátították el, utánozva édesanyjukat, nagymamájukat. A kis teknő, etetőszék, bili a gondozáshoz tartoztak. Mindez lehetőséget ad a jövőbeli feladathoz tartozó érzelmi, mozdulati és nyelvi kompetenciák fejlesztésére.

A korabeli fiúk játéka is az eljövendő felnőttkor előkészítői voltak, s amíg a gyermek maga nem tudta elkészíteni játékeszközeit, addig a felnőttek faragták, ácsolták meg a szekér, gémeskút, eke-borona, asztalosműhely (stb.) tökéletes, funkcionálisan működő kicsinyített mását. Ezekkel a gyermek „élesben” tanulta a munkát. Játszva, de tétje volt: részben el kellett sajátítania a biztonságos eszközhasználatot és a különféle anyagok tulajdonságait, másrészt, ha jól „dolgozott”, akkor a keze alól kikerülő darabok kis „mestermekek” lettek. Vagy éppen a kis ágyásban fejlődhetett, fordulhatott termőre a vetemény, növekedhetett segítségével a süldő az ólban, a kisborjú az istállóban, s szokhatta a csikó a kötőféket...

Mintegy hároméves kortól a gyermek játszva segítette a felnőtteket a gazdaságban is. Ott volt a libakihajtásnál, a csutakolásnál, a bálázásnál, szalmahordásnál, a szál fonásánál, a köpülésnél, a csirkeetetésnél, befőzésnél... Micsoda élmény lehetett, hiszen a kisgyermek egyik vágya, hogy részt kapjon a felnőtt életéből, hogy segíthessen, s ezzel örömet szerezhessen neki.

Ahogy a gyermek nőtt, úgy kapott erőnlétének, korának és értelmének megfelelő tennivalót, természetesen a



5. kép: Lányok a konyhában...

A korabeli fiúk játéka is az eljövendő felnőttkor előkészítői voltak, s amíg a gyermek maga nem tudta elkészíteni játékeszközeit, addig a felnőttek faragták, ácsolták meg a szekér, gémeskút, eke-borona, asztalosműhely (stb.) tökéletes, funkcionálisan működő kicsinyített mását. Ezekkel a gyermek „élesben” tanulta a munkát. Játszva, de tétje volt: részben el kellett sajátítania a biztonságos eszközhasználatot és a különféle anyagok tulajdonságait, másrészt, ha jól „dolgozott”, akkor a keze alól kikerülő darabok kis „mestermekek” lettek. Vagy éppen a kis ágyásban fejlődhetett, fordulhatott termőre a vetemény, növekedhetett segítségével a süldő az ólban, a kisborjú az istállóban, s szokhatta a csikó a kötőféket...

Mintegy hároméves kortól a gyermek játszva segítette a felnőtteket a gazdaságban is. Ott volt a libakihajtásnál, a csutakolásnál, a bálázásnál, szalmahordásnál, a szál fonásánál, a köpülésnél, a csirkeetetésnél, befőzésnél... Micsoda élmény lehetett, hiszen a kisgyermek egyik vágya, hogy részt kapjon a felnőtt életéből, hogy segíthessen, s ezzel örömet szerezhessen neki.

Ahogy a gyermek nőtt, úgy kapott erőnlétének, korának és értelmének megfelelő tennivalót, természetesen a



7. kép: A famegmunkálás játéka – de azért ott van a hólyaglabda is...



8. kép: A fiú játéka
– a gazdálkodás eszközei

felnőtt felügyeletével. Mindezen keresztül gyarapodott a szókincse, a tárgyi és a természeti világról szerzett játssza komoly és később hasznosítható ismereteket, felfedezhette a felnőttek emberi – társadalmi viszonyrendszerének elemeit, vagyis ő maga is szocializálódott a viselkedési normák elsajátításán, a szerepjátékokon keresztül, s erősödött, ügyesedett. Játssza készült a felnőtt férfi életre.

Mindehhez szervesen illeszkedett a magyar szellemi folklór, ami az ember gondolati, lelki megnyilvánulásával, a szokásokkal, a tudati tartalmakkal és formákkal, valamint a különféle esztétikai megnyilvánulásokkal foglalkozik. Ide tartozik a népköltészet, a népszokások dramatikus hagyománya, a népzene, néptánc, a hiedelemvilág és az ahhoz kapcsolódó cselekmények. Mindez azonban, ahogyan azt már korábban említettük, szoros összefüggésben van a társadalmi és az anyagi műveltséggel. Ortutay (1977) szerint az utóbbiak jelentik a szellemi műveltség alapját, azonban ezt a megfogalmazást úgy lehetne módosítani: kölcsönösen egymásra épülnek, kiegészítik egy-

mást, hiszen például a Csíksomlyói Babba Mária, vagyis Szűz Mária kegyszobrának misztériuma nem önmagában egy fa szoborhoz kapcsolódott, hanem Szűz Mária alakját és emlékét tisztelték benne a korabeli keresztények, s ezt csak erősítette, többlettartalommal ruházták fel a hozzá kötődő csoda. Tehát a szellemi, vagyis a hit volt előbb, s ennek jegyében alkották meg a szobrot.

A néprajz által leírt, a nyelv antropológiai és történeti vizsgálataival kiegészített összegzések megmutatják, hogy a tárgyi illetve szellemi jelképek mély bölcsességeket és az ősi gondolkodás jellemzőit mutatják. S ha már itt tartunk, az ó (ősi) szavunk ugyancsak visszavezet minket a kezdetek kezdetéhez, a teremtéshez, az ősmaghoz. Ezt a gondolkodást a népművészetünk csodálatosan megőrizte.⁸



9. kép: Viski (Kárpátalja) banda
(Forrás: saját fotó 2018)

A népzene, mint a néplélek zenei megnyilvánulását, s a hozzá kapcsolódó, azzal összeforró mozgást, a táncot, valamint a népi babonák egyikét-másikát, illetve említés-szerűen néhány újkori szólást felsorakoztatva megalapozzuk a népmesékhez kapcsolódó összegzést, megerősítve akár a népzene, akár a népköltészet, mese nevelő, fejlesztő, sőt, terápiás hatását.

A magyar népzene sokrétű terület, szerves része a magyarság történetének, hiszen annak fejlődése szervesült a magyarság társadalmi és kulturális változásába, ugyanúgy, mint a nyelvtörténeti jegyek és a viselet jellemzői.

A népzene, mint a néplélek zenei megnyilvánulását, s a hozzá kapcsolódó, azzal összeforró mozgást, a táncot, valamint a népi babonák egyikét-másikát, illetve említés-szerűen néhány újkori szólást felsorakoztatva megalapozzuk a népmesékhez kapcsolódó összegzést, megerősítve akár a népzene, akár a népköltészet, mese nevelő, fejlesztő, sőt, terápiás hatását.

⁸ Mindehhez kultúrtörténeti háttérrel ad Kiszely István (2000) és Magyar Adorján (1990 – faximile) az őshagyományok bemutatásával.



10. kép: Vrencsán Anita és Vaszi Levente a SOE LKK-n (Forrás: saját fotó 2019)



11. kép: Csíkszentdomonkos, Zsigmond malom; Róza mama és bandája (Forrás: saját fotó 2013)

A zene története hasonló módon kezdődhetett, mint a beszédé: a zene-beszéd szétválása a kis hangközöket, néhány hangot tartalmazó elbeszéléstől indulva jut el a megformált és később gazdagon díszített dallamig.

A magyar hagyományok ezt a recitálást a gyermekjátékdalban, a siratóban és a jeles napok énekeiben is megőrizték, így az anyanyelvi nevelésben, fejlesztésben is remekül használhatók.

Kodály (1976:98) gyönyörűen felvázolta a magyar népzenei rétegeket, rokonsági jellemzőiket, s főként a finnugornak nevezett népek zenei anyagát vizsgálva kijelentette, hogy a népzene történeti kutatásában „*a rokon és érintkező (...) zenéje jóformán még feltáratlan, tudományos feldolgozásuk a kezdet kezdetén van. Egyedül a finn nép rendelkezik gazdag zenei gyűjteményekkel. Zenéje azonban annyira távol áll a magyartól, hogy eddig lényeges egyezéseket kimutatni nem sikerült.*” S bár azóta a kutatás talált rokon vonást e népek zenéjében is, a markánsabb ázsiai örökségünkre Csajághy György több zenetörténeti, hangszervizsgálatokhoz kötött kutatása hívja fel a figyelmet. Ahogy írja (1998: IX.): „*van egy kicsiny zenei csoda, mely több említést érdemelne. Ez pedig a magyar népdal. (...) Őseink üzenete ez, ősi dallamokkal: újra és újra megpendítvén a léleknek egy rejtett húrját.*”

A népzene – hagyományosan – három nagy csoport szerint rendszerezik. Az egyik a dallam jellegzetessége (kötetlen és kötött szerkezet) szerinti besorolás, a másik a dallamok néprajzi funkciója szerinti, a harmadik csoportot a sajátos zenei nyelvjárások szerinti besorolás adja.⁹ Barsi Ernő (2009), amikor a Rábaköz hagyományait az óvodai munkához is hozzákötötte, a gyermekdalok háttérét azért világítja meg, hogy a jelentésük, a hagyomány-

ban betöltött szerepük ne halványuljon el, s így könnyebben legyen örökíthető, tanítható, értelmezhető.

A néptánc még ma is sokféle él a Kárpát-medencében, nem csupán táncházakban és hagyományörző csoportoknál, hanem a mindennapi élet mulatságaiban is, főként Erdélyben, Csángóföldön és a Kárpátalján.¹⁰

A népdal, népzene fejlesztő hatása már különböző terápiákban is megjelenik. Jótékony hatásukat felismerték már az ősidőktől. Ahogy Mentésné Tauber Anna (2011:1) összegzi:



12. kép: Kalotaszentkirály (Forrás: saját fotó 2013)

⁹ Bartók négy dialektus-területet különböztetett meg, azóta a moldvait is külön zenei dialektusnak tekintik, ötödikként.

¹⁰ Különleges élmény ilyeneken résztvenni és gyűjteni.

„Az ember minden kultúrában nagyra értékelt és értékeli az aktív és passzív zenét. (...) Európai kultúránk alapjában, a Bibliában is találkozunk a zeneterápia gyakorlatával.” Mindez a zene működési- és hatámechanizmusának köszönhető, hiszen a hang jellemzői is komplexek és interakciókból fakadnak, s ezért alkalmas többek között gyógyításra is (az ősidőkben így vált részévé többek között a magyar táltos hitvilágnak). Ebből következően a „zeneterápia a lélek, a tudat és az érzelmek oldaláról induló gyógyító eljárás. A tudatalattinkhoz vagyis a személyiségünknek egy olyan területéhez szól, amely nem látható és nem megfogható” (Mentesné, 2011:5).

A fentebb már említett Csajághy György (2012) pedig a régi stílusú népdalok, zenei anyagok és a magyar nyelv prozódiai, ritmikai sajátosságait vizsgálva kimutatta a szoros összefüggést a zenei és a nyelvi formák között.

Az imént idézett örömszerző felszabadultság jelenik meg a népköltészeti alkotások befogadásakor is, hiszen azok szintén kiváló nevelő, fejlesztő és terápiás hatásúak. Ide lehet kapcsolni például a népi nyelvi hagyományokat: a szólásokat, falucsúfolókat. Ilyen a Rábaközben ismert, vagy korábban ismert kónyiakat csúfoló rigmus: a „Né' má komám, kónyi bika kanyarít...”, vagy a szomszédságban lévőké: „Cirák, Gyóró, Dénesfa, belefér egy kalapba”... De hozzá lehetne tenni azokat az újkori szólásmondásokat is, amiknek az eredetét még fel lehet fejteni. Ilyen az iváni „Minden mindegy, mint a Weinernek!” mondás az első világháború időszakában született, és a háborús besorozásokhoz kötődik. Azóta a teljesen kilátástalan helyzetekre alkalmazzák.

Emberi és népi karakterek a népmese és a nevelés összefüggésében

Természetesen e kis kétérő után meg kell említeni, hogy a célzott hatás egy részét a tudás, műveltség segítségével tudjuk érvényesíteni. Ehhez a tudáshoz kapcsolódik a magyar hagyományok jelképrendszere, amely egyrészt vizuálisan hat, másrészt tartalmi jelentést hordoz, a népben élő teremtő nyelvi képzetel.

Hagyományainkban és a bennük őrzött jelképrendszerekben megfigyelhetjük, hogy bármilyen elvonttá válik is a gondolkodás, az emlékezés valami konkrétéhoz kapcsolódik. A fogalmak és a tapasztalatok „összjátékát” nevezi Assmann „az emlékezés alakzatai”-nak. A tér, a helyszín is a csoport identitásának egyik szimbólumává válik (ország és haza), és a kollektív emlékezet addig őrzi meg alakzatait, ameddig a csoport számára érzelmileg és narratívában fontos, folyamatosan rekonstruálható.

Ilyen nyelvi alakzatok a népmesei fordulatok, melyek tanácsokat, illemszabályokat jelenítenek meg. Ide sorolható az „Egyszer volt, hol nem volt” mesekezdés, mely az ősiségbe mutat. Az egy maga az eredő, a kezdeti pont. Vagyis a mese története a Kezdettől a mindenkori Végig, az idők végezetéig érvényes erkölcsi rendet jeleníti meg. A „Szerencséd, hogy öreganyádnak/öregapádnak szólítottál” köszöntésben az öreg jelző nem a mai értelemben vett 'idős, vén' kifejeződése. Sokkal sokrétűbb, hiszen az öreg egyrészt a tudást, tapasztalatgazdagságot, bölcsességet jelenti, másrészt az őst, az eredőt. Tehát a köszönés a legnagyobb tisztelet hangján szólal meg, így illeszkedik a korabeli társadalmi illemtanba. A „Jótett helyébe jót várj!” fordulattal a mese megmutatja a saját döntések felelősségét, azt a képességet, melyet nagyvonalúságnak is nevezhetnénk, miszerint előbb önzetlenül segíteni kell (adni), s ezért cserében mások is segítenek.

Egyes nyelvi alakzatok nevelő erejű tanulságának bemutatása után ismét meg kell jegyezni, hogy a játékoság mellett ezek is az érzelmi, értelmi intelligenciát, kreativitást fejlesztik, segítik a jelképes gondolkodást, az összefüggések megértését, illetőleg hozzájárulnak a kiegyensúlyozott élethez. A mögöttük húzódó erkölcsi rend pedig kapaszkodót ad a helyzetek megoldásában.

Ha a lélek fejlődését nézzük, akkor ennek egyik legszebb tükre a népmese, ráadásul feltárja az emberi kapcsolatokat, segít az önismeretben és a személyiség kibontakoztatásában. Hiszen

a mese maga történetmesélés. Megtörtént esemény példaértékűvé emelése, a nép világban megszerzett vagy várt helyének magyarázata, erkölcsi, társadalmi és szakrális rendjének jelképekbe sűrített továbbadása. Ezek a szimbólumok alkotják a történet magvát (szüzsé), ami köré sajátos rendszerű asszociációs hálót fonnak. Ez a kibontó formai eszköz a mese fabulája.

Ennek kialakulását, mint narratív jelenséget különböző korok értelmezői más-más jelentésárnyalattal magyarázták. Pléh¹¹ összefoglalásában látjuk, hogy az első értelmezési fok a narratív sematizáció, a második a narratív szocializáció, amelyben a történetek szándékokról, emberi viselkedésekről és cselekedeteikről tanítanak. A csoportazonosság narratív azonosságot is jelent, amelyben a csoport által megalkotott szövegek és jelképtípusok megalapozzák a csoportazonosságot és összetartozást, illetve a történetek megtanítják az ént felépítő normákat.

A népi előadásmód őrzi eleink sajátos narratíváját. A Lükő (1942) által megfogalmazott beszédmód mögött olyan ember rejtőzik, aki ura a létének (talán ezért is mondják a mai öregek, hogy a paraszt büszke volt, tartása volt¹²). S bár a csángóföldi, az erdélyi magyarság és a hortobágyi puszták embere is különböző, akár a Kisalföldé, Lükő mégis úgy látja, hogy általánosan leírhatók a magyarság gondolkodásbeli jellegzetességei, melyek különböznek az európaítól.

Arra hívja fel tehát a figyelmünket, hogy csak a saját kultúránkat megértve tudunk kiteljesedni. Jankovics Marcell (1990) Lükőhöz hasonlóan értelmezi, sőt, árnyalja is a paraszti kultúrát, fejlesztő erejét pedig a következőképpen foglalja össze: „*A kultúra felfogás lehetővé tette, hogy az agyi aszimmetriák mindkét nemnél kiegyenlítődjenek.*”¹³

A mese, mint önmagában a hagyományok essenciája, tehát nem egyszerű szöveg, hanem ősi tudást hordozó jelképekkel felvértezett történet. A jelképek és nyelvi megjelenésük összefüggenek a hitvilággal, a kultúrával és a hajdanvolt valósággal. Csak ezek megértésével lehet a mese fabuláját követni, s azt a szüzsével együtt újraalkotni. A nyelv zenei eszközei és az emberi mimika, gesztusnyelv kizárólag az érzelmi azonosulás és a belsővé tétel útján működik, legalábbis hatásosan. Ehhez ismerni kell a korokon átívelő szimbolikát, a múltból fakadó nyelvészeti elemeket, gondolkodásmódot, világszemléletet, történelmet is. Ezek értelmezése során több réteg felfejtésére is lehetőség van, vagyis a felsorolt ismerettartalmak történeti alkatok és a szüzsé részei.

Hiszen a népmese egy olyan csodálatos, a mesélés jelenében valóságértelmen tartott motívumokkal átszótt történet, melynek szerzője ismeretlen. A mesét generációk során át alakító közösség szórakoztatással kívánta/kívánja hallgatóját értékes, erkölcsös életre tanítani.¹⁴

„*Hétéves koráig a gyermeket Isten a tenyerén hordja* — mondja Molnár V. József magyarországi művészettörténész, néplélekrajz-kutató, a népmesék és a gyermekrajzok nagy ismerője. Szerinte hétéves kor előtt nincs időérzékük és időfogalmuk a gyermekeknek, „*mert még az egységben léteznek, ezért az időhöz fogható dimenziók nem sokat mondanak nekik. (...) a mese, a mesélés összeköt, együtt tart bennünket. A mese a lélek rendezője. Aki mesét hallgat, jól előadott mesét, az megtanulja értékelni önmagát és a körülötte lévő világot. Megtanul alázatosnak lenni és felfogósnak, akárcsak a mesehősök. A mese befogadóvá teszi a gyermeket, általa könnyebben érvényesül majd az életben. A mese révén játszva sajátítja el a tudnivalókat, jóllehet a gyermek már eleve bölcsnek születik... (...) A mesére mindenkinek szüksége van korra való tekintet nélkül. A mai emberrel az a baj, hogy nem mesél – nem kommunikál, nem jut ideje semmire sem. A ma embere korszerű, és nem időszzerű, holott épp annak kellene lennie. A mesét hallgató és a mesélő között egy olyan erős emberi kötődés jön létre, amely révén sok probléma megoldhatóvá válik. A számítógépek uralta jelen kor mindennapjaiban a gyermekek elidegenednek egymástól, a szeretteiktől, sőt önmaguktól is. A mese ezzel szemben közelebb hozza egymáshoz az embereket” (Molnár, é. n.)*

¹¹ Pléh, 2015:85.p.

¹² Saját (rábaközi) gyűjtés.

¹³ Jankovics, 2015: 72.

¹⁴ Történeli Telek 2016

A népmesék tehát erkölcsi alapelvek őrzői, melyeket a népi bölcsesség hagyományoz tovább. Ilyen motívum a gyenge (legkisebb, legfiatalabb) hős győzelmében az erő hiánya és a segítők (csoda) ereje. Mindez csak akkor érvényesül, ha tisztesség, illemtudás, részvét jellemzi az ifjú hőst. Ugyanakkor a fűfűg is alapvető motívum. Emellett a mese megmutatja a saját döntések felelősségét. Mesei bölcsesség a környezet erejének, jeleinek megértése, ismerete. Ezek a jelenségek egyszerre természeti, társadalmi és morális természetűek. Ezért lehetnek a történetben is iránymutatók. A türelem, a becsületes munka, az eltökéltség és a kitartás szintén jellemformáló jegyek.

Őseink világában a mesei rend a mindennapok és az ünnepek részeiként egyaránt meghatározó és megélt jelképek voltak: a természet jelenségei mögött a szellemvilágot tisztelték, melyben a profán összekapcsolódott a szakralitással a maga tiszta, ám mégis bonyolult hitvilágával. Ez a paradox hitvilág őrződött meg a népmesékben is.

A mesefeldolgozásban tehát tudáselemnek és kompetenciának kell tekinteni minden, a magyar néphagyományt és népi kultúrát magába foglaló, a nyelvben is fellelhető, illetve felfejthető ismeretet, mellyel korunk gondolkodásának összefüggésrendszerét szocializációs és etikai vonatkozásban is értelmezni lehet.

Az értelmezések között a felnőtté válásnak és a család felépülésének a folyamatára is jó példákat találunk. Ennek megértéséhez egyik lehetséges módként az antropológiai (kulturális, nyelvi) megközelítést választhatjuk, együtt a jelképrendszer feltárásával. A családi élet létrejöttének és működésének bemutatására, a gyermeki értelmezhetőség megragadására példa lehet a Jankalovics című mese, ami a leánykéréstől a családi harmónia eléréséig vezeti végig hallgatóját. E mesét a Benedek Elek (1984) által feldolgozott és a korábban Gaal György gyűjteményében megjelent szöveg összevetésével elemezhetjük.

Azokra a kérdésre, hogy milyen értékek mentén választ párt a férfi és a nő, a társak összecsiszolódásának milyen állomásait nevezi meg a mese, mi a harmonikus család kialakulásának a feltétele, illetve mik annak ismérvei, antropológiai megközelítésekkel válaszolhatunk, hiszen az antropológiai módszer tág vizsgálati lehetőséget ad: bevonhatók a kutatásba a gyermeki fejlődés pszichológiai jellemzői, a család mint egység értékrendje, a bettelheimi (Bettelheim, 2013) szerepek megjelenése és a magyar gondolatvilág jellemzői, jelképisége. Számos mesén keresztül a teljes és örök érvényű családkép feltárható, mint az emberi gondolkodás alapja, és a gyermeki szereptanulás példája.

A textológiai vizsgálatokban megfigyelhető, hogy minden, világviszonylatban vagy legalábbis nemzeti léptékben jelentős, átfogó értelmű kijelentés, amit a történelem során megfogalmaztak, egyúttal sajátos emberi viszonyrendszert is feltételez. Ezen összefüggés jobb megértésének szándéka is hozzájárult az addig elsősorban folklorisztikai kutatásokban használt (Geertz, 2001) antropológiai módszer más tudományterületeken való alkalmazásához.

Témánk szerint fontos kiemelni a család funkciói közül a szocializációs és az érzelmi funkciót.

A kisgyermek szocializációjában a család rendkívül fontos szerepet tölt be az értékközvetítéssel, a kulturális tőke átörökítésével. Hagyományosan a család közvetíti a társadalmi normákat, a családban tanulják meg a gyerekek azokat a szerepeket, amik alkalmassá teszik őket arra, hogy beilleszkedjenek a társadalomba. Mivel napjainkra a család szocializációs szerepe egyre szűkül, különböző társadalmi intézmények lépnek be, például iskola, óvoda, bölcsőde.

A kisgyermek számára a család érzelmi funkciója intim, feszültségszabályozó szerepű. Minden egészséges ember természetes igénye, hogy intim kapcsolatban éljen, beleértve a tartós és megbízható szexuális kapcsolatot, a szeretet, a gondoskodás, az áldozatvállalás, a bizalom kölcsönösségét, az együttes élmények átélésének igényét csakúgy, mint a szabadidő, a pihenés, a rekreáció intim társas közösségben való eltöltését. Ennek hiánya súlyos személyiségkárosodást is okozhat. Az érzelmi szükségletek kielégítésének legmegfelelőbb terepét a családi együttélés, a családi környezet biztosítja. A család e funkciójának napjainkban egyre nagyobb jelentősége van, hiszen a családok felbomlása, új típusú családok kialakulása lett a jellemző.

Első lépésként csoportosítanunk kell a szereplőket, sorra véve a család tagjait, majd a környezetét. Két csoportot hozhatunk létre a fő- valamint a mellékszereplők felsorolásával.

A Jankalovics című mese főszereplője valójában nem Jankalovics, a címadó figura, bár szerepe meghatározó a mese történéseiben. Ő az, akinek a segítségét ki kell érdemelni, és ő az, aki a történet folyamán egyengeti, segíti a gyermekeket a rájuk rótt próbáknál.

A legfontosabb szereplő az aranyhajú ikerpár. A fiú és a lány nevét nem ismerjük meg, a történet szempontjából ez nem is lényeges, hiszen éppen az anonimitás által válnak általános típusúvá. A kettő, mint jelképes szám, az egységet, teljességet, az egy két oldalát, a szoros összetartozást mutatja. Jelzőjük az arany, tehát fontos, szakrális jelképpé válnak: az ember teremtésének archetípusává, amely megismétlődik minden emberi élet megszületésénél.

A fiatal király és felesége a család alapja, „küzdelmüket” külső ártó erők váltják ki.

A banya és lánya sajátos páros. Látszólag egyértelműen negatív, ártó figurák, hiszen ők azok, akik önös érdekből szétválasztják a királyi párt, és folyamatosan akadályozzák a család tagjainak egymásra találását.

A Gaal-féle lejegyzés bevezetésében megismerjük a három hajadon bölcsességét. Mindannyian az emberi lét más-más területét képviselik: ketten a test mindennapi szükségleteit tartják fontosnak, a harmadik viszont az élet lényegét, a megszentelt születést: „szülne két aranyhajú magzatot”, megadná az élet csodáját. A királyfi inasa hírvívó szerepű, hiszen a még legény ifjúnak számol be a leányok beszélgetéséről, és ez segít a fiatalnak a párválasztásban.

A halász illetőleg a molnár és felesége menti meg és neveli fel serdülő korig az aranyhajú gyermekeket. Ők a gondoskodó időszak jelképei.

A három koldus a részvét, a segítőkészség és az önzetlenség megtestesítői, ennek megfelelően teszik próbára a gyermekeket.

A (két) öreg az igazságosztó bölcs ikeralakja (büntető vagy/és jutalmazó), mondhatnánk, az Isten (két) formája. Ő(k) hívja(k) Jankalovicsot segítőnek a gyermekek mellé.

Sárkányok a titok vagy éppen más számára ismeretlen tudás, erő, képesség őrzői. Őket kell valamilyen módon legyőzni, hogy a gyermekek a fejlődés magasabb fokára léphessenek.

Az öreg Jankalovics szintén segítő, a természetfeletti, táltos képességekkel rendelkező alak ikerpárja, másik fele. Nem véletlen, hogy a Világvámja túloldalán, tehát a másik világban lakik, és ott tudja kifejteni erejét. Csak a „két” Jankalovics tud egységesen segíteni, közös erővel tudják eljuttatni az aranyhajú gyermekeket a harmonikus életbe.

A Világvámja az összekötő a két (földi és szellemi) világ között. A fiú csak a fizikai-lelki fejlődés után juthat a szellemi fejlődés szintjére. A Világvámja látszólag akadály, szerepe azonban ennél több. Aki rajta kétszer is átjut (oda-vissza), az méltóvá válik a harmonikus, tiszteletre méltó felnőtt életre.

A szereplők legfőbb motívációja: megkeresni az igazi családot. Vándorútjukon 3 koldusnak segítenek önzetlenül, mindenüket odaadják a rászorulóknak. Az emberek iránti szeretet tehát olyan kincs, amiből bármennyi elosztható, mégsem fogyatkozik. Ezért nem csak vissza kerülnek a pogácsák és a máriások, hanem nagyobb jutalomként egy segítő is kapnak útjukra: Jankalovicsot, a táltos figurát. E figurának sajátossága, hogy egyszerre teremtő (minden segítő megnyilvánulása) és romboló (a segítséghez pusztítania is kell), egyesíti magában az isteni mindenhatóságot, hiszen igazságosztóvá válik.

Mi az, amit meg kell szerezniük a már ifjúvá érett gyermekeknek? Az aranyvárat (lakás), a hidat (emberi kapcsolatok), az aranyalmafát (étel), a zengő ágakat (a szellemi és testi továbbfejlődésre, a kiteljesedésre szolgáló lehetőségek).

A megoldás egyben igazságtétel is: egyesül a család, létrejön a testi-lelki harmónia.

Hogy mindezt megértsük, fel kell tárnunk a jelképek értelmét, akár a helyszínek akár a materiális és szellemi javak, akár a cselekedetek értelmezésével. Hiszen az aranyhajú gyermekek szülőhelyükön, családjukban alapozzák meg jövőjüket, így annak gazdagsága, a megszerzett anyagi és szellemi javak a teljes emberré válás lépcsőit jelentik.



14. kép: A magyar mese- és mondavilág 1894-es kiadása
(Forrás: saját fotó)

A Gaal által lejegyzett mese alapján a családmodellre is koncentrálhatunk, hiszen e mesén keresztül a teljes és örök érvényű klasszikus családkép feltárható, mint az emberi élet alapja és a gyermeki szereptanulás példája, azonban helyszüke miatt erre most csak szűken térhetünk ki.

Az első nagy egység az érési folyamat szocializációs része, ezen belül a megszületés és felcseperedés. Azért fontos kiindulópont ez, mert a gyermek születése alapjában változtatja meg a családot. A megszokott élet megváltozik, konfliktusok alakulnak ki. Ezt jelképezi a gyermekek elűzetése és a feleség megalázása. Ezt követően egy újfajta, immár teljes családi összecsiszolódás veszi kezdetét. A gyermekeke vonatkozásában a kisgyermeki létből felnövő fiatalok keresik saját igazságait és a család új rendjét, ahol már egyenrangúak.

Döntéseik ettől kezdve önálló útjukat alapozzák meg. Fokozatosan leválnak a szülőkről, megteremtve ezzel a szülő-gyermek és a férj-feleség újfajta kapcsolatát. Ehhez szükség van a vándorlásra, amely a lélek és a szellem fejlődése, az érzelmek rendszerezése, így főként belső út. Ezen az úton fejlődik ki a szociális érzék, válnak minőség-

givé az emberi kapcsolatok. A rászoruló elfogadásával, a segítőkészség megjelenésével és alkalmazásával lelkileg is felnőtté válik a gyermek. Ebben a folyamatban eleinte segítőkre van szükség, de nélkülözhetetlen a hősök aktivitása is.

A szülők számára a kamaszból megérő felnőtt gyermek teljes elfogadásához azonban még az ifjakkal teljesíteni kell. Csak így közelítik meg a gyermekeiről az apában élő képet, s jutnak el addig, hogy sajátosságaikkal együtt fogadja el őket a szülő. Különösen fontos ez a mesében megjelenő hagyományos családfő szerepnél. A domináns apának is be kell látnia tévedéseit.

Az érési folyamat következő szakasza az önálló élet elérése. Az ifjak feladata, hogy megtalálják a felnőtt lét életük színterét. Ennek érdekében próbákat kell kiállniuk, amelyek szimbólumokban jelennek meg, és a lakást, a felnőtt élet kötöttségeit, azután a mentális, értelmi és erkölcsi kapcsolatokat, majd a bölcsességet illetve a sajátos társadalmi elvárások elsajátítását és betartását jelentik. A felnőtté válás legfőbb célja tehát az igazságszerzés, a természetes rend (a család) megteremtése illetve helyreállítása. Mindehhez alapvető emberi érzelmi és morális motivációk szükségesek. A mesebeli két gyermek aktív és passzív módon tanulja meg már kicsiny korában saját nemi szerepét: mindketten tanulnak (értelem), a védettség, a gondoskodás az érzelmeket segíti kifejlődni, a háztartásban való aktív segítség illetve a próbák az önállóságot fejlesztik, végül egymás támaszaivá válnak a családtagok.

Az idézett mesei modell tehát önmagában a család egységét mutatja, melyben a szülők és gyermekek alkotják a teljességet (ld: aranyhaj) és jelentik az élet értékét/értelmét. A térben, időben és szerepek szerint is folyamatosan változó és kölcsönös szocializációs folyamatban a folyamatos küzdelmek tudják erősíteni az összetartozást, kiküszöbölni a külső és belső negatív hatásokat. Ebben nélkülözhetetlen a felelősségtudat és a közös értékrend.

Hogyan hasznosítható mindez a pedagógiában?

Hogy az alcímben feltett kérdést megválaszolhassuk, néhány gondolatot szentelnünk kell a segítő pedagógiának.

Bartha – Győrik – Hegedűs (2010) szerint a „*segítő pedagógia olyan pedagógiai gondolkodás- és szemléletmód, mely nem a diák teljesítményét vagy felszíni viselkedését helyezi előtérbe, hanem személyét, emberi lényét, mint alakítható egészet kívánja megközelíteni, megérteni és megajándékozni a 'gyógyulás', változás és fejlődés lehetőségével. E szemléletmódban a tanítás-tanulás folyamatát is a segítő munka részeként, mint a személyek közti kapcsolattartás és kölcsönhatások összességét értelmezzük. A segítség (...) egy olyan légkörű élettér megteremtése, amely a krízisek során támogatja az érintett fiatal személyiségének kibontakozását.*”

A tanároknak, gondozóknak, kisgyermeknevelőknek, óvónőknek mindehhez fel kell ismeriük a gyermekek egyéni szükségleteit, egyéni fejlesztésüket folyamattá kell szervezniük, végül segíteniük kell őket, hogy kialakíthassák az önálló és felelősségteljes tevékenységet (életvezetést).

Ehhez legfőképpen a pedagógushallgatók ismeretanyagát, felismerő képességét, elemző-képességét, értékrendjét kell fejleszteni. Ennek egyik módja, hogy készség szintjén ismerjék meg a népi szimbólumrendszert a kultúra változásának tükrében, alkalmazzák a mesék értékelésének és elemzésének szempontjait, értsék meg a mese és a mesemondás jelentőségét a nevelésben és az oktatásban, illetőleg ismerjék meg a jelképek kibontásának technikáját és a jelentés megfogalmazásának módját.

Ugyanis, bár a mai kisgyermek játékaiban is a környezetéből tanult hagyomány jelen van, ugyanakkor korunk hatása is megfigyelhető. Egy azonban ma – éppen a problémamegoldás fejlesztése miatt – fontosabb, mint annak idején: újratanulni a természetes játékot, aminek leg-sokszínűbb alapja a népi hagyományrendszer. Hiszen a gyermek e játékaiban végigjárhatta ugyanazt az utat, amit az emberiség évezredek át megtett a világ megismerésében, kezdve a barlangrajzok szakrális játékaiktól az antikvitás dráma- és sportjátékain, valamint a költői nyelv játékaiban keresztül egészen a modern játékokig. Ráadásul külső kényszer nélkül tevékenykedhetett, saját térrel, idővel és a játszó közösség által elfogadott szabályokkal, a testi és szellemi készségek, a személyiség fejlődését generálva.

A néprajzi gyűjtések megindulásával és a rendszerezésekkel a gyermekjátékok és szövegeik is a tudomány látókörébe kerültek, bizonyítva, hogy elsősorban a népi játékokban jelen vannak a nemzeti sajátosságok. A gyermek és a felnőtt egyaránt élvezi az ilyen népi alkotásokat, hiszen mindegyik megtalálja a neki szóló réteget és bölcsességet.

A felnőttek (szülők, pedagógusok, pedagógusjelöltek) számára a népi hagyományok megismerése, értelmezése során jártasság szintjén elsajátítható a fentiek gyakorlati alkalmazhatósága, felismerhető mindennek a kisgyermeknevelésben betöltött helye és szerepe.

Irodalomjegyzék

Andrásfalvy Bertalan (2014): *Magyarország földjének és népének múltja, jelene és jövője*. Balaton Akadémia, Keszthely, p. 47 – ISBN 978-615-5174-65-0.

Assmann, Jan (2018): *A kulturális emlékezet : Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz, Budapest, p. 324 – ISBN 978-963-9777-30-9.

Barsi Ernő (2009): *Népi hagyományaink az óvodában*. Magyar Kultúra, Győr, p. 68 – ISBN 978-963-88075-6-4.

Bartha Éva – Győrik Edit – Hegedűs Judit (2010): *A segítő pedagógia módszertana*. Belvárosi Tanoda Alapítvány, Budapest, p. 51 – URL: <https://bit.ly/3joTOAL> (2022. 04. 11.).

Benedek Elek (1894-1896): *Magyar mese- és mondavilág : ezer év meseköltése*. Athenaeum, Budapest.

- Bettelheim, Bruno (2013): *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina, Budapest, p. 347 – ISBN 978-963-13-6018-9.
- Brand, Stewart (2001): *Amíg világ a világ : idő és felelősség – a hosszú most órája*. Vince, Budapest, p. 190 – ISBN 963-9323-16-0.
- Csajághy György (1998): *A magyar népzene bölcsője: Kelet : a magyar népzene és néhány általánosan ismert népi hangszer keleti párhuzama, eredete őstörténeti vonatkozások tükrében*. Alexandra, Pécs, p. 262 – ISBN 963-367-419-0.
- Csajághy György (2012): Néhány nyelvi és ritmikai összefüggés a magyar népzeneben : Néhány nyelvi-zenei-ritmikai összefüggésű adalék a magyar őstörténet kutatásához. *Valóság*, 55. évf., 11. sz., pp. 18-32 – URL: <https://bit.ly/3rgIgE5> (2022. 04. 11.).
- Elias, Norbert (2004): *A civilizáció folyamata*. Gondolat, Budapest, p. 610 – ISBN 963-9500-02-X.
- Frang, Gizella (2020) *A gazdaság szemlélet változásai a magyar gondolkodóknál a reformkortól a II. világháborúig*. Kézirat, Doktori értekezés, Soproni Egyetem, p. 213 – URL: <http://doktori.uni-sopron.hu/id/ep-rint/710/> (2022. 04. 11.).
- Geertz, Clifford (2001): *Az értelmezés hatalma : antropológiai írások*. Osiris, Budapest, p. 455 – ISBN 963-379-328-9.
- Hartl, Johannes (2019): *A titok vonzásában : lépünk ki vallási komfortzónánkból*. Vigília, Budapest, p. 181 – ISBN 978-963-9920-67-5.
- Jankovics Marcell – Hoppál Mihály – Nagy András – Szemadám György (1990): *Jelképtár*. Helikon, Budapest, p. 260 – ISBN 963-208-005-X.
- Jankovics Marcell (2015): *A vizuális nevelésről*. Akadémia, Budapest, p. 291 – ISBN 978-963-05-9661-9.
- Kodály Zoltán (1976): *A magyar népzene*. Zeneműkiadó, Budapest, p. 335 – ISBN 963-330-176-9.
- Kiszely István (2000): *A magyarok eredete és ősi kultúrája I-II*. Püski, Budapest, p. 1499 – ISBN 963-9188-84-0.
- Lükő Gábor (1942): *A magyar lélek formái*. Exodus, Budapest, p. 340 p.
- Magyar Adorján (1995): *Az ősműveltség*. Magyar Adorján Baráti Kör, Budapest, p. 1080 – URL: <https://bit.ly/3LUP4yZ> (2022. 04. 11.).
- Mentesné Tauber Anna (2011): A zeneterápia szakma bemutatása. *Képzés és Gyakorlat*, 9. évf., 3-4. sz., p. 65-75 – URL: <https://bit.ly/3O1OHV8> (2022. 04. 11.).
- Molnár V. József (é.n.): *A mesének nem tanulsága, hanem bölcsélete van*. (Interjú –2013.10.26. 08:16) – URL: <https://bit.ly/3O3czrr> (2022. 04. 11.).
- Nagy József (2020): *Megújuló pedagógia : Az emberiség fejlődése új szakaszba érkezik*. Kézirat, SZTE Neveléstudományi Intézet, p. 451 – URL: <https://bit.ly/3JrCh5v> (2022. 04. 11.).
- Ortutay Gyula (szerk.) (1977-1982): *Magyar Néprajzi Lexikon*. Akadémiai, Budapest, – ISBN 963-05-1285-8.
- Pléh Csaba (2015): *A tanulás és a gondolkodás keretei : a népi pszichológiától a gépi pszichológiáig*. Typotex, Budapest, p. 492 – ISBN 978-963-279-864-6. URL: <https://bit.ly/3LUJIDV> (2022. 04. 11.).
- Riesman, David (1996): *A magányos tömeg*. Polgár, Budapest, p. – ISBN 963-9002-09-7
- Sahlins, Marshall (2010): La Pensée Bourgeoise. A nyugati társadalom mint kultúra. *Replika*, 72. sz. (Ízlések és pofonok), pp. 17-48.
- Snyder, Timothy (2017): *A zsarnokságról : húsz lecke a huszadik századból*. XXI. Század, Budapest, p. 173 – ISBN 978-615-5638-76-3.
- Történeli Telek Márta (2016): A mese, mint ősrégi epikai narráció. *Tanulmányok*, 2016/2. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, pp. 103-115 – URL: <https://bit.ly/364ROe0> (2022. 04. 11.).
- Vencser László (2002). Az egyház nevelő-tanítói feladata, mint érték közvetítő eszköz. In: Herta Éva (szerk.): *A kulturális térségek szerepe a regionális fejlesztésben : Válogatás a II. Székelyföld Konferencia előadásából : 2001. október 10-12*. Székelyföld 2000 Munkacsoport, Csíkszereda, pp. 190-200 – URL: <https://bit.ly/38BipjD> (2022. 04. 11.).

Gödéné Török Ildikó

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

A MESE, A MESETERÁPIA, MINT AZ ÉLETVEZETÉS SEGÍTŐJE

„A mesék élni tanítanak...”
(Boldizsár Ildikó)

„Mi marad, ha hiányzik életünk közepe? – teszi fel a kérdést Gyökössy Endre. Meg is adja rá a választ: „Élet – célok nélkül, célok – élet nélkül, szavak – töltés nélkül, vigasság – öröm nélkül, levertség könnyek nélkül, vágyak – reménység nélkül, szerelmeskedés – szeretet nélkül, házasság – hűség nélkül, vallásoskodás – hit nélkül ... Ám élet ez? Ha az, akkor olyan, mint azé a fenyőé, amelynek hiányzik a közepe: Csonka cserjeélet.” (Gyökössy, 1993:11).

Hogy ne az legyen – segítenünk kell magunkon, másokon. „Aki nem csupán a pillanatnak szeretne élni, hanem tudatosan vállalja az emberi létet, legelemibb szükségletének és legnehezebb feladatának azt tekinti, hogy megtalálja élete értelmét. Köztudott, hogy sokan, akiknek ez nem sikerül, elvesztik életkedvüket, és lemondanak a keresésről is. Az élet értelmének felismerése nem hirtelen következik be egy bizonyos életkorban, és nem is az évek számán alapuló érettség hozza magával. Ellenkezőleg... Ma is, akárcsak régen, a gyermeknevelés legfontosabb és egyben legnehezebb feladata a segítségnyújtás, hogy a gyermek megtalálja az élet értelmét” (Bettelheim, 1988:9)

A segítségnyújtásnak, a lelki gondozásnak új módját megtanítjuk, megtanuljuk-e? – kérdezi Gyökössy Endre. Mert...

Kertész Péter a peresztrojka neurózisról írt cikkében jegyzi meg: „A szakemberek szerint az állampolgárok fele igényelne valamiféle lelki támaszt mindennapi útvesztőjében, hogy a szétesni látszó feladatmegoldási képességük mégis, csak úgy – ahogy működőképes maradjon.” (Magyar Nemzet, 1990:III.21.)

Különösen aktuális ez a mindennapjainkban, amikor a COVID IV. hullámát éljük, ahol az emberek élettere beszűkült, korlátozás, bezárás, lezárás, félelmek, kérdések időszaka áll mögöttünk és előttünk.

Nagy szükség van a segítségnyújtásra, az odafigyelésre, amit a biblioterápia mint módszer nyújtani tud. Lényege: gyógyítani a könyvek visszhangjával – vallja Vértes László.

A könyv a lélek orvossága, ami a mű és az olvasó személyes találkozását szolgálja. „Valóban arról van szó, hogy mindazt a tapasztalatot, amit a könyvek, az olvasás, az irodalom jótékony hatásáról felhalmozott az emberiség, egyszerre átfordították tudatosan alkalmazott módszerre, gyógyító céllal, szándékolt hatás kiváltására” – írja Bartos Éva. (Bartos, 1999:11)

A biblioterápiát sokféle céllal használják, az alapkritériumok, melyeknek minden esetben jelen kell lenniük, a következők:

- egy speciális kitűzött cél érdekében történik,
- tudatosan megtervezett, irányított folyamatról van szó,
- válogatott irodalmi anyagok olvastatása és megbeszélése.

A szépirodalmi művek befogadása a személyiség valamennyi területének aktív mozgósítását igényli. Az érzékelés, az észlelés elemi feltétel, de az emlékezet, az asszociációs készség, a reprodukív fantázia és az emóciók mozgósítása is nélkülözhetetlen a folyamatban.

A biblioterápia, művészterápia egyik ága a meseterápia. „A meseterápia azon a felismerésen alapul, hogy nincs olyan élethelyzet, amelynek ne lenne mesebeli párja.” (Boldizsár, 2010:21).

„Mesét mondani és mesét hallgatni az életben maradásért – ez a meseterápia egyik legfontosabb célja ma is. A mesét azért lehet olyan jól alkalmazni az élet minden területén – kiváltképp a gyógyításban és a felnőtté válás, valamint a felnőttkor útvesztőiben –, mert a történetek mindig valami olyan dologról szólnak, ami az élet működését, folyamatát veszélyezteti. Mondhatni: az egyensúly megbomlása alaphelyzetnek számít a mesékben, s a mese hősei nem csinálnak mást, minthogy megmutatják azokat az utakat, amelyek kivezetnek az adott vészhelyzetből vagy problémából. Persze a kivezető utak a valóságban mindig veszélyeket és kudarcoakat rejtnek magukban, s nincs ez másképp a mesékben sem. A lényeg az, hogy a hős elinduljon, ne ijedjen meg a változás lehetőségétől, hiszen épp erre építheti további életét, méghozzá egy újabb, vélhetőleg magasabb fejlődési fokon. A mesék egyik áldásos hatása a terápiában épp az, hogy erőt adnak az első lépések megtételéhez, azaz kimozdítják a pácienszt a holtpontról.” (*Boldizsár*, 2010:XII.20.).

Az úton való elindulás sorsunk felvállalását jelenti.

Érdekességképpen nézzük meg, hogy a mesék, a történetek, az irodalom, később a könyvek gyógyító erejében való hitre milyen példákat találunk az elmúlt korokból.

A szavak erejébe vetett hit egyidős magával az emberrel. A szóbeliség korában a közös mesélés, a mítoszok, legendák, történetek elbeszélése, meghallgatása eszközként szolgált a lelki egyensúly fenntartásához. Amióta olvasnak az emberek, azóta tudják, hogy a könyvek hatással vannak a személyiségünkre, lelkünkre. Hangulatváltozásokat idéznek elő, katarzisz élményt adnak, felszabadítanak, vagy mélyen elgondolkodtatnak. A könyveknek mindig is volt önszegítő szerepük. Az első ilyen önszegítő könyvnek a Bibliát tartjuk, hiszen egy bizonyos megközelítésből életvezetési tanácsok gyűjteménye, de a legkülönbözőbb lelki vívódásokra is választ kaphatunk belőle.

A könyvet Ozimandiasz egyiptomi király már Krisztus előtt gyógyszernek nevezte. Az ókori Théba könyvtárának bejáratí ajtaján a következő felirat volt olvasható: „A lélek szent helye.” Hasonló felirat fogadta az alexandriai könyvtár látogatóit is: Psyches Iatreion – a lélek orvossága. Apollón, az orvostudomány görög istene a költészet patrónusa is volt. A római orvosok is úgy találták, hogy a mesélés jót tesz a betegek lelkének. Platon ugyancsak felismerte, hogy az irodalom érzelmi és fizikai erőt ad. Arisztotelész az irodalom szent ereje kapcsán szolt az olvasás lélekre gyakorolt hatásáról. Kifejtette, hogy a muzsika, a költészet és a dráma tisztító hatása az, ami a „derű öröme” vezet.

A lelki egészségért való mesélésnek, olvasásnak nemcsak Európában voltak hagyományai, hanem a messzi Indiában is felfigyeltek rá. A lelki zavarok gyógyítására válogatott olvasmányanyaggal zajló, irányított meditációt alkalmaztak, amit tekinthetünk a biblioterápia, meseterápia legrégebbi példájának is.

A Közel-keleti országokban is az irodalom egyfajta lelki támasz szerepét töltötte be, ugyanakkor tájékoztatott, ismereteket közvetített, jó tanácsokkal szolgált és fegyelmezett, hozzájárult az egyén azonosságtudatának kialakulásához. Legismertebb példa erre Seherezádé, aki ezeregy éjszakán keresztül mesélt Sahriár királynak, egy megcsalt, bosszúra éhes férjnek, amíg annak lelkében le nem csillapodott a bosszúvágy, a féltékenység. Az Ezeregyéjszaka című mesegyűjtemény kerettörténete felfogható egy lelki beteg uralkodó mesékkel véghezvitt gyógyításaként.

Hazánkban évszázadokon keresztül szerves része volt a család és a faluközösség életének a közös mesélés, éneklés, történetmondás. Hasonlóan a világ többi részéhez, ennek fő szerepe – a szórakozás mellett – az volt, hogy szabályozza az emberi együttélés, a viselkedés normáit, lelkierőt, lelki támaszt és vigasztalást nyújtson.

A mese sajátosságaival megéri az emberi lelket, útmutatást ad a legbonyolultabb problémák megoldására is. Ezzel gyógyít, ezzel szolgálja a célt, az emberi lélek harmóniájának helyreállítását.

A mese mindig egy szebb, boldogabb jövőt tár a hallgató elé. A mesehősök nem másokat győznek le, hanem önmagukat és a bennük lévő rosszat. A mese célja, mondanivalója, hogy a nehézségeket nem lehet elkerülni, a jutalom, a gazdagság elnyerhető, csak küzdeni kell érte.

Ezt fontos feladatot vállalja magára a meséken keresztül a meseterápia. Boldizsár Ildikó meseterapeuta a meseterápiát a lélekgyógyászat homeopátiájának nevezi.

A Grimm fivérek és Andersen meséinek terápiás feldolgozása.

Szinte minden probléma kezelésére, megoldására találunk megfelelő mesét. A Holle anyó című Grimm mese azoknak ajánlható, akik megalázottságban élnek, magukra vannak utalva. A Holle anyó című mese jelkép az emberiség szótárában, a megalázottság jelképe.

Tapasztaljuk, hogy egyre több család hullik szét a mai világban, s egyre több lesz a magára utalt gyerek. Ezért fontos a magára utalt, minden problémát egyedül megoldó hős példája.

A mesében a szép és okos lánynak meg kell járnia a saját útját, mely egyben az egyensúly felé vezető út is. Az úton sokféle tanításban van része, mely a helyes személyiségjegyek kialakításában, kifejtésében segítenek (bátornak kell lenni, kitartónak, felelősséget kell érezni a teremtet viláért stb.) Mindezeket a tanításokat a mese hallgatója is érti, sőt magáévá is teheti.

„Élt egyszer egy öregasszony, annak volt két lánya, az egyik szép és szorgos, a másik csúnya és lusta. Az öreg sokkal jobban szerette a csúnya lustát, mert édes lánya volt. Minden munkát a másíknak kellett végeznie, ez volt a Hamupipőke a házban. Ott ült szegény napestig a kút mellett az úton és font és font, egyre csak font, míg csak a vér ki nem serkedt az ujjából.” (Grimm, 1961:61)

A szép és szorgos leány a mesében végig hű marad önmagához, képes a kemény munkára, ez meghozza a gyümölcsét, elnyeri méltó jutalmát. Habár jól érzi magát Holle anyónál, mégis haza kívánkozik.

A Hamupipőke című mese az egyik legnépszerűbb mese a Grimm fivérek mesegyűjteményéből. A történet gazdag és sokrétű. Hamupipőke élettörténetével minden gyerek azonosulni tud, hiszen ki ne érezné időnként, hogy idősebb testvéreivel vagy társaival összehasonlítva magát kicsi, s elnyomott helyzetben van. Melyik gyerek ne érezne keserű haragot, csalódottságot, amikor úgy érzi, hogy őt a szülei nem sokra tartják, a testvérét, testvéreit sokkal jobban szeretik. A mese azokról a gyötrelmekről megaláztatásokról szól, amelyet a testvérféltékenység okoz a gyerekeknek.

A kislány korán elveszti édesanyját, édesapja új asszonyt hoz a házhoz, aki gyerekeivel érkezik. Hamupipőke élete ezután gyökeresen megváltozik. A mostoha lányaival együtt gyötri, dolgoztatja a kislányt. A gyerekekben élő anyakép jó oldalát a régen meghalt édesanya, a negatív oldalt szélsőségesen eltúlozva a gonosz mostoha jeleníti meg. Minden kisgyerek hol a legcsodálatosabbnak, minden jó forrásának érzi édesanyját, aki enni-inni ad neki, szereti, kényezteti, megvédi minden bajtól, hol pedig nagyon haragszik rá, amikor nem teljesíti kívánságait.

A mostoha utolsó megpróbáltatásként, amikor Hamupipőke is szeretne elmenni testvéreivel a bálba, elé önti a hamuval összekevert magokat, s azzal bízza meg, hogy válogassa szét őket.

A mese megtanít bennünket arra, ha életünk mélypontján vagyunk, rendet kell tennünk magunk körül, szét kell választani az ocsút a hasznos magoktól. Ez a vállalkozás azonban reménytelen lenne segítő társak nélkül. „A mese azt üzeni hát minden Hamupipőkének, hogy a döntő pillanatok előtt nem szabad megtorpanni, végére kell járni a dolgoknak. Minden lábra illik egy topánka. (Boldizsár, 2004:41).

A Hófehérkében olyan mostohával találkozunk, aki gyerek nélkül kerül az új házasságba. A mostoha szép, de gonosz és féltékeny. Féltékeny Hófehérke szépségére, el akarja pusztítani a kislányt. Bettelheim szerint a mese tanítása az, hogy súlyos következményekkel jár a szülő és a gyerek narcizmusa. A szülő és a gyermek versengése elviselhetetlenné teszi az életet mindkettőjük számára. A gyerek szeretne megszabadulni a szülőtől, de ez az érzés büntudatot kelt benne, így megfordítja képzeletben a helyzetet, s úgy érzi, hogy a szülője szeretne megszabadulni tőle. A mese ugyanakkor a gyermek érisi, felnőtté válásának folyamatát is bemutatja.

Hans Christian Andersen A vadhattyúk című meséjében ismét a gonosz mostoha alakjával találkozunk, aki megbontja az egyensúlyt a gyermekek életében. A tizenegy fiútestvért hattyúvá

változtatja, a kicsi királylányt pedig addig kínozza, míg elhagyja otthonát. Sok-sok megpróbáltatás, bolyongás után rátalál testvéreire, s megtudja, hogyan válthatná meg őket a varázslat alól. Csalánból tizenegy inget kell szőnie, de addig, míg az ingek el nem készülnek, egyetlen szót sem ejtethet ki a száján, mert a testvérei halálát okozza azzal.

A mese a női lélek tanulási folyamata, a szív és a szeretet próbatételének zárandokútja, ugyanakkor közvetíti, hogy a nőknek az életben áldozatokat kell vállalni, hogy a rend, az egyensúly helyreálljon. Mindenünket odaadni, hallgatni és elmélyült figyelemmel a feladatra koncentrálni. (*Boldizsár, 2004:44*).

A fenyőfa című mese olyan élethelyzeteket tár elénk, amikor életünk mellékvágányra sodródott, rossz döntést hoztunk, vagy olyan dolog után vágyakoztunk, ami nem hozta meg a várt sikert. Csalódottak vagyunk, szeretnénk meg nem történtté tenni az eseményeket, visszavágyunk életünk egy korábbi szakaszába. Keserűségünket, csalódottságunkat, lehangoltságunkat kompenzálja azokkal az emlékekkel, amelyek ebben a levert állapotban vigasztalást nyújtanak. Rádöbbenünk arra, hogy mennyire elégedetlenek voltunk az akkori életünkkel, mindig másra, többre vágytunk.

A mese üzenete, mindenkor becsüljük meg azt az élethelyzetet, amelyben élünk. Ne a külsőségekben keressük az értéket, ne a csillogásra, a pompára vágyjunk. A pillanatnyi örömök hajszolása helyett arra összpontosítsunk, hogy harmonikus, kiegyensúlyozott, boldog életet éljünk. Figyeljünk, hallgassunk az idősebbekre, fogadjuk meg a tanácsaikat, becsüljük meg szeretetüket, barátságukat. Tanuljuk meg, hogy semmit nem kell, nem is szabad sürgetni, siettetni, mindennek eljön az ideje.

A rút kiskacsa meséből a kicsúfolt, háttérbe szorított gyerek erőt meríthet, visszanyerheti önbizalmát, de azt is meg kell tapasztalnia, hogy ehhez hit, elszántság és kitartás kell.

A mese főhősének születése pillanatától nehéz, keserves sorsa volt. Csalódást okozott édesanyjának, az egész baromfiudvar kicsúfolja, szörnyülködik rajta, és amikor szeretett édesanyja sem akarja többé látni, elhagyja otthonát. Vándorol, sehol sem fogadják be, senkitől sem kap szeretetet. Egy napon azonban, amikor megpillantja magát a tó víztükrében, rájön, hogy ugyanolyan gyönyörű hattyú, mint azok a madarak, akiket gyönyörködve, irigykedve bámult. „Boldog volt, nagyon boldog, de még sem fuvalkodott fel, mert a jó szív sohasem kevély. Arra gondolt, mennyit üldözték és csúfolták, most pedig mindenki a szépséges madarak legszebbikének mondja. Az orgonabokor ágai lehajoltak hozzá, megsimogatták; melegen, nyájasan sütött a tavaszi nap, s a fiatal hattyú szíve csordultig telt örömmel. Megrázta finom tollait, karcsú nyakát magasra emelte, s forró hálával mondta:

„Álmodni sem mertem volna ennyi boldogságról, amikor még rút kiskacsa voltam.” (*Andersen, 1959:119*).

A teáskanna, a gögös teáskanna, akit majd felvetett a büszkeség, mert finom porcelánból égették, mert hosszú csőre és széles füle volt; büszke volt külségeire, de a hibájáról, törött füléről soha nem beszélt: „Minek beszéljen hát az ember a hibáiról, mikor azt úgyis megteszik helyette mások?” (*Andersen, 1959:144*).

Ismerni a „másokat”, akik örülnek mások hibájának, mint mi emberek oly sokan. Büszke volt olyan tulajdonságára, amely másoknak nem lehetett: csőre volt. Mindez elbizakodottá, rátartivá tette, de a sors megbüntette: eltörött. Már nem volt rá szükség, félreállították – mint az életben, hányszor félreállítanak valakit, mert nincs szükség rá, elfelejtik mindazt a jót, amit tett.

A kannának azonban ekkor kezdődik az igazi élete: „Mert a világon mindenki máshová ér el, mint ahová elindult.” (*Andersen, 1959:145*) – bölcselkedik a kanna. Ettől a pillanattól kezdve megváltozik az élete, vele együtt gondolkodásmódja is. Hagymát ültettek bele: „Az enyém lett, szívemmé vált – addig nem volt szívem!” (*Andersen, 1959:145*) Boldog volt, hogy a hagyma „bölcsője” lehetett, használni tudott, óvott, védett, féltett „másokat”, s ez volt boldogságának oka. Önös érdekei háttérbe szorultak, már nem önmaga volt a fontos, hanem az, hogy másoknak

tudja áldozni életét! Nem törődött hálával, dicsérettel, örült a „virág”, általa létrehozott szépségnek, akit már sajnálnak: „Jobb cserepet érdemelne!”

A sorscsapások nem fejeződnek be, eltörték a teáskannát, a virág szebb cserépbe került. Még ez is örömet okozott neki, vigasztalta, hogy „boldogult” a virág, ő pedig tört cserépként a szeméten hevert. Milyen emberi gondolatokat tartalmaz a kanna, s egyben a mese utolsó mondata: mindenem elveszthet, „De az emlékeimet nem veheti el tőlem senki.” (Andersen, 1959:145).

Láthatjuk, hogy a mesék mentálhigiénés funkciót is betöltenek mindamelett, hogy élményhez, az alkotás élvezetéhez is juttatják a mesék hallgatóit. A mesében az a jó, hogy mindenkiben olyan hatást fejt ki, amire az aktuális élethelyzetében szüksége van. A mesék segítőtársaink, de a bennük rejlő útmutatást mindenkinek magának kell felfedeznie.

A mese, az irodalom egész életünkben elkísér, nevel bennünket. Segít életünk problémáinak megoldásában, az emberi együttélés nehézségeinek leküzdésében.

Irodalomjegyzék

Andersen, Hans Christian (1959): *Mesék*. Nasza Księgarnia, Warszawa, p. 149.

Bartos Éva (1999): *Segített a könyv, a mese : vallomások életről, irodalomról, olvasásról*. Magyar Olvasástársaság, Budapest, p. 200 – ISBN 963-03-9509-6.

Bettelheim, Bruno (1988): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat, Budapest, p. 476 – ISBN 963-282-048-7.

Boldizsár Ildikó (2004): *Mesepoétika : írások mesékről, gyerekekről, könyvekről*. Akadémiai, Budapest, p. 312 – ISBN 963-05-8178-7.

Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia : mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. [elektronikus dok. (.epub)], Magvető, Budapest – ISBN 978-963-14-2881-0.

Grimm, Jacob (1961): *Mesék*. Móra, Budapest.

Gyökössy Endre (1993): *Életápolás : vallás- és családlélektani esszék és tanulmányok*. Kálvin, Budapest, p. 227 – ISBN 963-300-541-8

Kertész Péter (1990): Peresztrojka-neurózis. *Magyar Nemzet*, LIII. évf., 67. sz., 1990. március 21., p. 1. – URL: <https://bit.ly/38MvE1f> (2022. 04. 11.).

Trixler Bettina¹, Pusztafalvi Henriette²

¹Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar, Egészségtudományi Doktori Iskola, Pécs

²Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar, Egészségbiztosítási Intézet

MILYEN NEHÉZSÉGEK ADÓDNAK AZ AUTIZMUS SPEKTRUM ZAVAROKBAN ÉRINTETT SZEMÉLYEK ELLÁTÁSA SORÁN?

Bevezetés

Jelenleg Magyarországon az egészségügyben egységes a kialakított támogató rendszer az autista személyek megértésének megtámogatásának érdekében, továbbá az érintett család egészségügyi kiadásaira irányulóan nem létezik támogató rendszer. Ezzel egyetemben tehát a gyakorlati metódusok kialakításának alapját képező kutatásokban sem bővelkedik a magyar szakirodalom. Nemzetközileg és lokálisan is látunk személyre adaptált jó gyakorlatokat, azonban az egészségügy ez irányú evidenciái hiányosnak bizonyulnak. Mivel, hogy egy külsőleg nem látható fogyatékoságról beszélünk, a viselkedéses jegyek elfogadása, vagy mélyebb megértése, megtámogatása (akár diagnózis hiányában) akadályozhatja a megértést és az előítéletek csak növelik a család felé mutatott negatív attitűdöt. A szülők gyermekeikkel gyakorta bolyonganak az egészségügyi rendszerben, sok esetben nehéznek bizonyul megfelelő kompetenciákkal bíró ellátó személyzetet találni.

Autizmus spektrum zavarok jellemzői

Az autizmus az idegrendszer fejlődésének átfogó, egész személyiséget érintő zavara, mely az élet minden egyes területét befolyásolhatja (Lyall et al, 2017). Az autizmus spektrum zavarok viselkedéses mintázata rendkívül változatos lehet, a fejlődés akár minden egyes szakaszára befolyásolóan hathat. A tünetek az alábbi viselkedéses területen mutatkoznak meg: a kölcsönös kommunikáció és a kölcsönös szociális interakciók területén, valamint az érdeklődés, aktivitás és a viselkedés szűk körű, sztereotip, repetitív megnyilvánulásai jellemzők (American Psychiatric Association, 2013). Az állapot spektrum megfogalmazása utal a nagymértékű változatoságra (Martinez-Murcia et al, 2016), melyet az alább taglalt dimenziók is árnyalnak: életkor, az autizmusban való érintettség súlyossága, intelligenciaszint, a személyiség, a beszéd, valamint a beszéd megértésének szintje, társuló betegségekben/zavarokban való érintettség, illetve környezeti hatások (Stefanik – Prekop, 2015). A fejlődési zavar pontos biológiai hátterének feltárása napjainkig sem valósult meg, így a kutatások egyik fő célpontját a genetikai, biológiai okok feltárása képezi (Fein, 2011). Mivel az említettek alapján az állapot háttere egyértelműen még nem ismert, ezért biológiai terápiák alkalmazása nem lehetséges. Támogató metódusok révén azonban a készségek fejleszthetők (Bölte, 2014).

Előfordulási gyakorisági adatok

Az új esetek regisztrálása stabil, éves szinten növekvő, 3-4%-os előfordulási gyakoriságot mutat (Fombonne, 2012). A legutóbbi nemzetközi kutatások eredményei alapján a számok tartósan 1% feletti értékeket szemléltetnek, illetve közelítenek a 2%-os gyakorisághoz-, azonban találni adatokat ezt meghaladó értékekre is (Shin Kim et al, 2014; Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2020). Magyarországon megközelítőleg 100.000 ember érintettsége feltételezhető. A nevelési,

oktatási intézményeket illetően hozzávetőleg 16.000 érintett gyermek, tanuló lehet jelen a rendszerben (Csepregi – Stefanik, 2012). Az ellátórendszer tervezéséhez, specifikálásához az epidemiológiai kutatásból származó adatok kulcsfontosságúnak bizonyulnak (Chiri – Warfield, 2011; Volkmar – Wiesner, 2013), tehát a szükségletek felméréséhez nélkülözhetetlen a populáció behatárolása (Fombonne, 2010).

A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján a 2011-2016 közötti időszakban az autista személyek számában 74%-os növekedés volt megfigyelhető, ami 3800 újonnan regisztrált főt jelent. A legnagyobb változások e csoportra vonatkoznak, 2016-ban megközelítőleg 9000 főt számláltak. A KSH további eredményei alapján a szociális ellátást illetően egyik legnagyobb arányban az autizmusban érintett személyek kérnek és/vagy kapnak ellátást, a válaszadók mind egy negytedede. A spektrumhoz tartozók mintegy kilencztedede esetében családtagok, ismerősök nyújtanak segítséget mindennapjaikhoz. Az egészségkárosodások jellege alapján a minta fele nyilatkozott sérelmekről, negatív reakcióról mindennapi élete során (Janák – Tokaji, 2016).

Egészségügyi ellátás jellemzői

1980 képez hivatalos diagnózis az autizmus spektrum zavar (Volkmar – Wiesner, 2013). Önálló fogyatékosági kategóriaként 2003 óta említhetjük (Balázs – Petri, 2010), illetve e tekintetben mind hazánkban mind pedig nemzetközi viszonylatban is az autizmust ismerték el legkésőbb (Bognár – Bíró – Marossy-Dévai, 2009). A hazai legkorábbi egészségügyi szakmai irányelvek csak 2008 táján jelentek meg (Egészségügyi Minisztérium, 2008).

Az autista személyek ellátása komoly szakmai felkészültséget, illetve háttértudást feltételez (McTiernan et al, 2011; Zwick, 2017; National Institute of Mental Health, 2018; Simpson, 2020), melynek hiánya az ellátási idők növekedéséhez és többletkapacitások felhasználásához vezethet (Westminster Commission on Autism, 2016), mindamelllett, hogy többletköltségeket is jelenthet az ellátórendszernek (Knapp – Romeo – Beecham, 2009). Az érintett személyek ellátással kapcsolatos elégedetlenségi mutatói jelentősen nagyobbak bizonyulnak, mint a tipikus fejlődésmentet mutató populáció esetében (Autism Speaks, 2020). Az egészségügyi rendszer specifikálásával érhető el kizárólag az adaptált ellátás. A beavatkozások sikeres kivitelezése szempontjából a helyzetet mindenképpen célszerű az egyén állapotjellemezőihez és képességeihez igazítani (Nicolaidis – Kripke – Raymaker, 2014). Ugyanakkor a preventív jellegű tevékenységekhez való hozzáférésben is akadályozottság mutatkozhat meg, hiszen problematikus tényezőt jelenthet az ellátás bármely ismeretlen, kiszámíthatatlan, váratlan eleme az állapot pervazív jellege miatt. Mindezen tényezők diagnosztikus késéshez, a korai támogatás igénybevételének nehezítettségéhez vagy hiányához, egyébiránt pedig akár komolyabb egészségügyi problémákhoz is vezethetnek (Bauman, 2010). Ennek okán pedig emelkedő tendenciát is mutathat az ellátórendszer által nyújtott magasabb szintű és drágább egészségügyi szolgáltatások igénybevétele (Curtin – Jovic – Bandini, 2014; Broder-Fingert et al, 2014).

Az orvoshoz fordulás számtalan, nem menedzselt elemében a stressz szint növekedése révén eredményezheti viselkedésproblémák megjelenését, ami a szakszerű és szükségszerű ellátást akadályozhatja (Janoch, 2009). A betegség, az orvoshoz fordulás, a vizsgálatok, kezelések és terápiák váratlan eseményt jelenthetnek az autista személy életében, így az érintett kaotikusnak érezheti a világot, amely csakis a megfelelő módszertani eszközökkel válhat bejósolhatóvá, értelmezhetővé számára (Széplaki, 2018). Ennek érdekében a komprehenzív, azaz több aspektusból is az egyéni igényekhez mért, autizmus-barát, pedagógiai-pszichológiai beavatkozások hozhatnak jelentős változást (Ószi, 2016).

A kognitív pszichológiai vizsgálatok eredményeiből származtatott teóriák indokolni hivatottak az autizmus tüneteit, illetve a gyakorlati megközelítések alapjául szolgálhatnak. Így az autizmusban érintett emberek alaposabb megértéséhez vezetnek, mindemelllett pedig a szűrés,

a diagnosztika és a terápia lehetőségeire is hatást gyakorolnak (*Elsabbagh et al*, 2012). A naiv tudatelméleti működés deficitje mások viselkedéseinek megértését, bejósolását és mentális állapotok tulajdonításának nehezítettségét jelenti. A személy mások érzelmeit nehezen értelmezheti, ezáltal pedig nehéznek mutatkozhat meg az érzelmekből származó cselekvések értelmezése is, amely sok váratlan helyzetet jelenthet az egyén számára (*Kimhi*, 2014; *Happé – Frith*, 2014). A végrehajtó működések nehezítettsége miatt egy jövőbeni cél elérése okozhat problémát a számtalan problémamegoldó résztevékenység működtetése és fenntartása során. A cselekvések sorrendezése, szelektálása, kivitelezése segítség nélkül nehéz lehet (*Pellicano*, 2012; *Demetriou – DeMayo – Gusatella*, 2019). A gyenge centrális koherencia az információk jelentésteli egészé szervezésének nehezítettségét jelenti. Ez okból a lényegkiemelés, az ingerek szelektálása akadályt képezhet (*Booth – Happé*, 2010; *Emberti Gialloreti et al*, 2019).

A támogató (protetikus) környezet kialakítása és adaptálása tehát – a neuropszichológiai kutatások vezető magyarázatainak figyelembevételével –, többek között a személy megértésének növelésére, a szociális világ cselekvéseinek és történéseinek megértésére és az események bejósolására, az önállóságának fokozására, illetve a személy stressz-szintjének csökkentésére irányulhatnak. Ennek elemei a következők: a fizikai környezet feltételeinek megteremtése, a segítségnyújtás mértékének meghatározása, a cselekvések kivitelezésének megtámogatását és a tevékenységek sorrendezését szolgáló napirend, munkarend, munkaszervezés kialakítása, a kommunikáció és a szociális környezet adaptálása, a viselkedés menedzselése, együttműködés a családdal, szabályok, jutalmazási rendszerek kialakítása, a láthatatlan idő előrejelzése (*Rácz*, 2011).

Diagnózis és betegút

A tünetek gyakorta akkor válnak észrevehetővé, amikor a gyermek intézményes ellátásba kerül. A minél alacsonyabb életkorban végzett vizsgálatok esetében a kórképek egymástól való elkülönítése mindinkább problematikus lehet (*Kereki*, 2015). A diagnosztikai folyamatok egyik legfőbb eleme a viselkedéses jellemzők feltérképezésére és a fejlődés menetének áttekintésén alapul (*Chawarska – Macari – Shic*, 2013). A diagnózis felállítása akár már 18 hónapos korban is lehetséges, azonban a tünetek megjelenésének legtipikusabb időszaka a 4-5 éves kor (*Hyman – Levey – Myers*, 2019). Nincs olyan egyértelműen azonosítható tünet, mely megléte teljes mértékben igazolná az autizmus diagnózist, illetve nincs egyetlen olyan viselkedés sem, mely jelenléte kizárná azt (*Csepregi – Stefanik*, 2012).

Az első gyanúra adó jeleket legnagyobb arányban a szülő, majd a pedagógus, gondozó vagy más családtag, ezt követően a házi orvos, illetve a védőnő személye veszi észre a vizsgálatok, tanácsadások és családlátogatások során. További vizsgálat céljából a pedagógiai szakszolgálatok révén a szakértői bizottságok tevékenységét, illetve gyermekpszichiátriai ambulancia, osztály, vagy az Autizmus Alapítvány Ambulanciájának felkeresése javasolt. A diagnózis felállításán túlmutatóan a javasolt ellátó helyek is a gyermek autizmus-specifikus szükségleteire kell, hogy reagáljanak (pl. korai fejlesztés, egy komplex terápiás ellátás, vagy pedagógiai intézményben). Amennyiben a gyermek családi okokból eredeztethetően nem jut megfelelő ellátáshoz, úgy a jelzőrendszer egyik szereplőjének riasztása révén a gyermekjóléti szolgálat jogkörénél fogva is bekapcsolódhat a folyamatba (*Kereki*, 2015).

Az egészségügyi ellátással kapcsolatos néhány tudományos vizsgálat eredményeinek bemutatása

Az autizmus sokszínűségéből eredendően a bárminemű ellátás adaptálása kifejezett mértékű nehézségekbe ütközhet, melyről számtalan nemzetközi tanulmány tesz tanúbizonyságot. Egy 257 résztvevőt számláló Hong-Kong-i kutatás mintájában számottevő nehézség mutatkozott meg az autisták kezelésére hajlandó fogorvosok felkutatásában, valamint a fogászati költségek is magasnak adódtak. Az együttműködés kedvezőtlen alakulása szintén nehezítette az ellátást, a kutatócsoport eredményei alapján az autista gyermekek sürgős ellátási igényekkel fordultak inkább orvoshoz (Du – Yiu – King, 2019). Több ezer főt számláló amerikai mintában az autizmus mellett társbetegségként megjelenő figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar (ADHD) és/vagy intellektuális képességzavar diagnózisa esetében a legnagyobb elégedetlenségről árulkodtak az egészségügyi ellátás minőségi mutatói, továbbá a legnagyobb hatást gyakorolták a család pénzügyi helyzetére (Vohra et al, 2013). A szülők körében az említett társbetegségek jelenlétekor inkább tapasztaltak depresszióra utaló jeleket (Van-Steijn et al, 2014). A női gondviselők által átélt stressz összefüggést mutatott a mentális és fizikai egészséggel is (Johnson et al, 2011).

Az autizmus diagnózis mellé társult intellektuális képességzavar esetén hatszor magasabb járóbeteg-ellátási és gyógyszerköltségeket, valamint négyszer magasabb fekvőbeteg-kiadásokat találtak (Peacock et al, 2012). Az autista gyermekek és felnőttek egészségi állapotaihoz kapcsolódóan magasabb pénzügyi terheltség kötődött több tanulmányban is, mint az ADHD-ban érintett, vagy tipikusan fejlődő csoport egészségi állapotához (Zablotsky et al, 2014; Zerbo et al, 2015). A gyógyszerköltségek társbetegség fennállása esetén magasabb arányt mutattak. Szignifikáns különbség mutatkozott meg a jövedelemcsoportok és az orvosi segédeszközökhöz történő hozzáférhetőségét illetően, továbbá a rehabilitációs szolgáltatások igénybevételével kapcsolatban (Kamaralzaman, 2018).

Az orvosok 54,7%-a jelentette egy amerikai tanulmány résztvevői közül, hogy az ellátás során az autista személy nem volt képes követni a történéseket, nem értette az instrukciókat. Az egészségügyi dolgozók mindössze 36%-a részesült adaptív képzésben (Bruden et al, 2012). További tanulmányok mutattak rá ápolók felmérése révén az ellátását illető nehézségekre, azonban legalább 5 év munkatapasztalat esetében a tudásszint szignifikánsan magasabbnak bizonyult az állapotot illetően (Corsano – Cinotti – Guidotti, 2019). Az említett olasz kutatás mellett több pakisztáni felmérés eredményei is azt szemléltetik, hogy a szakemberek pontatlan tudással rendelkeznek az autizmus spektrum zavarokat illetően (Imran et al, 2011). Az ománi orvosok 66%-ban fogalmaztak meg negatív tapasztalatot, véleményt az ellátás menetét, körülményeit és feltételeit illetően. Az egészségügyi dolgozók legnagyobb arányban korábbi tanulmányokból 63%-ban, majd orvosi szakirodalomból 30%-ban, és végül a média által 26%-ban tájékozódtak (Al-Farsi et al, 2017). Megdöbbentő adat, hogy a 2017-ben az Egyesült Királyságban végzett kutatómunka eredményeképp a háziorvosok 39,5%-a nyilatkozott úgy, hogy soha nem kapott hivatalos képzést a témát illetően. Önhatékonyosságuk összességében alacsony-közepes mértékűnek mutatkozott meg. A vizsgálat során magasabb pontszámot elért dolgozók körében az autizmus témájával kapcsolatos képzésen való részvétel és a nagyobb személyes tapasztalat markánsabb volt (Unigwe et al, 2017). Ezen adatokat egy ghánai tanulmány is megerősítette, a gyermek- és pszichiátriai osztályokon dolgozó nővérek tekintetében a tapasztalatokkal rendelkező szakemberek és az autizmussal kapcsolatos ismeretek között jelentős kapcsolatot találtak (Sampson – Sandra, 2018). Isztambuli kutatás nyomán 175 első éves ápoló és orvostanhallgató közül mindössze 8% volt informáltnak tekinthető, míg 21,1% nem rendelkezett kellő információkkal (Luleci et al, 2016). 2013-ban felmért 131 magyar egészségügyi hallgató vonatkozásában 8%-uk vélte az autizmussal kapcsolatos információkat részletesnek tanulmányaik során, illetve 20% vélte úgy, hogy megfelelő ellátásban tudná részesíteni autista kliensét (Varga et al, 2013). A 2008-2009

közötti időszakban végzett Országos Autizmus Kutatás 303 résztvevője közül a megkérdezett szülők 26%-a nem volt elégedett az egészségügyi ellátással, illetve 40%-a jelezte, hogy volt legalább egy tapasztalatuk, mellyel nem voltak megelégedve. Legfőbb okokként említették még a nem megfelelő orvosi hozzáállást, az autizmussal kapcsolatos tudás és megértés hiányát. Ugyanakkor nehézséget jelentett a várakozási idő, időpontfoglalás be nem tartását, illetve, hogy az orvos elutasította az ellátást. Az adatok arra engednek következtetni, hogy a tünetek súlyosbodásának mértékétől függően az ellátáshoz való hozzájutás is egyre nehezkesebbé válik (Kiss, 2009).

Hazai vizsgálatunk főbb eredményei

2020-ban végeztünk kutatást a hazai egészségügyi ellátó rendszerben az egészségügyi szakdolgozók körében, azaz vizsgáltuk az egészségügyi személyzetet, akik autista személyek ellátásában már részt vettek. 100 fő válaszadó alapján az egészségügyi dolgozók 53%-a rendelkezett jó vagy megfelelő autizmussal kapcsolatos tudással, kompetenciaszintjük átlaga azonban közepesnek mondható. Megállapítottuk, hogy az aktív fekvőbeteg ellátásban az autista személyek ellátása jelentős többletidőt igényelt. Többletnehézséget okozott a fizikális vizsgálat, a non-invazív beavatkozás és invazív beavatkozás is. A néhány esetben autista személyeket ellátó egészségügyi dolgozók kevésbé érezték magukat kompetensnek a segítségadást illetően.

Vizsgáltuk az egészségügyi ellátást igénybe vevő családokat is, ahol a következő eredményeket kaptuk: az enyhe mértékben érintett személyek elégedettebbek voltak az ellátással és kevesebbet költöttek állami kiadásra. Társult betegséggel rendelkező autista személyek esetében az ellátás elutasítása és megszakítása között erős kapcsolatot találtunk. A havi és magán ellátások tekintetében magas költségekkel rendelkező családok több nehézséget tapasztaltak. Az autista személyek gondviselői (95 fő) által kitöltött kérdőívünk alapján az igénybe vett 272 egészségügyi ellátás közül 109 esetben nem valósult meg az autizmus-specifikus ellátás. Méréselt vagy magas stressz szint jellemezte a kitöltők 70,5%-át. Amennyiben az autista személy gondviselőjének egészségi állapota önbevallás alapján rossznak bizonyult, köztük nagyobb arányban tapasztaltak az ellátás hozzáférhetőségét, elérhetőségét, igénybevételeit illetően több nehézséget. A jó egészségi állapotú gondviselők inkább bizonyultak elégedettnek az autista személy ellátásával kapcsolatban (Trixler, 2020).

Megbeszélés

Az autizmus jellegzetes tüneteire adaptált egészségügyi ellátás megvalósítása rendkívül komplex feladat, már csak az egyéni különbségekre tekintettel is. Nemcsak, hogy nem állnak rendelkezésre megfelelő minőségű és mennyiségű kutatási adatok, szükségszerűnek mutatkozik még tisztázni a támogató eszközök finansziális jellegű hátterét is (ki a finanszírozó, mit finanszíroz, milyen időközönként). Az ellátó helyek szükségszerű kooperációja többek között jogi (ha a gyermek pedagógusa együttműködik az orvossal, milyen információkat szolgáltat ki az egészségügyi dolgozóknak), finansziális kérdéseket is (más tudományterületen dolgozó szakember segítő munkájáért mikor és hogyan részesül az egészségügyi rendszer által támogatásban) felvet. Ugyanakkor, ha egy-egy folyamat adaptálása túlmutat az ellátó hely keretein, létrehozhatónak bizonyul-e olyan mozgó egészségügyi szolgálat, mely a gyermek érdekeit tartja abszolút módon szem előtt. E kontextusban vizsgálva a témakört pedig felmerül ugyancsak az a kérdés is, hogy a képzési rendszer újragondolása nem adódik kardinális szempontnak. A szakterületek kooperációját, egy erős szakmapolitikai felhangot, számtalan támogatást és ösztönzőket kívánna meg a változtatás egy olyan rendszerben, ami jelen formájában munkaerőhiánnyal és a források elosztásának nehézségével működik. A kutatási eredmények döntően amellettszólnak, hogy egy valós problémára sürgetően tényleges megoldást kell találni.

Irodalomjegyzék

- Al-Farsi YM – Al Shafae MA – Al-Lawati KS – Al-Sharbaty MM – Al-Tamimi MF – Al-Farsi OA – Al Hinai JA – Al-Adawi SS. (2017): Awareness about Autism among Primary Healthcare Providers in Oman: A Cross-Sectional Study. *Global Journal of Health Science*, 9 (6), pp. 65-75 – DOI <https://doi.org/10.5539/gjhs.v9n6p65>.
- American Psychiatric Association (2013): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th edition. P. 50-59. Arlington, VA: American Psychiatric Association. [Online]. URL: <https://bit.ly/3E4Lrni> (2021. 11. 23.). DOI <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.
- Autism Speaks. (2020): *Accessing comprehensive health care*. [Online]. URL: <https://bit.ly/3733iPP> (2021. 11. 24.).
- Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Egészségügyi Szakmai Irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarokról (2020): EüK. 12. szám EMMI irányelv 3. P. 4-48. [Online]. URL: <https://bit.ly/3O0b79t> (2021. 11. 22.).
- Balázs Zs. – Petri G. (2010): Az autizmussal élőket segítő magyarországi civil ellátórendszer kialakulása. In. Bognár V. (szerk.): *Láthatatlanok : Autista emberek a magyar társadalomban*. Scholar, Budapest, pp. 134-158.
- Bauman, ML. (2010): Medical comorbidities in autism: challenges to diagnosis and treatment. *Neurotherapeutics* 7(3), pp. 320-327 – DOI <https://doi.org/10.1016/j.nurt.2010.06.001>.
- Bognár V. – Bíró A. – Marossy-Dévai Z. (2009): Az autizmussal diagnosztizált népesség az egészségügyi és a közoktatási rendszerben. In. Petri G. – Vályi R. (szerk.): *Autizmus – Tény – Képek*. Autisták Országos Szövetsége – Jelenkorkutató Alapítvány, Budapest, pp. 11-18.
- Booth, R. – Happé, F. (2010): “Hunting with a knife and ... fork” : Examining central coherence in autism, attention deficit/hyperactivity disorder, and typical development with a linguistic task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(4), pp. 377-393 – DOI <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.06.003>.
- Bölte, S. (2014): Is autism curable? *Developmental Medicine & Child Neurology* 2014; 56(10), pp. 927-931 – DOI <https://doi.org/10.1111/dmcn.12495>.
- Broder-Fingert, S. – Brazauskas, K. – Lindgren, K. – Iannuzzi, D. – Van Cleave, J. (2014): Prevalence of Overweight and Obesity in a Large Clinical Sample of Children With Autism. *Academic Pediatrics*, 14(4), pp. 408-414 – DOI <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.04.004>.
- Bruder MB. – Kerins G. – Mazzarella C. – Sims, J. – Stein, N. (2012): Brief Report: The Medical Care of Adults with Autism Spectrum Disorders: Identifying the Needs. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 42(11), pp. 2498-2504 – DOI <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1496-x>.
- Chawarska, K. – Macari, S. – Shic, F. (2013): Decreased spontaneous attention to social scenes in 6-month-old infants later diagnosed with autism spectrum disorders. *Biological Psychiatry*, 74(3), pp. 195-203 – DOI <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2012.11.022>.
- Chiri, G. – Warfield, ME. (2011): Unmet Need and Problems Accessing Core Health Care Services for Children with Autism Spectrum Disorder. *Maternal and Child Health Journal*, 16(5), pp. 1081-1091 – DOI <https://doi.org/10.1007/s10995-011-0833-6>.
- Corsano P. – Cinotti M. – Guidotti L. (2019): Paediatric nurses’ knowledge and experience of autism spectrum disorders: An Italian survey. *Journal of Child Health Care*, 20(10), pp. 1-10.
- Curtin, C. – Jojic, M. – Bandini, LG. (2014): Obesity in Children with Autism Spectrum Disorder. *Harvard Review of Psychiatry*, 22(2), pp. 93-103. DOI <https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000031>.
- Csepregi A. – Stefanik K. (2012): Autizmus spektrum zavarral élő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja. In. Torda Á. (szerk.): *Diagnosztikai kézikönyv*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. pp. 6-7.

- Demetriou, EA. – DeMayo, MM. – Guastella, AJ. (2019): Executive Function in Autism Spectrum Disorder: History, Theoretical Models, Empirical Findings, and Potential as an Endophenotype. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 753. – DOI <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00753>.
- Du, RY. – Yiu, CKY. – King, MN. (2019): Oral Health Behaviours of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders and Their Barriers to Dental Care. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 49: 2, pp. 453-459 – DOI <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3708-5>.
- Egészségügyi Minisztérium (2008): Az Egészségügyi Minisztérium szakmai irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarairól. *Egészségügyi Közlöny Online*, pp. 2930-2967. [Online] 2008. május 28. – URL: <https://bit.ly/3uEMckh> (2021. 11. 23.).
- Elsabbagh, M. – Divan, G. – Koh, YJ. – Kim, YS. – Kauchali, S. – Marcín, C. – Montiel-Nava, C. – Patel, V. – Paula, CS. – Wang, C. – Yasamy, MT. – Fombonne, E. (2012): Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Autism Research*, 5(3), pp. 160-179 – DOI <https://doi.org/10.1002/aur.239>.
- Emberti Gialloreti, L. – Mazzone, L. – Benvenuto, A. – Fasano, A. – Alcon, AG. – Kraneveld, A. – Curatolo, P. – Moavero, R. – Raz, R. – Riccio, PM. – Siracusano, M. – Zachor, DA. – Marini, M. (2019): Risk and Protective Environmental Factors Associated with Autism Spectrum Disorder: Evidence-Based Principles and Recommendations. *Journal of Clinical Medicine*, 8(2), p. 217 – DOI <https://doi.org/10.3390/jcm8020217>.
- Fein, D. (ed.) (2011): *The neuropsychology of autism*. Oxford University Press, New York, Inc., pp. 1-20.
- Fombonne, E. (2010): Estimated prevalence of autism spectrum conditions in Cambridgeshire is over 1%. *Evidence Based Mental Health*, 13(1), 32. DOI <https://doi.org/10.1136/ebmh.13.1.32>.
- Fombonne, E. (2012): *Epidemiology of Autism*, Encyclopedia on Early Childhood Development. The Montreal Children's Hospital, Canada, pp. 1-3.
- Happé, F. – Frith, U. (2014): Annual research review: Towards a developmental neuroscience of atypical social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), pp. 553-577. DOI <https://doi.org/10.1111/jcpp.12162>.
- Hyman SL. – Levey SE. – Myers SM. (2019): Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics*, 145(1), e20193447. DOI <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3447>.
- Imran, N. – Chaudry, MR. – Azeem, MW. – Bhatti, MR. – Choudhary, ZI. – Cheema, MA. (2011): A survey of Autism knowledge and attitudes among the healthcare professionals in Lahore, Pakistan. *BMC Pediatrics*, 11(1), p. 107 – DOI <https://doi.org/10.1186/1471-2431-11-107>.
- Janák K. – Tokaji K. (szerk.) (2016): *Mikrocenzus 2016. 8. A fogyatékos és az egészségi ok miatt korlátozott népesség jellemzői*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Janoch M. (2009): *Problémás viselkedések megelőzése és kezelése autizmus spektrum zavarokban*. Kapocs, Budapest, p. 78.
- Johnson, N. – Frenn, M. – Feetham, S. – Simpson, P. (2011): Autism spectrum disorder: Parenting stress, family functioning and health-related quality of life. *Families, Systems, & Health*, 29(3), pp. 232-252 – DOI <https://doi.org/10.1037/a0025341>.
- Kamaralzaman, S. – Toran, H. – Mohamed, S. – Abdullah, BN. (2018): The Economic Burden of Families with Autism Spectrum Disorders (ASD) Children in Malaysia. *Journal of ICSAR* 2(1), pp. 71-77 – DOI <https://doi.org/10.17977/um005v2i12018p071>.
- Kereki J. (szerk.) (2015): *Kliensút Kalauz*. Educatio Társadalmi Nonprofit Kft., Budapest.
- Kimhi, Y. (2014): Theory of Mind Abilities and Deficits in Autism Spectrum Disorders. *Topics in Language Disorders*, 34(4), pp. 329-343. DOI <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000033>.
- Kiss M. (2009): Az autizmussal élő személy intézményi ellátottsága. In: Petri G. – Vályi R. (szerk.): *Autizmus- Tény- Képek*. AOSZ, Budapest, pp. 159-164.

- Knapp, M. – Romeo, R. – Beecham, J. (2009): Economic cost of autism in the UK. *Autism*, 13(3), pp. 317-336 – DOI <https://doi.org/10.1177/1362361309104246>.
- Luleci EN. – Hidiroglu S. – Karavus M. – Celik, S. – Cetiner, D. – Koc, E. – Kasikci, GT. – Sadirvan, HY. – Karavus, A. – Topuzoglu, A. (2016): A study exploring the autism awareness of first grade nursing and medical students in Istanbul, Turkey. *Journal of the Pakistan Medical Association* 66(8), pp. 916-921.
- Lyll, K. – Croen, L. – Daniels, J. – Fallin, MD. – Ladd-Acosta, C. – Lee, BK. – Park, BY. – Snyder, NW. – Schendel, D. – Volk, H. – Windham, GC. – Newschaffer, C. (2017): The Changing Epidemiology of Autism Spectrum Disorders. *Annual Review of Public Health*, 38(1), pp. 81-102 – DOI <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031816-044318>.
- Martinez-Murcia, FJ. – Lai, MC. – Górriz, JM. – Ramírez, J. – Young, AM. – Deoni, SC. – Ecker, C. – Lombardo MV. – MRC AIMS Consortium – Baron-Cohen, S. – Murphy, DG. – Bullmore, ET. – Suckling, J. (2016): On the brain structure heterogeneity of autism: Parsing out acquisition site effects with significance-weighted principal component analysis. *Human Brain Mapping* 38, pp. 1208-1223 – DOI <https://doi.org/10.1002/hbm.23449>.
- McTiernan, A. – Leader, G. – Healy, O. – Mannion, A. (2011): Analysis of risk factors and early predictors of challenging behavior for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), pp. 1215-1222.
DOI <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.009>.
- National Institute of Mental Health. (2018): *Autism Spectrum Disorder*. [Online] 2018. marc. – URL: <https://bit.ly/3E0D3p8> (2021. 11. 23.).
- Nicolaidis, C. – Kripke, CC. – Raymaker, D. (2014): Primary care for adults on the autism spectrum. *The Medical Clinics of North America* 98(5), pp. 1169-1191.
DOI <https://doi.org/10.1016/j.mcna.2014.06.011>.
- Őszi T. (szerk.) (2016): *Ajánlások az autizmus-specifikus alapszolgáltatások kialakításához a köznevelésben. Működésük minimális és optimális szakmai feltételrendszere*. [Online] 2016. november. – URL: <https://bit.ly/3LQILMS> (2021. 11. 25.).
- Peacock, G. – Amendah, D. – Ouyang, L. – Grosse, DS. (2012): Autism Spectrum Disorders and Health Care Expenditures: The Effects of Co-Occurring Conditions. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics* 33, pp. 2-8 – DOI <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31823969de>.
- Pellicano, E. (2012): The Development of Executive Function in Autism. *Autism Research and Treatment*, pp. 1-8 – DOI <https://doi.org/10.1155/2012/146132>.
- Rácz Zs. (2011): *Akadálymentes környezet, Autizmussal élő gyermekek vizuális támogatása*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, pp. 15-56.
- Sampson WG. – Sandra AE. (2018): Comparative Study on Knowledge About Autism Spectrum Disorder Among Paediatric and Psychiatric Nurses in Public Hospitals in Kumasi, Ghana. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 14, pp. 99-108.
DOI <https://doi.org/10.2174/1745017901814010099>.
- Shin Kim, Y. – Fombonne, E. – Koh, Y. – Kim, S. – Cheon, K. – Leventhal, L. (2014): A Comparison of DSM-IV Pervasive Developmental Disorder and DSM-5 Autism Spectrum Disorder Prevalence in an Epidemiologic Sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 53; 5, pp. 500-508 – DOI <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.12.021>.
- Simpson, S. (2020): Creating accessible healthcare environments for people with autism. *Nursing Times*, 116: 1, pp. 48-50.
- Stefanik K. – Prekop Cs. (2015): Autizmus spektrum zavarok. In. Balázs J. – Miklósi M. (szerk.): *A gyermek- és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve*. Semmelweis Kiadó és Multimédia Stúdió, Budapest, pp. 61-67.
- Széplaki M. (szerk.) (2018): *Segédanyag egészségügyi dolgozóknak autista személyek ellátásához*. [Online] 2018. október 18. – URL: <https://bit.ly/3xjjzKR> (2019. 11. 25.).

- Trixler B. (2020): *Autizmus spektrum zavarokban érintett személyek egészségügyi ellátása és egészségügyi kiadásai*. Diplomamunka. Kézirat, Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar, Egészségbiztosítási Intézet, Pécs.
- Unigwe S. – Buckley C. – Crane L. – Kenny, L. – Remington, A. – Pellicano, E. (2017): GPs' confidence in caring for their patients on the autism spectrum: an online self-report study. *British Journal of General Practice*, 67(659), pp. e445-e452.
DOI <https://doi.org/10.3399/bjgp17X690449>.
- Van-Steijn, DJ. – Oerlemans, AM. – van Aken, MAG. – Buitelaar, JK. – Rommelse, NNJ. (2014): The reciprocal relationship of ASD, ADHD, depressive symptoms and stress in parents of children with ASD and/or ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(5), pp. 1064-1076 – DOI <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1958-9>.
- Varga D. – Sulyok N. – Feith JH. – Soósné Kiss Zs. – Sajó, E. – Várnai Zs. – Vingender I. (2013): Comparative research of autism related university studies and family care plans of hungarian health visitor students. *New Medicine* 2, pp. 50-54.
- Vohra, R. – Madhavan, S. – Sambamoorthi, U. – St Peter, C. (2013): Access to services, quality of care, and family impact for children with autism, other developmental disabilities, and other mental health conditions. *Autism*, 18(7), pp. 815-826.
DOI <https://doi.org/10.1177/1362361313512902>.
- Volkmar, FR. – Wiesner, LA. (2013): *A Practical Guide to Autism: What Every Parent, Family Member, and Teacher Needs to Know*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., p.12.
- Volkmar, FR. – Paul, R. – Rogers, JS. – Pelphrey, AK. (2014): *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders: Diagnosis, Development, and Brain Mechanisms*. John Wiley & Sons Hoboken, New Jersey, pp. 67-77 – DOI <https://doi.org/10.1002/9781118911389>.
- Westminster Commission on Autism. (2016): *A Spectrum of Obstacles: An Inquiry into Access to Healthcare for Autistic People*. Huddersfield: National Children's Group. [Online] 2020. jul. – URL: <https://bit.ly/3xijMxU> (2021. 11. 24.).
- Zablotsky, B. – Kalb, GL. – Freedman, B. – Vasa, R. – Stuart, AE. (2014): Health Care Experiences and Perceived Financial Impact Among Families of Children With an Autism Spectrum Disorder. *Psychiatric Services*, 65(3), pp. 395-398.
DOI <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201200552>.
- Zerbo, Q. – Massolo, LM. – Qian, Y. – Croen, AL. (2015): A Study of Physician Knowledge and Experience with Autism in Adults in a Large Integrated Healthcare System. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 45, pp. 4002-4014.
DOI <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2579-2>.
- Zwick, PG. (2017): Neuropsychological assessment in autism spectrum disorder and related conditions. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 2017; 19(4), pp. 373-379.
DOI <https://doi.org/10.31887/DCNS.2017.19.4/gzwick>.

Révész József

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

FÓKUSZBAN A (ZENEI) KREATIVITÁS

Bevezetés

Zenepedagógusként, muzsikusként úgy látom, első és legfontosabb célunk és feladatunk a zene értő szeretetének a megtanítása, hogy a zenét és tágabb értelemben a művészetet természetes közegként éljék meg a gyermekek, mert csak így válhatnak kiegyensúlyozott, egészséges idegrendszerű és lelkületű felnőttekké, magasfokú kreativitással, fejlett értelmi és érzelmi intelligenciával. Márpedig a gyermekek fejlődése a legfontosabb befektetések egyike. Egy nemzet gyarapodása, a gazdaság hosszú távú kiegyensúlyozott fejlődése, csak akkor fenttartható, ha boldog, lelkileg egyensúlyban levő, jó képességű gyerekek képezik az alapját (Varga, 2011). Saját művészetpedagógiai tapasztalatunk szerint viszont az hozhatja meg a legjobb eredményt, ha a művészetet komplex egységként kezelve lehetőséget biztosítunk a képzőművészet, a zene, a szabad mozgás és az egyéni irodalmi alkotások között. Ennek eléréséhez két fontos területet kell fejleszteni. Egyrészt szükséges a művészetek és ezen belül a zene nyelvezetének elsajátítása, rendszeres zenei foglalkozások során. Másrészt rendkívül fontos a zene megértésének és értő szeretetének kreatív megközelítése. Miért? Személyes indíttatás révén gyakorló zeneművészként napi szinten tapasztalom, hogy milyen nagy szükség van a kreativitásra és az újító szemléletre. Egy már más által megírt zenemű művészi megfogalmazásához, ahhoz, hogy annak szellemi üzenetét, erkölcsi tartalmát akár naponta új formában közvetíteni tudjuk a hallgatóság számára belefoglalva saját eszmei, érzelmi üzeneteinket nagyfokú kreativitásra, érzékenységre, befogadó és átadó képességre van szükség. A kreativitás, – ahogy a zene is – velünk együtt született, emberségünk fontos része. Mindkettő alapvető fontossággal bír az ember életében, létfontosságú részei életünknek. A kreatív folyamatok során minden gyermeknek újra meg kell mindent tanulnia előlről. A kulturális evolúcióban a gének megfelelői a mémek, melyeket információegységként minden embernek újra és újra el kell sajátítania, mert ezek a kultúra, mint érték továbbadásához nélkülözhetetlenek. Ilyen értékek a nyelvek, számok, dalok, törvények, tradíciók. Egy kreatív személy ezeket a mémeket átalakítja, esetleg javítja és ha ezt a javítást elég ember fogadja el, akkor a kultúra részévé válik (Csíkszentmihályi, 2014). Kokas Klára kimutatta, hogy a zenei nevelés, kiváltképp, ha a megfelelő pedagógiai módszerek segítségével közvetítjük, transzfer hatást vált ki több nem zenei képességre is, fejlesztve az alapkompenciákat, továbbá lehetőséget nyújt az alkotó cselekvésre, mint a kreativitás megélését (Deszpot, 2016). Oláh véleménye megerősít ezt az álláspontot, „Az eredmények alapján elmondható, hogy a zenei nevelés széles körű transzfer hatása az intellektuális és érzelmi-motivációs változáson keresztül érvényesül” (Oláh, 2010:193).

A zenei kreativitás megelőző vonatkozásai és hatásai

A zene, mint információ hordozó nem bír olyan rögzített jelentéstani rendszerrel, mint a beszéd, ugyanakkor jelentést hordoz más rendszerek, a memória, az érzelmek számára (Peretz – Zatorre, 2005). A muzikalitás ugyanúgy, mint a beszéd tanult tulajdonság. A hajlam, a tehetség örökölhető, nyilvánvalóan nagyon sokat számít a szociális közeg is. Vitányi és Sági (2003) kutatásai kimutatták, hogy a zenei alkotóképesség generatív szinten jelen van minden emberben. Így kimondható, hogy a zenei készség és képesség megléte bizonyított (Vitányi – Sági,

2003). A veleszületett adottságok, valamint a környezeti hatások egymásra kölcsönösen hatással vannak. Ennek az interakciónak három formája, (evokatív, reaktív és proaktív) különböztethető meg (Sólymosi, 2004).

- Az evokatív (megidéző) interakció lényege az, hogy milyen reakciót váltok ki a másiktól. Ha a gyermek olyan környezetbe születik, ahol rendszeres pozitív zenei élményben van része, az anya énekel neki, otthon rendszeresen hallgatnak értékes és igényes zenei anyagot, kisgyermekkorban, a bölcsődében, zenebölcsiben, az óvodában az óvodai zenei nevelés során rendszeresen közeli interakcióba kerül a muzsikával, hangversenyek rendszeres látogatója, akkor a későbbiekben erősebb késztetést érez annak megismétlésére. Több zenei tapasztalatot szerez, igényt mutat és visszajelzést ad környezetének a zenei élmény újbóli és rendszeresen ismétlődő megtapasztalására.
- A reaktív (visszaható, válaszoló) interakció arra vonatkozik, hogy környezet miként hat rám, azt hogyan értelmezem. Ez a kölcsönhatás az egyén és a környezet között minden esetben más és más. Egyénenként különbözőnk adottságainkban, vérmérsékletünkben, a bennünket érő környezeti hatásokra adott válaszainkban. Egy zenére, vagy kreativitásra hajlamosabb gyerek nagyobb érdeklődést fog tanúsítani egy számára zenei műveltségben kedvezőbb kreatív környezetben. Érdekes azonban, hogy már fiatal korban képesek vagyunk az objektív környezetet szubjektíven értelmezni, a minket ért hatásokból kiszűrni egyes vonásokat, másokat figyelmen kívül hagyva. Végső soron személyiségünk fejlődését ezen szubjektív környezet fogja meghatározni.
- A proaktív (előreható) interakció révén módodom nyílik arra, hogy környezetemet magam alakítsam. A kisgyermekkorból kinőve egyre több lehetőség van arra, hogy saját magunk alakítsuk a minket érő környezeti hatásokat. Magunk tudjuk meghatározni, hogy mivel foglalkozunk intenzívebben és melyek azok a tevékenységek, amelyekbe kevesebb energiát fektetünk. A személy aktívan közreműködik egyéniségének, érdeklődésének, tehetségének megfelelő időtöltések megkeresésében. Zenei vonatkozásban kialakul, hogy a muzsikával milyen módon foglalkozik. Szeretne-e hangszer tanulni? A zenehallgatási szokásait milyen előzetes tapasztalatok befolyásolják (Turmezeyné, 2010).

Azonban utalva a kreativitás egyik fontos alapelveire, miszerint megelőző tudás nélkül nincsen kreativitás, meg kell állapítanunk, hogy zeneileg kreatív személylé csak abban az esetben válhat valaki, ha előzetesen megtörténik a tartomány internalizálása. El kell sajátítani azt az eszközt, melynek segítségével a zene értő hallgatóivá, vagy optimális esetben művelőivé válhatunk. Csakis ebben az esetben beszélhetünk egy további lépcsőfokról, nevezetesen a zenei kreativitásról. De mikor kezdődjék el egy egyén zenei nevelése. Ismeretes Kodály Zoltán híres mondása 1948-ból, miszerint a gyermek zenei nevelését az anya születése előtt kilenc hónappal kell elkezdeni. Tehát nem lehet elég korán! Miért szükséges ez? Egyrészt nyilvánvalóan fontos a zeneileg érzékeny környezet megteremtése. Ha már az édesanya szereti és érti a muzsikát, fontosnak fogja ezt tartani gyermeke számára is. Másrészt a kora zenei tréning kapcsán az agyi folyamatok olyan „áthangolása” veszi kezdetét, melynek eredményeképpen számos egyéb terület, például a beszédértés, hallási munkaemlékezet szignifikánsan javulnak (Strait – O’Connell – Parbery-Clark – Kraus, 2014). A zene élettani, fiziológiai hatásai közül ismertek a szívritmusra, pulzusra, vérnyomásra, vérkeringésre, légzésre gyakorolt hatása (Uzsayné, 2008). Számos pozitív hatás mutatható ki a zenei nevelés kapcsán. Mindenképpen említésre méltó a zene és a nyelvi képességek összefüggése. A rövid és hosszú távú verbális emlékezet a zenetanulás révén jelentősen fejlődik (Franklin – Moore – Yip – Jonides – Rattray – Moher, 2008). Overy (2000) kutatása rámutatott, hogy a zenei nevelés hatékony segítséget jelent a diszlexia problémájának leküzdésében (Overy, 2000). Igen érdekes a mögöttes jelentéstartalom. Kutatásában a szerző úgy érvel, hogy a diszlexia kialakulásban az egyik alapvető ok az, hogy a gyermek nem

képes a jó időszervezésre, azaz írás, olvasás, beszéd közben nem képes az elemi folyamatokat helyesen egymás után szervezni. A zene igen fontos eleme az idő és az időzítés helyes elemi- nek a megválasztása. Ezért segítségével a gyerek képes lehet arra, hogy az írás és olvasás alap- egységeit időben helyesen egymás után szervezze (Gombás, 2014). Agyunk két féltekéje funk- cionálisan aszimmetrikus. Ennek mértéke, módja azonban a bennünket ért hatások, impulzusok, a tanulás és a kultúra függvényében változó. Ez az aszimmetria a két félteke közötti munka- megosztásra utal. Többnyire a racionális, elemző, beszélő bal félteke a domináns. Azonban a jobb félteke felelős több olyan feladatért, melyek a zene és a kreativitás kapcsán lényegesek számunkra. Hámori (1996) közlésében:

- térábrázolás, térérzékelés;
- geometria, térbeli tájékozódás, térbeli mozgás;
- emocionalitás, ösztönösség, irracionalitás;
- impulzív, szubjektív látásmód;
- humorérzék, nézőpontváltás képessége;
- divergens problémalátás, képzelőerő;
- kreativitás, új hipotézisek felállítása;
- zene élvezete, dallamok fölismerése, elfogadása, elvetése;
- egyidejű, analóg;
- tudatos, azt nem tudja kifejezni, de kiénekelni, eltáncolni, kirajzolni igen;
- muzikalitás, célja kommunikatív, örömszerző (ez semmilyen emlősnél nincs);
- háromdimenziós térérzékelés, melynek minősége függ a tanulástól;
- térlátás, színek, arcok fölismerése, vizuális információk érzékelése és földolgozása;
- az arcok mögötti érzelmek azonosítása;
- lényegkiemelés, átfogó látás, egészlegesség, szintézis;
- a beszédhez kapcsolódó érzelmi tartalom (mögöttes tartalmak);
- morális, szimbolikus gondolkodás, szemben a balfélteke pragmatikus értékítéletével;
- szintetikus ismeretföldolgozás;
- appozicionális – holisztikus, a részben is az egészet figyelembe vevő gondolkodás. (Há- mori, 1996:139-140.).

Noha a zenészek körében is gyakoribb a bal agyfélteke dominanciája, jobb féltekéjük aktívabb, mint általában, ezért gyakori, hogy zenészek nyelvi memóriában, verbális fluencia terén, az érzelmek verbális kifejezésében rendre felülmúlják a nem zenészeket (Brandler – Rammsayer, 2003). A zenével való aktív foglalkozás anatómiai és élettani szinten alakítja agyi működésün- ket. A zenészek zenei hangokat és a nyelvet feldolgozó agyterülete, ami egyben egyik beszéd- központunk is, nagyobb. A planum temporale azonban agyunk leginkább aszimmetrikus terü- lete. Ez általában a bal agyféltekében nagyobb, de a zenészek agyában a jobb féltekében nő meg jelentősen, valamint a két agyfélteke közötti kommunikációért felelős corpus callosum is vastagabb (Schalug – Jancke – Huang – Steinmetz, 1995; idézi: Gombás, 2014).

A zene észlelési síkjai

De miből áll a zene? Fizikai síkon a zenei hang megjelenése az idő, dinamika, hangmagasság, hangközök, harmónia, dallam, hangszín összességében érhető tetten. Ezek együttes megjele- nése alkotja azt, amit fizikai síkon muzsikának szoktunk mondani. Gondolatmenetünkben a zenei észlelést két külön szegmensre kívánjuk osztani, egyrészt objektív, másrészt szubjektív síkra. Le kell szögeznünk, hogy az objektív, fizikai sík megléte még csak hordozóeszköznek

tekintendő, a valódi szubjektív tartalom, a lekottázott, vagy hallás után elsajátított zenei anyag kreatív előadásában jelenik meg. Ugyanakkor, mivel az általunk vizsgált óvodai zenei nevelés és óvodapedagógus képzés lényeges eleme a zene objektív eleminek megértése és megértetése szükségesnek látjuk a fizikai síkon megjelenő zenei elemeket ismertetni és pedagógiai jelentőségüket kiemelni. Azonban hozzá kell tennünk, hogy véleményünk szerint a jelenleg elismert és alkalmazott zenei nevelés módszer szinte teljes mértékben a zene fizikai jelenségeinek ismeretére és értelmezésére készíti fel az óvodáskorú gyermekeket és a muzsika igazi, szellemi mondanivalóját gyakran háttérbe helyezi.

A zene objektív vetületei

A zenei hangok észlelése, érzékelése és megkülönböztetése egy olyan agyi folyamat, melynek során a fizikai jel, rezgés, a hang az agy számára feldolgozható jellé alakul, majd észleléskor ezekhez a mintázatokhoz környezeti ingereket, eseményeket rendelünk, így az észlelés olyan gondolkodáshoz kötött folyamat, melynek alapja az érzékelés (*Csépe – Győri – Ragó, 2007*). A hangokat azonban nem különálló nem különálló fizikai síkon értelmezzük, hanem egységes egészként. Tehát a zenei percepció magában foglalja az akusztikus jel analízisét, a hangközviszonyok és a zene szintaktikai és szemantikai feldolgozását, valamint a zene által kiváltott (pre)motoros tevékenységeket.” (*Koelsch, 2014:110.*) Továbbá a zenei percepció hat az érzelmekre, aktiválva többek közt a vegetatív idegrendszert, a hormon-és az idegrendszert. A zenei észlelés alapját az akusztikus információ dekódolása képezi (*Koelsch, 2014*).

Produktív, reprodukív és improvizatív zenei kreativitás

Gondolatmenetünkben a zenei kreativitást az alkotás/újra-alkotás/improvizáció fogalmi körében kívánjuk használni. Véleményünk szerint az összetett intelligencia elméletéhez, valamint a kreativitás rendszerszemlélethez hasonló módon, a zenei kreativitásra is egyfajta összetett elmélet keretein belül kell tekintenünk, melyek csak meghatározott körülmények között zajlanak le (*Burnard, 2012*). Produktum az lejegyzett zenemű, reprodukálás a mű előadása. Improvizáció, vagy rögtönzés az adott pillanatban megszülető zene.

Produktív zenei kreativitás

A kreatív kifejezés a creator szóból származtatva teremtő, alkotó jelentéssel bír. Újat hoz létre, ötletes, ötletgazdag. De a zene és a kreativitás kapcsolatában fellelhető egy látszólagos ellentmondás. Az aktív zenélés során már előzetesen más – és tegyük hozzá igen kreatív – alkotók, zeneszerzők által megírt, megkomponált zeneműveket adunk elő. Ez vonatkozik a zeneművészek interpretációjára és az óvodai zenei nevelés során a gyerekekkel együtt énekelt dalokra is. Tehát, noha a kreativitásra általános értelemben produktív tevékenységként tekintünk, ebben az esetben, az interpretáció során reprodukív cselekményről van szó. Nem vitás, hogy egy zenemű megírása kreatív cselekedet, hiszen új tartományt hoz létre, vagy például a jazz zenében oly gyakran az improvizáció egy tartományt alakít át. A létrejöttét előidézhetheti egy gondolat, egy átélt esemény, egy ihlet, valamilyen pozitív, vagy negatív érzelmi hatás. Megalkotása a szellem szükséglete, mely kimeríthetlenebb és előbbre való, mint az állati ember szükséglete, noha az a régebbi és sürgetőbb (*Schiller, 2005*). A készülő zenemű reakciónak is felfogható, az alkotót ért hatásokra való válaszként. Ez az érzelmi válasz azonban nem rendezetlenül árad,

hanem rendszerbe téve fegyelmezett formában, egy zenei alkotás formájában ölt testet. Az alkotó tehetségétől, lelki életének gazdagságától, szakmai felkészültségétől függ a mű művészi értéke, csiszoltsága, vagy éppen ellenkezőleg, ha közhelyes, esetleg banális. Egy dallam viszonylag könnyen megszületik, sok esetben spontán módon, valójában azonban már megélt, átélt emlékek, emléktöredékek hatására alakul ki. Ez azonban nem feltétlenül jelenti azt, hogy értékes, hosszú életű, kreatív alkotás született. Szükség van valami érzelmi tartalomra, mondanivalóra, üzenetre is, amitől örökéletűvé válik a dallam. A szép, fülbemászó dallam önmagában még nem elegendő. Tulajdonképpen attól lesz egy zeneszerző nagy, hogy az alkotásaiban megjelenik-e valami csak rá jellemző, ami egyéni módon, de mégis örök értéket hordoz (*Hargita, 2007*). Belső indíttatásból való üzenetét képes egyensúlyban tartva, művészi formában közvetíteni. Egy új dolog megalkotása, az abban kifejezésre jutó kreativitás még nem jelenti azt, hogy az új érték is egyben. Ennek miéértjére több válasz is adható. Egyrészt utalva a kreativitás rendszerszemléletére, egy kreatív alkotás létrejöttét el kell ismernie egy szakértői körnek is. Másrészt nem szabad figyelmen kívül hagyni a művészet és ennek részeként a muzsika egyik nagyon fontos jellemzőjét, az esztétikumot. Ez nem azt jelenti, hogy egy zenemű minden esetben gyönyörű és hasonló érzéseket kelt hallgatójában. Sok zenemű ábrázol kifejezetten rossz, esetenként gonosz dolgot. Gondoljunk csak Musszorgszkij: Éj a kopár hegyen című művére, ami egy boszorkányszombat eseményeit jeleníti meg. Bartók: Concertójában, vagy Bernstein: Age of Anxiety című művében a szerzők háborútól való félelme jelenik meg. Shostakovich: 8. „Sztálingrád” szimfóniájában pedig az ott átélt borzalmak hangulata jelenik meg. Mindeme üzenetek ellenére, ezek a zeneművek szépek, mesteri alkotások. Hallgatásuk valódi esztétikai élményt nyújt, ami nagy fontossággal bír a szubjektum-objektum viszonyában, az érzékelési folyamatok során (*Wallbaum, 2000*). Az esztétikum megítélése azonban függ a társadalmi megítéléstől is (szakértői kör), valamint illeszkednie kell az adott tartomány keretei közé is (*Lothwesen, 2014*).

Reproduktív zenei kreativitás

Mikor születik meg a hallgatóság számára a zene? Nyilvánvalóan akkor, amikor az egy előadó által interpretálva megszólal. Ez nagyon hasonló a színházi előadásokhoz, de lényegesen különbözik pl. egy könyv, regény, vers olvasásától, hiszen ott a gondolatait átadni igyekvő szerző, író, költő, valamint a befogadó között nincsen más közvetítő személy. A gondolatok a mondanivaló átvétele, vagy átértelmezése teljes mértékben és közvetlenül a befogadó feladata. Ebben az írásbeliség megjelenése fontos változást hozott, hiszen megjelentek a művek objektívált, a kifejezett tartalom személyiségtől függetlenül megjelenő változatai (*Demeter, 2014*). Így reprodukáló zenei kreativitáson az olyan ötletes zenei megoldásokat értünk, melyek szervesen a zene tartalmából, jellegéből, származnak, és az elsődleges és másodlagos üzenetet célba érkezését segítik, hatásait erősítik (*Hargita, 2007*). A zene két lételem a tér és az idő egységében születik meg. Ez a megszólaló, azaz éppen most elhangzó zene. Minden gyakorló muzsikustisztában van vele, hogy a kotta csak a zenemű váza, azt életre kelteni az előadó feladata. Elméletben a zene műveléséhez a megfelelő időben, a megfelelő ideig, a megfelelő hangot kell csak megszólaltatni. De bármilyen gondosan járunk is el, lehet a hang tökéletesen tiszta, a dinamika tökéletes, a lejegyzett kottának teljes mértékben megfelelő, az mégsem lesz zene. Az előadó feladata, a lejegyzett, „halott” hangok életre keltése, a zene létrehozása térben és időben. Ezt nevezzük (re)-produktív, tolmácsoló tevékenységnek. De ahhoz, hogy egy zenész a lejegyzett kotta alapján ténylegesen professzionális, művészi, ihletett és kreatív előadást tudjon produkálni, több komponens együttes megjelenésére van szükség. Ezek egyike sem kihagyható, vagy felcserélhető

- Egyrészt szükséges a zenei tartomány elemeinek magas szintű elsajátítása. Mélyreható zeneművészeti ismeretekre, valamint a hangszer megszólaltatásához szükséges technikai tudásra, hosszú évek munkája során elsajátított gyakorlatra van szükség. Ismernie kell a kor előadói szokásait, az adott élethelyzetet, amiben a zenemű megszületett, miért írta a szerző, kinek, mit élt át a komponálás közben. Ezek fontos érzelmi alapot adhatnak az interpretációhoz. Ez tulajdonképpen egy objektív tudásanyag, mely háttérinformációként szolgál az előadó számára.
- Másodszor egy művészi alkotás igazán kreatív értelmezése hiteles formában nem történhet meg az előadó saját muzikalitása nélkül. Arányérzékét, személyiségét, egész valóját bele kell építeni az előadásba, mintegy saját magán átszűrve a művet. Az objektív tudást, szubjektív formában kell közvetítenie, ami igen fejlett kreativitást feltételez (*Hargita, 2007*). Ez azonban igen ingoványos talaj. Mert miről is van szó? Egyrészt van egy már megírt zenemű. Bele van rejtve a szerző saját mondanivalója. Másrészt ezt a mondanivalót az előadónak saját értelmezésében kell bemutatnia. Sem a szerző üzenete, sem az előadó saját gondolatai nem szenvedhetnek csorbát. Ha ugyanis csak a zeneműben megtalálható gondolatok érvényesülnek, akkor bemutatás lesz belőle, ha viszont elnyomja az eredeti gondolatokat, akkor önző lesz az interpretáció. Minkét esetben hiteltelenné válik a produkció. Egy zeneművet sokféleképpen meg lehet szólaltatni, rengeteg lehetséges megformálási lehetőség létezik. Egy-egy előadó kiválósága, kreativitása éppen abban mutatkozik meg, hogy egyénileg, csak rá jellemző módon mutat be egy művet.
- Harmadsorban szükség van az adott zenemű és előadója között kialakuló szimbiózisra, mely egyrészt elmélyült gondolkodásban, a zenemű lényegével való azonosulásban nyilvánul meg, meghatározva a majdani előadás egyéni gondolatiságát. Majd szükséges ennek hosszas és részletes gyakorlása, a gondolat kifejezéséhez szükséges technikai megoldások megtalálása és rögzítése. A gyakorlás kihagyhatatlan tényező. Az előadás csak úgy lehet hiteles és kreatív, ha kifejezőmódunk szabad és nem akadályozzák hangszertechnikai nehézségek, mert azok elvonják a figyelmet.
- Negyedszer pedig szükséges az előadások során megszülető interakció is. A néző és az előadó együtt hozzák létre az előadást (*Tarnay, 2014*). Így már a művészi produkció egyfajta közvetítő elemként működik, mely interakció az előadó és hallgató között. Így a létrejövő performansz, ami csak és kizárólag arra az alkalomra, időre és térre vonatkozik, már kollektív kreativitásként jelenik meg.

Improvizatív zenei kreativitás

A zenei kreativitás harmadik, talán legegyszerűbben tetten érhető, ugyanakkor rendkívül összetett változata a zenei improvizáció. Mivel témánk egyik legfontosabb része az óvodai és az óvodapedagógus képzésben kínáló kreativitás fejlesztő lehetőségek feltérképezése, valamint az óvodai korosztály esetében legjobb lehetőségként a zenei kreativitáson belül éppen az improvizációs képességek fejlesztésére kínálkozik alkalom, az improvizatív kreativitás témáját az óvodai lehetőségek mentén is tárgyalni szándékozunk. Az általános kreativitás fejlesztéséhez véleményünk szerint a tudatos, tanult improvizáció nagymértékben hozzájárulhat, mert önálló gondolkodásra nevel, fejleszti a problémamegoldó képességeket, így pedagógiai gyakorlatban való megvalósítása nagy fontossággal bír. Az improvizáció kifejezés többféle alkotásmódra is utalhat. Jelenthet kötetlen fantáziálást, véletlenszerű próbálgatást, izgalmi állapotban történő ösztönös zenei érzelemnyilvánítást, háttérzenélést, köznapi zenélést, kortárs művészeti performanszot, stílusgyakorlatot, szigorú vagy kevésbé kötött szabályok által szerkesztett rögtönzést és még sok mást (*Hunyadi, 2017*). Témánk szempontjából fontosnak véljük annak a tisztázását, hogy miként tudjuk a gyermeket arra bátorítani, hogy személyes érzéseit egyéni, vagy társas

formában kifejezésre juttassa. Más oldalról megközelítve kérdés, hogy jelenlegi zenei nevelésünk mire készíti fel a gyerekeket, illetve az óvodapedagógus képzés modellje milyen hasznos és alkalmazható zenei ismereteket nyújt, másként fogalmazva mi a módszertan célja? Csak feyelmezettséget, céltudatosságot, a gyakorlás fontosságát, a népdalok, körjátékok, zeneirodalmi ismeretek elsajátítását, vagy ezen tudások felhasználásának azon módját jelenti, hogy képesek legyenek azt az egyéni, vagy csoportos alkotóképesség szolgálatába állítani, pedagógusok és gyermekek számára egyaránt. Nyilvánvaló, hogy a zenei rendszer minden elemére szükség van eme művészeti ág sikeres műveléséhez, akár professzionális, akár pedagógiai célzatú az, vagy egyszerűen az örömszerzést szolgálva. A zenei nyelvnek csak az alapjait tudjuk átadni, annak műveléséhez, a zenei beszédhez az improvizációs készségek, tágabb értelmezésben a zenei kreativitás rendszerének egyéni belüli kialakítására, elmélyítésére feltétlenül szükség van (Ábrahám, 2013). Ismételten hangsúlyozni szeretnénk, hogy munkánk célja nem a professzionális zeneoktatás vélt, vagy valós problémáira keres megoldást, hanem az a törekvés mutatkozik meg szándékunkban, hogy milyen pedagógiai lehetőségek kínálóznak az óvodapedagógus képzés segítségével arra, hogy nagyszámú, a zenét „értőn szerető” gyerekeket neveljünk. Számunkra teljes mértékben egyértelmű, hogy a rögtönzés nem kizárólag a zenét hivatásos módon gyakorló emberek kiváltsága. Valójában egy olyan készségről, aktivitásról van szó, ami a zene egyéb elemeivel együtt kell fejleszteni, hiszen azokat képes szintetizálni. Úgy véljük, hogy a zenei improvizáció elemeinek, képességének az elsajátítása, az a mód, hogy egy gyermek a már megtanult, szintetizált népdalokhoz, gyermekdalokhoz, az óvodai csoportban átélt közös zenei élményekhez kreatív, sőt improvizatív módon tudjon közeledni, fontos eleme lehet a belső biztonságérzet kialakításának, hiszen az improvizáció integrál, nyitottabbá tesz, jártasabb lesz az ember a zenében. Az improvizáció szempontjából a kreativitás szintjeiből jelen esetben kifejező és az alkotó kreativitás fontos számunkra. Az improvizációnak ugyanis két alapvető típusát tudjuk elkülöníteni, melyek önmagukban nem jeleznek fejlettségi szintet, az adott korosztályhoz mérten bárhol alkalmazhatók. Az első a szabad játékok olyan csoportja, melyet az óvodában napi szinten játszanak a gyerekek önállóan, saját indíttatásból, vagy a pedagógus irányítása mellett. Ilyenek a népdalok, gyermekdalok, körjátékok. Ezeket többnyire olyan szabályok mentén játszik, melyeket a pedagógus tanított meg számukra. A szabálykövető játékokkal nincs semmi probléma, rengeteg fejlesztő lehetőség lapul meg bennük, komoly szocializációs térként működnek, elősegítik a kooperatív képességek fejlődését, fejlesztik a térérzetet. Azonban a körjátékok, énekek alkalmazásának, mindennapi megélésének tapasztalatunk szerint egy másik igen sikeres és kreatív módja az, ha a pedagógus nem „áll” a gyerek és a zene közé, nem közvetít, csak lehetőséget nyújt kettőjük találkozásához. Így a gyerek alkalmat kap arra, hogy az adott énekkel, játékkal, mesével, történettel maga kezdjen el játszani, egyénileg, vagy csoportosan, mely számtalan improvizációs lehetőséget kínál, a létrejövő performanszban. A klasszikus zenei idézetek meghallgatása és kreatív, improvizatív feldolgozása, a művészeti ágak (zene, mozgás, rajz, mese) összekapcsolása, a zenei élmény szublimációja révén egy szabad mozgásban, rajzban, kitalált történetben jelenhet meg. A másik a dallamrögtönzés, ritmusrögtönzés, megadott hangkészlettel megszülető improvizációk, névéneklések, ritmusok szabad kitalálása, ahol a lehetőségeknek csak a fantázia szab határt. Bár az improvizálás alapvető zenei készség, nagy különbségek tapasztalhatók a különböző zenei képzettséggel bíró egyének zenei improvizatív képességei között, hiszen az nem kizárólag ösztönös viselkedés és nem csupán professzionális zenei tevékenység, hanem mind a kettő. A zenei kreativitásnak hét szintjét tudjuk megkülönböztetni és egymástól elhatárolni, felfedezés, az összetartó képletek kialakulása, teljesítményorientált improvizáció, folyékony improvizáció, szerkezeti improvizáció, stílusimprovizáció, személyes improvizáció. E rendszer haszna egyrészt megmutatkozik a pedagógus lehetőségeiben, hiszen az adott szintnek megfelelően tud a tanulóval foglalkozni, másrészt egy logikailag egyértelmű fejlesztési irányt vázol fel, így az improvizáció kifinomult viselkedési sorozatként értelmezhető. Az improvizatív zenei kreativitás hét szintjét Kratus (1991)

meghatározásában Hunyadi (2017) részletezésében, de saját értelmezésünkben, pedagógus és óvodai vonatkozásait figyelembe véve közöljük:

- A felfedezés kihagyhatatlan, mint preimprovizációs szakasz. Ez egy lényegében folyamatorientált szakasz, ahol az egyén, legyen az gyerek, vagy pedagógus, hangzások alapján próbálgatja a különböző hangzasképleteket. A folyamatot nem irányítja a belső elképzelés, a hangzás alapján próbálgatja a kombinációs lehetőségeket. Ezek ismétlése vezet el oda, hogy a későbbiek során képes előre hallani a lehetséges alternatívákat. Az improvizáció eme megelőző szakaszában a pedagógus feladata lehetőséget biztosítani a különböző hangzasképletek kipróbálására, a különböző hangszerek, – legyenek akár előre elkészített, akár óvodai konstrukciók – alkalmazására. Együtt megtapasztalhatják, hogy minnek milyen hangja van, hogyan lehet azokat különbözőképpen megszólaltatni, kinek milyen énekhangja, magasabb, vagy mélyebb van, mik a természet hangjai, azok hogyan épülnek be a mindennapokba.
- Ezek következményeként a gyerekek számára a zenei hangok és azok megszólaltatásai egyértelművé válnak és a második szakaszt érik el, ahol az ösztönös tevékenységet követően, az összetartozó képleteket alkalmazása és megszólaltatása tudatosabbá válik. Előre hallják és használják a motívumokat, képesek arra, hogy nagyobb zenei egységben gondolkodva zenei struktúrává szervezzék. A gyerekek saját örömeikre improvizálnak, de a belső zenei szervezettség hiányában az sem metrumában, sem hangzásában, hangnemében nem befogadható mások számára.
- A harmadik szint során már érthetőek a gyerek számára a zene belső rendszerei és korlátjai is. Ezen a teljesítményorientált szinten az improvizáció rendszert kap lüktetésében, tempójában, akár hangulatában is. Meg tudják különböztetni a nagyobb szerkezeti egységeket. Ezen a szinten már csoportos improvizációra is lehetőség van. A pedagógus különböző szempontokat adhat meg a tevékenységhez, pl. ritmusképlet, hangulat, zenei aláfestés. Az improvizáció fejlettségének ezen szakaszában már az óvodában nem tudunk kizárólag zenei eszközökkel együttműködni a gyerekekkel, mivel ez már jóval fejlettebb hangszeres, vagy énekes tudást feltételez. Azonban a pedagógus számára lehetőség nyílik a gyerekek kezébe olyan művészeti eszközöket adni, melyek segítségével önállóan ki tudják fejezni magukat, improvizációs lehetőségeiket kihasználva. A szabad mozgás, a rajz, a mese pedagógus által megkomponált szituációk zene segítségével való előidézése révén a szabad improvizáció gyermeki megnyilvánulásai teret kaphatnak, mert olyan művészeti eszközt kapnak, melyet értenek, számukra természetesen és használni is tudják.
- A negyedik folyékony improvizáció szintje már tudatos, fesztelen és folyamatos. A technikai megoldások automatikusak, a folyamat kontroll alatt van. Véleményünk szerint a témánk szempontjából legfontosabb óvodai korosztály esetében ennek a szintnek az elérése már nem releváns. Éppen ezért a többi, ennél magasabb improvizatív szintet csak a terület és folyamat teljes bemutatására irányuló törekvésünk okán ismertetjük.
- Az ötödik szint a szerkezeti improvizáció képessége. Az improvizáció felépítése a tanuló számára egyértelmű, stratégiát tud váltani, ha szükségét érzi.
- A hatodik szinten már stílusimprovizáció is lehetséges. Az előadó olyan dallami, harmóniai, ritmikai, stilisztikai tudás birtokában van, hogy azokat szabadon fel tudja használni, be tudja építeni saját improvizatív előadásába.
- A hetedik szakasz már csak a legfelkészültebb nagyon tehetséges előadóművészek sajátja. Az egyéni vonások, a csak és kizárólag az adott művészre jellemző stílusjegyek egyedivé, felismerhetővé és összetéveszthetetlené teszik a produkciót, új szabályokat és alapokat alkotnak.

Irodalomjegyzék

- Ábrahám M. (2013): A Zongorálom sikere külföldön. In: *Parlando : Zenepedagógiai Folyóirat*, 55. évf., 3. sz. – URL: <https://bit.ly/3jAQgeF> (2022. 04. 12.).
- Brandler, S. – Rammsayer, H. (2003): Differences in mental abilities between musicians and non-musicians. *Psychology of Music*, 31 (2), pp. 123-138.
DOI <https://doi.org/10.1177/0305735603031002290>.
- Burnard, P. (2012): Rethinking ‘musical creativity’ and the notion of multiple creativities. In: *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*, hg. von Oscar Odena. Farnham, Ashgate, S., pp. 5-27.
- Csépe, V. – Győri, M. – Ragó, A. (2007): Általános pszichológia 1-3. 1. Észlelés és figyelem. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi M. (2014): *Kreativitás : a flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*. Akadémiai, Budapest, p. 479 – ISBN 978-963-05-8746-4.
- Demeter T. (2014): Mű és előadás. In: Di Blasio Barbara (szerk.): *A performansz határain*. Kijárát, Budapest, pp. 32-39.
- Deszpot G. (2016): Zene és kreativitás: Az alkotóképesség fejlesztése Kokas Klára zenepedagógiájával. In: Falus András (szerk.): *Zene és egészség : zene, egészség, nevelés, test, lélek : tanulmánygyűjtemény*. Kossuth, Budapest, pp. 54-75.
- Franklin, M. S. – Moore, K. S. – Yip, C. – Jonides, J. – Rattray, K. – Moher, J. (2008): The effects of musical training on verbal memory. *Psychology of Music*, 36 (3), pp. 353-365.
DOI <https://doi.org/10.1177/0305735607086044>
- Gombás J. (2014): A zenei tevékenységek pszichológiai hatásai. In: Torgyik J. (szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra*. Intern. Research Inst., Komárno, pp. 239-243.
- Hargita Péter (2007): Kreativitás az egyházi ének tanításában. In: Györgyiné Koncz Judit (szerk.): *Studia Caroliensia*. 2. sz., pp. 69-76.
- Hámori, J. (1996): *Agyi aszimmetriák*. JPTE Állattani és Neurobiológiai Tanszék, Pécs, p. 152.
- Hunyadi Zs. (2017): Új irányzatok a zenei nevelésben – rögtönzés, komponálás, közösségi zenei alkotás. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 67. évf., 7-8. sz., pp. 70-84.
URL: <https://bit.ly/3uvp3AA> (2022. 04. 12.)
- Koelsch, S. (2014): Music processing in the brain. In: Jaeger, D. – Jung, R. (szerk.): *Encyclopedia of Computational Neuroscience*. Springer, pp. 1-34 pp.
DOI https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7320-6_104-1
- Kratus, John (1991): Growing with Improvisation, *Music Educators Journal*, Dec 1991, v.78, n. 4., pp. 35-40 – DOI <https://doi.org/10.2307/3398335>
- Lothwesen K. S. (2014): Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In: Vogt J. – Hess F. – Brenk M. (szerk.): *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens*. Lit Verlag Dr. W. Hopf Berlin, pp. 184-212.
- Oláh A. (2010): Az empirikus kreativitáskutatás hazai hagyományai. In: *Magyar pszichológiai szemle*, 65. k., 2. sz., pp. 189-198 – DOI <https://doi.org/10.1556/mpszle.65.2010.2.2>
- Overy, K. (2000). Dyslexia, temporal processing and music: The potential of music as an early learning aid for dyslexic children. *Psychology of Music*, 28, pp. 218-229.
DOI <https://doi.org/10.1177/0305735600282010>
- Peretz I. – Zatorre R. J. (2005): Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology*, 56., pp. 89-114 – DOI <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070225>
- Schalug, G. – Jancke, L. – Huang, Y. – Steinmetz, H. (1995): In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians. *Science*, 267, pp. 699-701.
DOI <https://doi.org/10.1126/science.7839149>.
- Schiller, F (2005): *Művészet és történelem filozófiai írások*. Budapest: Atlantisz, p. 527 – ISBN 978-963-916-583-0

- Solymosi K. (2004): Fejlődés és szocializáció. In: N. Kollár K. – Szabó É. (szerk): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest, pp. 29-50.
- Strait D. L. – O’Connell S. – Parbery-Clark A. – Kraus N. (2014): Musicians enhanced neural differentiation of speech sounds arises early in life: developmental evidence from ages three to thirty. In: *Cerebral Cortex* 24 (9), pp. 2512-2521 – DOI <https://doi.org/10.1093/cercor/bht103>.
- Tarnay L. (2014): Performansz és az újmédia. In: Di Blasio Barbara (szerk.): *A performansz határain*. Kijárat, Budapest, pp. 63-97.
- Turmezeiyné Heller E. (2010): *A zenei tehetség felismerése és fejlesztése*. Magyar Tehetségfejlesztő Szervezetek Szövetsége, Budapest, p. 130.
- Uzsalyné Pécsi R. (2008): Az érzelmi intelligencia fejlesztése zenével: egy zenei nevelési koncepció bemutatása. Kézirat, Doktori disszertáció. University of Jyväskylä, p. 195.
- Varga L. (2011): A legokosabb befektetés a jövőbe: a gyermeknevelés. In: *Magiszter : A romániai magyar pedagógusok szövetségének szakmai-módszertani folyóirata*, 9. évf., 4. sz. (tél), pp. 5-20. – URL: <https://bit.ly/3E7hDXb> (2022. 04. 12.)
- Vitány I. – Sági M. (2003): *Zene és kreativitás*. Akadémiai, Budapest.
- Wallbaum, Christopher (2000): *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Bosse, Kassel.

Somogyi Anett

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

A NEMEZ TÖRTÉNETE ÉS FELHASZNÁLÁSA AZ ÓVODAI NEVELÉSBEN

Bevezetés

A természettel szoros kapcsolatban élő népek mindig is fenntartható módon használták fel a rendelkezésükre álló növényi és állati eredetű alapanyagokat. A gyakorlati alkalmazás során megvalósult, generációról generációra örökített és tökéletesített eljárásokat, technikákat sok esetben a népművészeti ágak őrizték meg számunkra.

Hazánkban nagy múltra visszatekintő, a népművészetben jelentős szerepet játszó természetes eredetű textilnyersanyag a gyapjú, amely hosszú élettartamú, megújuló alapanyagként környezetbarát termék előállítására is alkalmas.

Ennek az ősi, elődeinktől ránk hagyományozott anyagnak kutatom a gyökereit és hagyományait, mert hiszek abban, hogy múltunk öröksége ma is tökéletesen használható és helye van életünkben. Az alapanyagok nem változtak, már elődeink is felismerték és kihasználták előnyös, testnek és léleknek kedvező tulajdonságaikat. Ugyanakkor az is felismerhető, hogy népi hagyományaink megőrzése és a felnövekvő generációnak történő átadása korunk fenntarthatósági törekvéseit is magában foglalja. A természet értése és tisztelete elődeink számára magától értetődő volt, számunkra azonban szükséges, elsajátítandó feladat.

A gyapjú és a nemez történeti gyökerei, tulajdonságai

A nemez története

Történelmi leleteink bizonyítják, hogy a kutyán és kecskén kívül a juh is az ember első háziállatai közé tartozott. Észak-Irán területén, Zawi Chemi Shanidar település sírjaiban talált több mint 10.000 éves juhcsontok arról tanúskodnak, hogy ekkor már megtörtént a juh háziiasítása. A gyapjas juh tenyésztése valószínűleg Mezopotámiában kezdődött el, az I. e. 4. évezredben (Nagy – Vidák, 1997).

A szkíták

A nemez készítésének kezdetét az állati bőr és szőr ruházati célból történő felhasználásának idejéhez kötik, de bizonyítottan régebbi tevékenység, mint a fonás vagy a szövés.

Azok az eurázsiai népek birtokolták a nemezkészítés tudományát, akik nagy számú juhot tartottak, lovakat birtokoltak és vándorló, nomád életmódot folytattak a Kárpát-medence és a Tarim-medence által behatárolt területen. A szkíta kor meghatározásával kapcsolatban eltérőek a vélemények, de általában i. e. 3. és a 8. sz. közé sorolják. A leleteink szerint azonban már az i. e. 2. évezredben léteztek olyan vándorló, pásztor törzsek Euráziában, akik készítettek nemezt, tehát létezik egy folytonosság a nemez történetében, melynek hatása érezhető a magyar hagyományokban is. A vándorló népek esetében a nemez eszközök készítése a nők feladataként a mindennapok természetes és szükséges tevékenysége volt, nem önálló mesterség. A motívumkincs, a készítési mód családról családra öröklődött tovább, így maradtak fenn a mives textilek. Jellemzően csak saját részre vagy ajándékba készítették el az asszonyok a nemez tárgyaikat, gyakran életük nagy és fontos eseményeihez kapcsolódva. A gyermekek is segítettek,

fokozatosan beletanultak a készítés menetébe. A szkíták számára a nemez nem csak egy egyszerű használati tárgyat jelentett, hanem elválaszthatatlanul hozzátartozott szertartásaikhoz és vallási életükhöz is. Azt feltételezik, hogy a nemez készítés technikája az ázsiai nomád népek által vált a görögök, a kínaiak és az indiaiak számára ismertté. A sírleleteken kívül több írás maradt ránk Homérosztól, kinek leírásait a régészet sok esetben igazolta (Nagy – Vidák, 1997; Vetro, 2017).

I. B. Brasinszkij (1979) szerint „*A szkíta törzsek életkörülményeik és gazdaságuk szerint különböztek egymástól. Hérodotosz megnevezett szántó-vető szkítákat, akik gabonát termesztettek „nemcsak saját részükre, hanem eladásra is”, földművelő szkítákat, sőt, még „hellén – szkítákat” is. A legfontosabbak azonban a nomád törzsek voltak, s különösen „a legnagyobb számú és legbátrabb szkíták”, akik az úgynevezett „királyságot” alkották (őket a mai szakirodalomban is rendszerint „királyi szkítáknak” nevezik). Ez utóbbiak minden más szkíta törzset alattvalóiknak tekintettek. „Mind nyíllal felfegyverzett lovasok- írta Hérodotosz-, és nem földműveléssel foglalkoznak, hanem állattenyésztéssel.” Sátraikat maguk hordozzák, nomád módon vándorolva tágas birodalmukban (23. o.).*

Az i. e. III. évezredben Belső-Ázsiában élt szkíta nemzetség már nagy gyakorlattal rendelkezett a nemezkészítés területén. Árvai és Vetro (2012) szerint „*A kínai krónikák a Sárga-folyótól a Dunáig húzódó Szkíta Birodalmat a „nemez földje” néven említik (9. o.).*

A legrégebbi sírokat, az i. e. 8-9 századból, az oroszországi Tuva területén találták Arzsan község környékén, mely területet Cárok völgyének is nevezik. A kurgánok feltárása nagyon gazdag leletanyaggal szolgált, sok évet átívelően több szakaszban történt és máig is tart.

1971 és 1974 között tartó ásatás során egy 120 méter átmérőjű, fa szerkezettel ellátott kurgánt tártak fel, ezt tartják a legrégebbi sírnak, melyet a szkítákkal hoznak kapcsolatba.

2000-ben az Arzhan 2 nevű ásatások során több kurgánt találtak, melyek keletkezését az i. e. 7. századra becsülik. Az egyik sírban egy fejedelmi pár feküdt, és a női és férfi holttest mellé temetve 5700 aranytárgy került elő. A szomszédos sírokból előkerült leletekből arra lehet következtetni, hogy az eltemetett emberek nemezből készült fejfedőket és íjtartó tegezeket hordtak.

A mai Kína területén, a Tarim-medencében előkerült holttesteken gyapjából készült szőtt és nemezelt, díszes ruhákat találtak, melyeket az időjárás épségben megőrzött és konzervált. Az 1920-as évektől a Tarim - medence közelében, Pazirikban történt feltárások során számos szkíta halomsírt, kurgánt fedeztek fel. Az I.e. 5-4 században épített sírokból viszonylag ép állapotú nemezszőnyegek, faliszőnyegek, takarók, ruhanemük kerültek elő (Árvai – Vetro, 2012; Vetro, 2017).

A hunok

A mai Mongólia területére tehető a belső-ázsiai nomád törzsek közé tartozó hun népcsoport birodalmának politikai, gazdasági és kulturális központja, mely az i. e. 3. századtól i. sz. 2. századig létezett. Életükben az állattenyésztés szerepe jelentős volt, állatállományuk nagy részét a ló, ökör és juh tette ki. Írásos forrásokból az is tudható, hogy a hunok a juh minden részét felhasználták, gyapjából a sátraikhoz szükséges nemezt saját kezükkel készítették (Betsajhan, 2006).

A Kozlov-expedíció felfedezése 1925-ben is alátámasztotta azt, hogy a hunok épített házaik mellett nemezsátrakkal is rendelkeztek. Értékes leletek származnak a mongóliai Noin Ulából, ahol a halomsírokból különböző nemezből készült takarók, szövetek, ruházat, fejfedők kerültek elő. A 6. kurgánban talált takarón nemez alapon szövetráttal, sűrű zsinóros tűzéssel készült színes növényi és állati motívumokat találhatók. (Árvai – Vetro, 2012).

A Kárpát-medence nemezművészete

A Kárpát-medence időjárási körülményei nem tették lehetővé, hogy szerves anyagokból álló leletek maradjanak ránk a szkíta korból, itt jobbra csak fém tárgyakat találtak, melyek formavilága hasonlatos a más területekről származó szkíta leletekkel. Nemezből készült tárgy sajnos nem került elő. Legkorábbi Kárpát-medencéből származó leletünk az i.sz. 5. századból származik egy ötvöspusztai sírból.

Leírásokból és fennmaradt ábrákból tudjuk, hogy a nemezkészítés már ismert technika volt a honfoglalás előtt is, hiszen a Kárpát-medencébe érkező népek eszközei, sátra, és egyes ruhadarabjai gyakran ebből a természetes anyagból készültek.

Fontos kiemelni, hogy a magyar hagyományokban, a népművészetben, a paraszti kultúra tárgyi- és motívumvilágában felismerhető a szkíta kultúra hatása, mely időrendben először a hunok, majd a kárpát-medencei magyarság művészetében élt tovább. Annak ellenére, hogy a magyarok számára a nemezkészítés ősi tudásként állt rendelkezésre, a 12-13. században sajnos már hanyatló szakaszban volt, a legtovább a kalaposmesterség őrizte meg számunkra a gyapjú feldolgozásnak ezt a módját. A rátétes, hímzett textilek, a cifraszűr, a bőrmunkák, a pásztorok faragott eszközei és sok esetben az erdélyi fa mennyezetkazettás templomok képi világában felidézi számunkra a szkíta gyökereinket (*Vetro*, 2017).

A gyapjú meghatározása

Gyapjúnak nevezzük azt az állati eredetű egybefüggő szőrbundát, amely lehetővé teszi számunkra a szálak fonásával vagy nemezeléssel történő textilipari feldolgozást. A vadon élő állatok szőre nem elég hosszú vagy finom ehhez a művelethez, ezért mondhatjuk, hogy csak a háziállatok rendelkeznek gyapjúval. A juhon kívül nemezelésre alkalmas gyapjút adó állatok közé tartozik még az angórakecske, angóranyúl, kasmírkecske, teve, jak, alpaka. A legjobb minőséget és a legjelentősebb mennyiséget a birkagyapjú teszi ki a textiliparban (*Nagy – Vidák*, 1997).

A gyapjú feldolgozása

A lenyírt gyapjút szennyezettsége miatt különböző tisztító eljárásoknak vetik alá. A tisztítás után lazítják, vagyis részekre tépkedik majd kártoló géppel szálait összefésülik és lazán egybetömörítik. Ennek terméke a bundagyapjú vagy paplan gyapjú. A rövidebb, közepes vagy durva gyapjút általában bundagyapjúként, a finomabb, hosszabb szálú gyapjút szalaggyapjúként árusítják (*Árvai – Vetro*, 2012).

A gyapjú festése történhet növényi és vegyi festékekkel is. A növényi festésről ír Kemendi, (1989.) „*Fontos forrásunk a magyar népművészet egy különleges területének, a székely festékes szőttéseknek a tanulmányozása. Ennek köszönhetjük, hogy a gyapjú színezésének sokféle eljárása nem veszett teljesen feledésbe*” (8. o.).

A nemezelődés elve

A gyapjú nemezelhetősége lehetővé teszi, hogy szövés és fonás nélkül tömör, jó szilárdságú szálszerkezetet hozzunk létre. A nemezelhetőséget döntően a szál pikkelyessége, rugalmassága és nyújthatósága biztosítja. A folyamat során a szálak enyhén lúgos környezetben mozgatás hatására elmozdulnak, elvándorolnak, majd egymásba kapcsolódnak a pikkelyek segítségével

(Hauck – Zubonyai, 2014). A nemez tulajdonságai között fontos azt megemlíteni, hogy nedvesen formára alakítható és a száradás során zsugorodik (Árvai – Vetro, 2015).

A nemezkészítés két féle technikája ismert, a vizes nemezelés és a tű nemezelés. A vizes eljárás során gőzzel és vízzel tömörítik a textil alapanyagot, amely legtöbbször 100 % gyapjú.

A nemez mesterei Magyarországon

Magyarországon a nemezelés reneszánsza az 1980-as évektől Nagy Mari és Vidák István nevéhez köthető. Eredetileg kosárkötők voltak, majd a nemeztechnika megismerését követően már nem csak saját örömükre készítették tárgyaikat, hanem tudásukat továbbadták. Kezdetben Gödöllőn és Kecskeméten tartottak szakköröket, majd megrendezték az első tudományos nemzetközi tanácskozást, az első Nemezművészeti Kiállítást és az első Országos Nemezkészítő Tanfolyamot. Számos könyvet, kiadványt jelentettek meg, tanítványaik megtalálhatóak szinte az országban, sokan a Népművészet Ifjú Mesterei lettek. Érdemes megemlíteni közülük Árvai Anikót és Vetro Mihályt. Vetro Mihály a Népművészet Ifjú Mestere díj birtokosa, a Nádudvari Népi Kézműves Szakgimnáziumban a nemezkészítés oktatója. A Nádudvari Népi Kézműves Szakgimnázium azért is jelentős, mert az országban elsőként itt valósult meg középiskolai szinten a nemezkészítés oktatása 2008-ban (Nagy – Vidák, 1997; Árvai – Vetro, 2012).

A szakralitás és a nemez kapcsolata

A nemezelés ősi, elődeink által ránk hagyományozott tudás, a textilművesség legrégebbi ága. Aba (2018) ír a nemezkészítéshez kapcsolódó szavaink összefüggéseiről és jelentéstartalmáról: „*A nemez elnevezésére három szót használ a magyar nyelv: Szűr, aba, nemez. A szűr szóbokrába tartoznak a szőr, szül, szál, szél, szer szavaink, melyek tartalmi, nyelvfilozófiai összefüggését a nemez használatához kötődő szokások is megerősítik. Az aba, apa, abál, avat, óvó szavak mellett a nemez, nemes, nemz szavak jelentése szintén összefügg, a mikro- és makrokozmosz a ragozó magyar nyelvben ily módon is összekapcsolódik*” (8. o.).

A nemez nemes anyag, mert ősi, Istentől származó matéria. Nemes, mert alapanyagát az ember a legrégebbi háziállatától veszi el úgy, hogy életben hagyja őt. Nemes azért is, mert a régi korok embere az elhasznált nemeztárgyat nem dobta el, hanem felbontotta és beledolgozta az újba. Hítte, hogy a régi tárgy erejével gazdagabb lesz az új.

A szűr szavunk ige és főnév is egyszerre. A cselekvés és a textilféleség jelentése közötti összefüggés egyszerűen felismerhető, hiszen a szűrő anyagokhoz a mai napig felhasználják a nemezt.

Az aba szavunkat az abaposztó örizte meg a mai napig. Hangzóváltással megkapjuk az avató szavunkat, amely rámutat a nemez avató szertartások során betöltött szerepére. Egy másik állapotba történő megtérésnek, az élet nagy fordulópontjainak tekinthetjük a születést, a házasságot, a halált, melyek eseményeinél a nemeznek helye volt és a természettel szoros kapcsolatban élő népeknél ma is helye van.

Aba (2018) szerint „*A házasulandó pár ajándékba nemezszőnyegeket, falvédőket kap a türk népeknél. A házassági szertartás egyik jelentős mozzanata, hogy az ifjú párt betekerik egy szőnyegbe és összekötik, mondván: „Úgy fonódjon össze éltetek minden szála, mint a gyapjúszálak ebben a szőnyegben.” A férfi és a nő a teremtés alapgesztusát írja le itt egy élethelyzetben, a Jin és Jang képletét. Szertartás ez, akár a szűrőn való szülés, az emberi élet nagy misztériuma*” (8. o.).

A megszületett gyermeket fehér színű nemezre fektetik, mely az anyaméhben megtapasztalt melegséget, teljességet, biztonságot, szimbolizálja.

A honfoglalás koráig a nemez a halálhoz kapcsolódó szertartásokban is szerepet vállalt. A szkíta halomsírokból előkerült, az Ermitázsban őrzött leletek között arany és ezüst díszítésű, nemezéből készült halotti maszkok is megtalálhatóak (Aba, 2018).

Noé bárkájához fűződik az egyik monda, amely a nemez eredetéről szól. Miután Noé összegyűjtötte az állatokat bárkájában, az állatok az út során elhullajtott szőreiken taposva csodálatosan színes szőnyeget hoztak létre lábaik alatt (Nagy – Vidák, 1997; Pócs – Rittgasser, 2007).

Érdemes megjegyezni a nemez anyaga kapcsán, hogy a keresztény bibliában, az Ó- és Újszövetségben a bárány mindig az áldozat szimbólumaként jelenik meg. Jézus, mint jó pásztor, szimbolikus értelemben bárányainak tekinti az emberiség egészét, tehát a gyapjú anyaga ebben a megközelítésben is hordoz magában szakrális tartalmat.

Népi játék, népművészeti anyagok az óvodában

A népi játékok szerepe az óvodában

József Attila írja: „*A népművészet felgyülemlett, jelen lévő múlt, hatékony emlék, amely irányítja a jövőt. De csak azért, akinek van jövője.*”

Felgyorsult világunkban az óvodai nevelés egyik fontos feladata, hogy támpontokat, mankókat adjon a kisgyermeknek, melyek segítségével kreatívan, rugalmasan és nyitottan tud alkalmazkodni majd élete eseményeihez. Erre a játék az egyik legalkalmasabb eszköz, különösen a népi játékok, melyek során fejlődik az életerő, a küzdeni akarás, a türelem. Az óvodai nevelő feladata az is, hogy aktívan és élményszerűen megismertesse a gyermekkel a természetet, a természetes anyagokat, olyan módon, hogy minden érzékszerve bekapcsolódhasson a tevékenységbe. A nyers, természetes anyagoknak nemcsak a látványa, hanem tapintással érzékelt textúrája, szaga is hozzájárul az élményszerű tanuláshoz, amely legsikeresebben egy alkotási folyamat keretein belül tud megvalósulni. (Gulyás, 1996).

Csókos (1998) fogalmazza meg a kézműves játékok fontosságát: „*Miért mutatom ezeket az idejétmúlt furfangokat? Miért keresem, gyűjtöm, csereberélem, a régi mesterkedést és az avult szavakat miért nem hagyom békén? Szeretném – s nem vagyok egyedül ezzel az óhajommal –, ha a gombnyomkodás, távvezérlés korában is lennének gyerekek és vidám felnőttek, akik örvendezve vennék tudomásul, milyen nagy kincs van a kezükben, mennyi érdekességre képes, figyelmüket lekötheti egy alakuló „mű”. S miközben játszunk és tanuljuk a régi fogásokat, ötletes megoldásokat a régi ember sokféle szüksége és mulatsága révén, megértjük, megismerjük műveltségvagyonunkat, az emberi művelődés történetét. S közben magyarul beszélünk, nyelvünket is tanuljuk, műveljük. Kézműves játékaikat tervezve, valamikori szép mesterségekhez illő szavakat is tanulhatunk, azért, hogy ne menjen feledésbe sem a játék, sem a szó*” (7. o.).

A nemez és a népi játékok

A nemez készítés történeti áttekintésekor fontos megemlíteni a szőrlabdát, amely az ember legrégebbi játéka közé tartozott, és legtovább megőrizte a nemez készítésének tudását. A gyapjúhoz játék céljából nem juthatott hozzá a kisgyermek a paraszti gazdaságban, mert az nagyon értékes alapanyagának számított. Szórt gyűjtöttek tehát a ház körüli állatok bundájából, amik többé-kevésbé mind alkalmasak voltak a nemezeléshez és elkészítették saját játékaikat (Nagy – Vidák, 1997). A módszerről így ír Nagy és Vidák (1996) „*Alapvetően két változata van. Az egy rohammal való elkészítés és a fokozatos, más néven hizlalásos módszer. Lássuk az elsőt: „Kivittük magunkkal a rossz szakajtóba összegyűjtött szórt a libákhoz, mert otthon nem volt időnk rá. Olt összegyűrtük köpködve. Ha rá gondolok a köpködésre, úgy mindjárt van nyál. Vagy két-*

három óra is eltelt, mire készen lett. Akkor is gyúrtam, amikor hajtottam befelé. " A másik módszer: „Kicsivel kezdtük. Naponta újra tettünk hozzá. Úgy köptük meg, mert nem volt vizünk hozzá. Mindig 1-2 órát csombolyítottuk kint a mezőn, míg őriztük a teheneket. Egy hétre már öklömnyi lett, elkészült. " Az eddig megismert példák alapján a hizlalásos módszer inkább a lányokhoz, az egyszeri módszer a fiúkhoz kapcsolható. Mindkét példára jellemző a nyál használata" (133. o.).

A szőrlabdához hasonlóan, gyapjú, víz és szappan segítségével készül a nemezlabda, melynek készítése gyermekekkel is elvégezhető.

Nemezelés az óvodában

Az óvodában, 3 éves kortól el lehet kezdeni a gyermekkel a nemezélést apró feladatokkal, golyót, gombócot, zsinórt, kis virágot készítve. Nagy és Vidák (2000) ajánlása szerint 3 éves korban 20 perces foglalkozás ajánlott szülői segítséggel. Később, 5 éves kortól 5-8 fős csoportokban az óvónő segítségével, 6-7 éves korban már önállóan 45 perces foglalkozás keretében lehet a nemezélést gyakorolni. 8-9 éves korban már önállóan, bonyolult mintával is tudnak alkotni a gyermekek.

Érdeemes a gyermeket minél korábban megismertetni a gyapjúval és a nemezéléssel, az első feladatnak a legmegfelelőbb a nemezlabda elkészítése. A szappannal és vízzel történő élvezetes alkotási folyamatban számos képességük fejlődik, figyelmüket leköti, ugyanakkor ellazítja őket a monoton, ritmusos tevékenység. A szőr, a puha, finom anyag simogatása önmagában megnyugtató, örömet adó érzés, hasonlatos egy kis háziállat simogatásához vagy a számunkra kedves személy hajának megérintéséhez. A festett gyapjú színei rögtön felkeltik a kisgyermek figyelmét, leggyakrabban vidám, élénk színeket választanak magunknak, sárgát, pirosat. (Nagy – Vidák, 2000).

A gyermek ösztönösen vonzódik a természetes anyagokhoz, az alkotás során rövid történetek segítségével közelebbi kapcsolatba kerülhet a gyapjú származásával, motivációja nő a munkában. A tárgyalkotás során fejlődik a finommotorika, a taktilis érzékelés, a szem-kéz koordinációja, gyakorolható a kitartás, a türelem. A munka során gyakran elhangzik a gyermekek részéről a kérdés: meddig kell ezt még gyúrni, mikor lesz kész? A figyelmük és érdeklődésük ébrentartását ilyenkor segítheti, ha ritmusokkal és mondókákkal színesítjük a tevékenységet. Miközben a ritmust kísérve gyúrnak a gyermekek az anyagot, kezük ütemesen ismétli a mozdulattal a hangot, gyorsabban telik az idő. Nagy és Vidák (2000) a nemezlabda gyúrásának mozdulatait vidám, ízes, népies hangzású szavakkal kíséri, mint csicsogtatás, söndörgetés, hengergetés, penderítés és kerekítés. A nemezelés kiváló közösségépítő tevékenység, a legegyszerűbb tárgyak készítésével is számtalan játéknak teremtünk lehetőséget. Ilyen játékok a labda, a nemezzsinór, a gyűrű, az ugrókötel, melyek segítségével bekapcsolható a foglalkozásba a testmozgás is.

Összefoglalás

Látható, hogy a nemez több évezredes hagyományokkal rendelkező, ősi tudást magába foglaló anyag, egykori mestereinek művészete és tárgyalkotása pedig vitathatatlanul hatással volt a magyar népművészetre. Napjainkban már a művészeti oktatásban is méltó helyet kapott és egyre többen ismerik fel a különböző foglalkozások során megtapasztalható fejlesztő és terápiás hatását is. Az óvodai gyakorlatban nem csak a népművészeti nevelés miatt fontos a nemezelés, hanem a kisgyermekre gyakorolt kedvező hatása is figyelemre méltó.

A téma részletesebb és mélyebb megismerése és kutatása az elkövetkezendő idő feladata, melynek során az óvodai komplex gyakorlati megvalósítás lehetőségei is helyet kapnak.

Irodalomjegyzék

- Aba P., Á. (2018): *Szűr-aba-nemez*. Örökségünk Könyvkiadó Kft., Nyíregyháza, p. 159 – ISBN 978-615-5788-18-5.
- Árvai, A. – Vetró, M. (2012): *Nemzeművesség*, Cser, Budapest, p. 107 – ISBN 978-963-278-258-4.
- Batszajhan, Z. (2006): *A hun népek története*. Farkas Lőrinc Imre Könyvkiadó, Budapest, p. 189 – ISBN 978-963-9428-59-1.
- Brasinszkij, I. B. (1985): *A szkíta kincsek nyomában*. Helikon, Budapest, p. 115 – ISBN 963-207-796-2.
- Csókos Varga, Gy. (2008): *Festékeskönyv*. Glia Kft., Budapest, p. 264 – ISBN 978-963-06-4052-7
- Gulyás, G. (1996): Temerini népi gyermekjátékszerek. In: *Létünk : társadalom, tudomány, kultúra* 26. évf., 3-4. sz., pp. 122-129 – URL: <https://bit.ly/3KETpWT> (2022. 04. 12.).
- Hauck, M. – Zubonyai, F. (2014): *Ruhaipari anyag- és áruismeret*. Műszaki, Budapest, p. 203 – ISBN 978-963-16-1686-6.
- Kemendi, Á. (1989): *Festőnövények.*, Móra, Budapest, p. 59 – ISBN 963-11-5611-7.
- Nagy, M. – Vidák, I. (1996): Adatok egy ősi játékszer, a szőrlabda európai elterjedtségéhez In: *Létünk : társadalom, tudomány, kultúra* 26. évf., 3-4. sz., pp. 130-144 – URL: <https://bit.ly/3vb9zkr> (2022. 04. 12.).
- Nagy, M. – Vidák, I. (1997): *Nemzekészítés*. Planétás, Budapest, p. 107. – ISBN 963-9014-08-7.
- Nagy, M. – Vidák, I. (2000): *Nemzejátékok*. Petőfi Sándor Művelődési Központ, Gödöllő, p. 37 – ISBN 963-00-7260-2.
- Nagy, M. – Vidák, I. (2000): *Nemzekészítés gyerekekkel : ajánljuk 3-10 éves korú gyerekeknek, pedagógusaiknak, szüleiknek és a mesterséggel ismerkedőknek*. Szerzői kiadás, Kecskemét, p. 41 – ISBN 963-640-550-6
- Pócs J. – Rittgasser I. (rendező) (2007): *Szelíd szálakon – a nemezről...* Kecskemétfilm, [Közvetéve: 2020. március 11] – URL: <https://youtu.be/4feDUo6PKC8> (2022. 04. 12.)
- Vetró, M. (2017): *Nemez : az ősi kelme : a szkíták nemezei.*, Szerzői kiadás, Hajdúszoboszló, p. 136 – ISBN 978-615-00-0007-7.
- Vetró, M. (2020): *A nádudvari nemez műhely*. Kerege Örökségörző és Kézműves Egyesület, p. 179 – ISBN 978-615-00-9717-6.

Vida Gergő

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

MI A JOBB, A SZEGREGÁCIÓ VAGY AZ INTEGRÁCIÓ? TÉVES KÉRDÉSFELVETÉSEK ÉS FÓKUSZTÉVESZTÉSEK A GYÓGYPEDAGÓGIÁBAN

Bevezetés

A fogalomhasználat a neveléstudományon belül nem egységes az integráció és a szegregáció tekintetében, ezért a gyógypedagógia tudományterületén a szegregáció valójában semmilyen negatív konnotációhoz nem kapcsolható. Önmagában a gyógypedagógiai szegregáció vagy integráció meghatározás sokkal inkább egy konszenzusos oktatáspolitikai megfontolások mentén vezérelt szervezési metódus, semmint negatív és káros megkülönböztetése a gyógypedagógiai ellátásra szoruló gyermekpopulációnak. Létezik Európában jelenleg is olyan modell, mely a tanulási problémákkal küzdőket szegregálja (Réthy, 2013). Természetesen a sajátos nevelési igény és az azon belül felmerülő kategóriák lehetnek kedvezőtlen társadalmi megítélés alapjai, egyfajta stigmák is (Vida, 2017), azonban ez sokkal komplexebb jelenség, mint hogy ez alapján megítéljük az integráció vagy szegregáció létjogosultságát.

Más kérdés az integráció és a szegregáció hatékonysága vagy akár társadalmi elfogadottsága és implementációjának sikeressége egy olyan robusztus rendszerbe, mint amilyen az oktatás. Jelen összegzésünkben sorra vesszük azokat a törvényi változásokat és áttekintjük az integrációval kapcsolatos korábbi kutatásainkat. Mindezt abból a célból tesszük, hogy igazoljuk azon tézisünket, mely szerint nem az integráció vagy szegregáció alkalmazása a kérdés, hanem sokkal inkább a konzekvens és hatékony alkalmazás. A gyógypedagógiai szegregáció ugyanis nem a problémákkal küzdő gyermekek exklúziója (Varga, 2015) a többségi oktatási rendszerben. Ahogy a sajátos nevelési igényű gyermekek inklúziója sem egyenlő azzal, hogy segítő foglalkozások támogatása mellett beillesztjük őket nagy létszámú osztályba, mintegy megpróbálva „felzárkóztatni” őket a többiek szintjére. Ez a modell már az elejétől kudarcra ítéltetett, melynek háttere szintén komplex, de elegendő akár arra gondolnunk, hogy már az átlag teljesítmény meghatározása is problémákat jelent, akár csak a pedagógiai mérés és értékelés szintjén is, amihez a tanulási problémákkal küzdők teljesítményét szinte lehetetlen adekvát módon igazítani. Valójában tehát a hazai elképzelés és modell integrációnak kevéssé nevezhető és sokkal inkább asszimiláció (Serdült, 2015). Mindez az esélyegyenlőség biztosításának szempontjából (Závoti, 2012) sem elhanyagolható. Azonban továbbra is hangsúlyozzuk, hogy nem a fogalmak tartalmát és jelentését szeretnénk kritizálni vagy értékítélettel élni, csupán csak arra akarunk rávilágítani, hogy konzekvens alkalmazásuk is előrelépést jelenthetne az esélyegyenlőség szempontjából. Az integráció és a szegregáció is sajátos kompetenciákat és szerepeket igényel az oktatás valamennyi szereplőjétől.

Az integráció elvi és gyakorlati lehetősége

Komplex történeti ismertetése a hazai integráció ismertetésének hazánkban nem indokolt a felvetésünk alapján, így a fókuszhoz igazítottuk azon események tárgyalásának mélységét, melyek elvezettek a 2021-ben is alkalmazott modell létrejöttéhez.

A kategóriák tekintetében 1985-ös közoktatási törvényben is megjelenik az integráció elvi lehetősége (Hudáky, 2018). Ezt több szerző felveti és megismétli, de valójában annyi mondható

el az 1985. évi I. törvény az oktatásról meghatározásáról az integrációval kapcsolatban, hogy nem zárja ki, azonban az integráció szó ebben sehol nem jelenik meg. Dedukciót alkalmazva juthatunk legfeljebb csak arra a következtetésre, hogy az integrációt lehetővé teszi, hiszen úgy teszi lehetővé, hogy nem zárja ki. Az integráció és inklúzió gyógypedagógiai értelmezése és egyfajta „fokozatai” (Jenei, 2006) már régóta ismertek és ez nehezen lenne illeszthető bármelyikbe is. Azonban az valóban beismerhető, hogy a törvény alapján lehetséges. Mindez sokkal inkább vezethető vissza a nyolcvanas évek hazai és sajtóságos oktatáspolitikai változásaira, melyek egyfajta expanzióként is értelmezhetők, akár az oktatási intézmények autonómiának növekedés terén (Sáska, 2001; Halász, 2009). Így ez a gyógypedagógiát sem kerülhette el, hiszen a gyógypedagógiai ellátórendszer része a teljes oktatási rendszernek is. Nincs hatástanulmány és elérhető kutatási információ azonban arról a 8 évről, hogy megvalósult-e és ha igen, milyen hatékonysággal az akkori nomenklatura alapján fogyatékosnak nevezett személyek, gyermekek és tanulók integrációja. Hiszen valójában az integráció a gyógypedagógia területén hazánkban csak 1993-tól biztosított törvény által.

Természetesen jóval korábban már a Budapest-vizsgálat (Czeizel – Lányiné, 1978) pontosan megmutatta, hogy miként működik a valóságban a kiegészítő iskolák rendszere és hogy az értelmi fogyatékosok csak másodlagos a szociális, családi háttérhez kapcsolhatóan a gyógypedagógiai szegregáció tekintetében az 1971-73 között elvégzett kutatás alapján. Bár szűkebb keresztmetszetű vizsgálat és eltérő fókusz igazolta, hogy ötven évvel később is megfigyelhető ennek bizonyos szegmense, még ha ez elsősorban durva sarkításnak is tűnik. 2019-ben végzett kutatás (Vida, 2019) igazolta ugyanis, hogy sajátos nevelési igényű, tanulási zavarral küzdő fiatalok esetében a felsőoktatásba jutás legrelevánsabb faktora a szülői háttér. Tehát a tanulási képességeket felülírja a családi háttér. Bár a szintér és a kategória különbözik, de a mechanizmus ugyanaz. Azt is sikerült igazolni egy 2016-os kutatás alapján (Vida, 2016), hogy a szociális hátrány döntő szerepet játszik abban, hogy a gyógypedagógiai ellátásra fog-e szorulni az érintett gyermek vagy sem. Nyilván ennek a mechanizmusa legalább annyira komplex, mint a teljes rendszer. Ennek oka ismét nem az integráció vagy szegregáció fogalmában keresendő, hanem a rendszer sajátossága.

A 1993. évi LXXIX. törvény – a közoktatásról. 121.§ (1) 28. pontjában már kitér kifejezetten az integrációhoz szükséges feltételek egy részére is. Tehát 1985 után már megjelenik az integráció szó is a törvényben, mely a hatékonyság szempontjából előrelépés. Hiszen deklarálttá válik az együttnevelés, mint lehetőség. Ami azonban továbbra is kimaradt a törvényből, hogy a rendelkezésre álló vizsgálati és kategorizáció eljárások tükrében vajon mi az együttnevelés teszteredményekben is manifesztálódó kvantifikációja. Ez 2021-ben ugyanúgy kérdés (Vida, 2022), mint 1985-ben vagy 1993-ban, esetleg 2011-ben. Ezek a dátumok azért relevánsak, hiszen a közoktatást-köznevelést szabályzó törvények létrehozásának időpontjai. Látható tehát, hogy a fogalmi meghatározások értelmezése neuralgikus pontja az oktatási rendszernek is és alapvető hatékonysággal bírhat a teljes rendszer működésére.

Az említett kutatások igazolták, hogy a fogalmak meghatározás, a kategóriaalkotásra használt tesztek és leírások, a törvényi szabályozások összekapcsolása nélkül a hatékonyságot csökkenthetik.

A hatékonyság kérdése – kit integráljunk, kit szegregáljunk, mi is a fogyatékos?

Többfajta elmélet és modell tekintetében értelmezhető az oktatási rendszer hatékonysága az integráció tekintetében is (Mesterházi, 1998; Csányi 2000; Csépe, 2008; Réthyné, 2013). Általánosságban ez nem leválasztható a teljes rendszer hatékonyságáról és különösen igaz ez az integrációra, hiszen a fogalomhasználat és alkalmazás alapvető sajátossága mindennek. „Egy pedagógiai rendszer vagy oktatási program megfelelhet releváns a jogi előírásoknak és szakmai

standardok mindegyikének, de a gyakorlatban mégsem válik be, többek között azért, mert a szakmai standardok nem képesek tükrözni azt a komplexitást, amely a gyakorlatot jellemzi” (Halász, 2012:15). Esetünkben már a standardok lehatárolása problémákkal küzd és a többi eleme sem valósul meg az integráció tekintetében.

Adott esetben a tanulásban akadályozottság és az enyhe intellektuális képességzavar, korábbi meghatározás alapján enyhe értelmi fogyatékoság diagnosztikus megkülönböztetésére is igaz mindez (Pap, 2002; Szenczi – Fejes, 2010). Azaz, ameddig a szaktudományos meghatározás teljesen egyértelműen megkülönbözteti a fogalmakat, a diagnosztikus gyakorlat és a törvényi meghatározások és szabályozások terén ez már közel sem ennyire konzekvens. Mely a hatékonyság tekintetében alapvető gátló tényező (Halász, 2012). Összefoglalva tehát elmondható, hogy ameddig a gyógypedagógiai szaktudományos forrásai magabiztosan meg tudják különböztetni az értelmi fogyatékoságot a tanulásban akadályozottságtól, addig a valóságban a diagnosztikai gyakorlatban ez már több esetben összemosódik (Vida, 2020) és a törvény is inkonzekvensen kezeli a kettőt. A köznevelési törvényhez csatolható 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a következőképpen fogalmaz:

„5.1. Az enyhén értelmi fogyatékos tanuló: Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók a tanulásban akadályozott gyermekek körébe tartoznak, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okra visszavezethető gyengébb funkcióképessége, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó akadályozottságot, tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak. Az enyhe fokú értelmi fogyatékoság (mentális sérülés) diagnosztizálása elsősorban orvosi, gyógypedagógiai és pszichológiai feladat. Pszichodiagnosztikai vizsgálatokkal állapítható meg a kognitív funkciók lassúbb fejlődése, valamint más, nem intellektuális területeken jelentkező eltérések.”

A jelenleg az integrációban ezzel kapcsolatos fogalmak az értelmi fogyatékoság, a mentális retardáció és a tanulásban akadályozottság, valamint az intellektuális képességzavar. A felsorolt fogalmak mindegyikével találkozhat a pedagógus a sajátos nevelési igény kódolásánál a szakértői véleményekben és a vizsgálat kezdeményezésekor is már élhet azzal a lehetőséggel, hogy utalhat a probléma hátterére, amiért a szakértői vizsgálatot kezdeményezi. Azaz kognitív deficit, tanulási zavar veszélyeztetettség stb. miatt indíthat a szülővel közösen vizsgálatot. Ám, mint a felsorolásból kitűnhet, a fogalmi lehatárolás nem egyértelmű és nem csak az értelmi fogyatékoság kifejezés használatának negatív konnotáció miatt.

Felmerül tehát a kérdés, hogy ki nevezhető fogyatékosnak ma Magyarországon a törvények alapján. Ezt a 2013. évi LXII. törvény § (1) határozza meg a fogyatékos személy fogalmának megadásával: 1. § : „az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja;”

Emellett a 141/2000. (VIII. 9.) Korm. rendelet 141/2000. (VIII. 9.) a súlyos fogyatékoság minősítésének és felülvizsgálatának, valamint a fogyatékosági támogatás folyósításának szabályairól (3) A Fot. 23. § (1) bekezdése c) pontjának alkalmazása során értelmi fogyatékosnak azt a személyt kell tekinteni, akinek a fogyatékosága az 1. számú melléklet 3. pontjában meghatározott mértékű:

a) önellátásra képtelen, ezért állandó ápolásra szorul, beszéde nem alakult ki vagy tagolatlant, tartalom nélküli, s mindezek következtében a mindennapi élet szintjén csak kis mértékben képezhető, és élete más személy állandó segítségével nélkül veszélybe kerülne (IQ pontja 0-19 között határozható meg olyan teszttel, amelynek átlaga százánál van. BNO szerinti besorolása: F 73.), vagy

b) a hétköznapi élet elemi cselekményei területén másokra van utalva, mivel az általános értelmi képessége az adott korosztályú népesség átlagától az első évektől kezdve számottevően elmarad, s amely miatt az önálló élet vezetése jelentősen akadályozott (IQ pontja: 20-49 között

határozható meg olyan teszttel, amelynek átlaga száznál van és standard deviációja 15. BNO szerinti besorolása: F 71-F 72.).

c) IQ értékétől függetlenül autistának kell tekinteni azt a személyt, aki a fejlődés átható (pervazív) zavarában szenved, és az autonómia-tesztek alapján állapota súlyos vagy közép-súlyos (BNO szerinti besorolása: F 84.0-F 84.9)

Látható, hogy az enyhe értelmi fogyatékoság meghatározása kimaradt ezekből a törvényekből és rendeletekből. Nyilván indokolhatjuk azzal, hogy az ő esetükben nem releváns a meghatározás, hiszen nem jogosultak támogatási folyósításra. Nem lenne azonban megalapozott úgy kategóriát alkotni, hogy a, b, c csoport és mindenki más, aki nem a, b, c, csoport.

A kérdés azonban továbbra is nyitva marad, hogy mi a helyzet azokkal a gyerekekkel, akik a fent felsorolt egyik kategóriába sem tartoznak mert a problémájuk vélhetően enyhébb kognitív deficitre vezethető vissza. Deduktív módon azt mégsem mondhatjuk, hogy aki nem F71, F72 és F73, az F70, azaz enyhe értelmi fogyatékos, ahogy arra korábban utaltunk. És egyáltalán milyen diagnosztikus kritériumokat takar az F70 BNO kód? Bár az integráció és a szegregációval kapcsolatos kérdések állnak a tanulmány fókuszában, mégis orvosi meghatározások pedagógiai értelmezésére került most a sor, de ezt nem lehet mellőzni. Illetve a szakértői véleményekben is ezek a kódok szerepelhetnek, amikor a gyermek megérkezik az integrációba. Tehát ez a jelenlegi hazai rendszerben az integráció és a szegregáció része ez a fajta értelmezés és megfeleltetés, még ha nem is feltétlenül tesszük fel ezeket a kérdéseket napi rendszerességgel.

A fogalmi lehatárolást tehát a pedagógusoknak is el kell végezniük, ha vizsgálatot kezdeményeznek vélt vagy valós kognitív deficit kapcsán és adott esetben beigazolódik a gyanúja és megkapják a szakértői véleményt mind erről. A fejlesztési terv írásakor és a pedagógiai vélemény kiadásakor sem tekinthet el a fogalmak, meghatározások tartalmától.

A korábbiakban láthattuk, hogy mi az értelmi fogyatékoság törvényi kategóriája. Abból az is láthatóvá vált, hogy potenciálisan integrált gyermekekről nem mond sokat, azaz a korábban preferált terminológia alapján az enyhe értelmi fogyatékosokról. Legfeljebb kizárásos alapon, deduktív úton közelítve adhat támpontot.

Bár könnyen átugorhatnánk a problémát azzal, hogy azt mondjuk az értelmi fogyatékoság, a mentális retardáció és a tanulásban akadályozottság, valamint az intellektuális képességzavar ugyanazt takarják. Azonban ezt amiatt sem tehetjük mert mindez nem felel meg sem a törvényi, sem a szaktudományos ismereteknek és tévútra csalhat ez a fajta leegyszerűsítés.

Folytassuk tehát az enyhe értelmi fogyatékoság meghatározásával (*Csákvári, 2013:5*):

- „Jelentősen átlag alatti intellektuális teljesítmény: az egyénileg mért IQ kb. 70 vagy az alatti (kisgyerekeknél klinikai megítélés szerint: jelentősen átlag alatti intellektus).
- Az aktuális adaptív működés (azaz a személy teljesítménye korának és kulturális csoportjának megfelelő) egyidejű deficitje vagy károsodása az alábbiak legalább két területén: kommunikáció, önellátás, családi élet, szociális/kapcsolati készségek, közösségi források felhasználása, önirányítás, iskolai készségek, munka, szórakozás, egészség és biztonság.
- Kezdet 18 éves kor előtt. (DSM-IV-TRTM, 2001, 41-42.)”

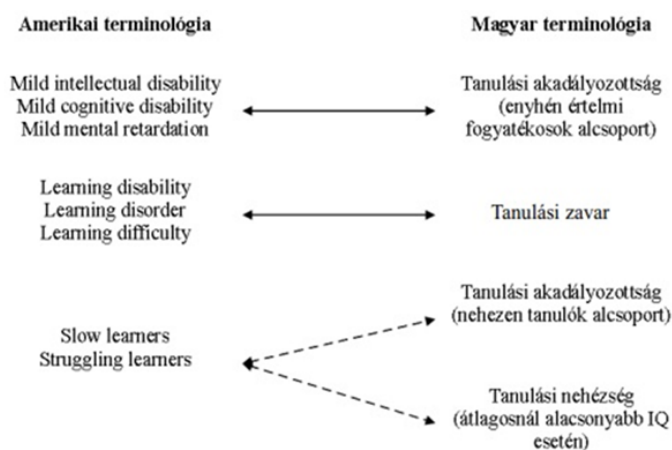
Ezt azonban a DSM V már felülírta és 'intellectual developmental disorder' meghatározást használja, azaz az intellektuális képességzavar (intellektuális fejlődés zavara) fogalmát vezeti be. Még akár így is kitarthatnánk amellett, hogy a fogalmak azonosak, azonban a leírásuk áttekintése ezt cáfolhatja. A diagnosztikus meghatározás ugyanis bővült és változott, mely az óvónők diagnosztikában betöltött szerepére is hatással lehet.

A DSM-5-ben az értelmi fogyatékoság diagnosztizálása, beleértve annak súlyossági fokát, akár a legenyhébb formáját is tekintve már nem az IQ deficitre épül hangsúlyosan, hanem a kommunikáció, önellátás, családi élet, szociális/kapcsolati készségek, önirányítás, iskolai kész-

ségek, munka, szórakozás, egészség és biztonság és még számtalan más területek együttes sérülésével járó probléma. Tehát az IQ mellett további, legalább két terület eltérése a kritérium (DSM-IV-ben ez ugyanígy jelent meg). Kérdés azonban, hogy ezeknek a kritériumoknak a feltérképezésében ki és mennyire kompetens, illetve, ha nem elmélet vezérelt a diagnosztika, akkor egy-egy faktor milyen súllyal eshet latba. Főleg, hogy a tesztorientált diagnosztikában a sajátos nevelési igényt megállapító bizottság vizsgálati helyzetében a DSM meghatározásaiban felsorolt területek többségére a diagnózis végző szakember rá sem lát, információja hiányos lehet a területekről. Így mivel és miként támasztható alá a „legalább két terület” sérülésének kritériuma? Ebben a helyzetben tehát felértékelődhet a családlátogatások és egyáltalán az óvónői kompetenciák súlya, hiszen a felsorolt kritériumterületek az óvodai nevelés területeinek szervesen kapcsolódó részei, de egy részükről az óvodapedagógus mindenképpen több információval rendelkezik, mint maga a vizsgálatot végző szakember.

A DSM-IV és DSM-V meghatározásainak tárgyalása láthatóan nem rendezte megnyugtatóan a kérdést. A fogalmak gyűjteményében azonban további meghatározások várnak magyarázatra. Így az orvosi paradigmában használt fogalom a kognitív deficitre a mentális retardáció, melyet BNO kóddal írnak le (F70): „Abamaradt vagy nem teljes szellemi fejlődés, amelyre jellemző a különböző készségek romlása, olyan készségeké, melyek a fejlődés során jelennek meg, és készségeké, amelyek az intellektus minden szintjét érintik, mint pl. a kognitív, nyelvi, mozgásbeli, szociális készségek, képességek. A retardáció létrejöhet minden más mentális vagy fizikai állapottól függetlenül is. A mentális retardáció mértékét hagyományosan az intelligenciatesztekkel határozzuk meg. Ezeket kiegészíthetik tájékozódó skálák az adott környezethez való szociális adaptációról. A diagnózis függ még a gyakorlott diagnoszta teljes intellektuális képességekre kiterjedő vizsgálatától. Intellektuális képességek és a szociális adaptáció változhatnak idővel, még az alacsony (gyatra) mentális teljesítményt is javíthatja a rehabilitáció és a tréning. A diagnózisnak mindig a pillanatnyi működési szinten kell alapulnia.” (BNO-10, 1998:119.)

Nem kell különösebben fejtegetni a BNO meghatározását sem, ugyanis több területen a DSM-V-el is fedésbe hozhat. Mindez felveti annak indokoltságát, hogy nem csak teszteredményekre alapozottan mondható ki a deficit. Erősebbe fogalmazva, valójában csak tesztre alapozva nem mondható ki. Ez tovább erősíti a korábbi felvetésünket, hogy az óvodapedagógus felelőssége nem elhanyagolható a kérdésben, hiszen alapvető információkkal járulhat hozzá a diagnosztikus folyamathoz, mely jelentősen túlmutat a teszteredmények által meghatározott kategóriarendszeren. A szakmaközi kommunikáció volt az első szerep vagy feladat, amit a bevezetőben megemlítettünk.



1. ábra
A tanulási korlátokhoz kapcsolódó
amerikai és magyar kifejezések megfeleltetése.
(Forrás: Fejes – Szenci, 2010)

A diagnosztikus rendszeren belül azonban a tesztek súlyának megítélésével kapcsolatos percepciónk nem feltétlenül igazodik a fent felsorolt tényekhez. A szabályozások alapján pedig nincs kizárólagos megkötés, hogy DSM vagy BNO használata szükséges-e a hazai diagnosztikus rendszerben, így változatos a hazai gyakorlat ebben a tekintetben is és ahogy látható, nem is igazodik teljes mértékben a szaktudományos meghatározásokhoz a diagnosztika. A korábban elvégzett kutatás, mely az SNI megállapítás elméleti háttérét vizsgálta, szintén erre a következtetésre jutott.

A tanulásban akadályozottság az integrált nevelés szempontjából kevésbé releváns és részletes kifejtése nem indokolt, viszont összemossa a kognitív deficittel, értelmi fogyatékkal már valós probléma, melyre van példa a jelenlegi hazai diagnosztikus gyakorlatban. A következő ábra azonban jól szemlélteti, hogy mi a különbség az intellektuális képességzavar és a tanulásban akadályozottság között. A tanulásban akadályozottság témakörével éppen ezért többet nem foglalkozunk jelen tanulmány fókuszából és a fogalmak további magyarázata után okafogyottá is válik.

Két meghatározás példáján keresztül, a tanulási zavar és értelmi fogyatékos fogalmán át szemléltettük (jelenleg preferált megnevezéssel intellektuális képességzavar), hogy az integrált nevelés helye és helyzete a diagnosztikus folyamatok szemszögéből is fajsúlyos terület. Viszont a fogalomhasználat további magyarázat még indokolt. A pedagógusok diagnosztikus kompetenciáinak súlya sem kérdőjelezhető meg ezáltal, hiszen a szakmaközi diskurzus aktivitása és a diagnosztikai rendszer felépítésének igazodni kellene a fogalmak kritériumrendszeréhez.

Az OH irányelvek, törvények és végrehajtási rendeletek pedig nem szűkítették a diverz értelmezhetőség lehetőségét, melyet a DSM-V és a BNO rendszere fenntart. Vélhetően a helyzet a tanulmány írásának időpontjában is változatlan.

Tehát alátámasztható az, hogy valójában az első és legfontosabb kérdés nem is az, hogy integráció vagy szegregáció, hanem sokkal inkább a hatékonyság, hiszen bármelyiket is választja adott oktatási rendszer, a jogosultak körének meghatározása alapvető fontosságú. A tanulási zavarok esetében a helyzet csak tovább romlik a fogalomhasználat és a teszteredmények fókuszából.

Integráció, szegregáció és abdukció

Az inklúzió fogalmának meghatározása a gyógypedagógia területén további kérdéseket vet fel, melynek tárgyalására már sort kerítettünk korábbi kutatásaink során (*Vida, 2019*). Ezért most részletes tárgyalás nélkül egyszerűen befogadásként értelmezzük, mely a jelen tanulmány fókuszához igazítható egyszerűsítés, de nyilvánvalóan ennél sokkal komplexebb a meghatározás (*Varga, 2015; Réthy, 2013*).

A jelenlegi fókuszunk, hogy sikeresen differenciáljuk a hazai rendszer sajátosságait az integráció és a szegregáció szempontjából, habár mindez azért problémás mert a hazánkban az integráció és a szegregáció is egyaránt megtalálható egymás mellett a gyógypedagógia ellátási körébe tartozó gyermekek, tanulók esetében.

Az viszont magabiztosan állítható, hogy az integrációt, inklúziót sem támogatja az, ha előbb diagnosztizáljuk egy gyermeknél az adott csoporttól és normától való eltérést, hogy aztán visszaillesszük a csoportba többlet források biztosításával, hogy aztán differenciáltan fejlesszük, hogy a többiekkel együtt tudjon majd dolgozni. Adott esetben pont a csoportból kiemelve. Azaz előbb a diagnosztika során emeljük ki, hogy igazoljuk, más, mint a többi gyerek. Ezek után külön csoportba fejlesztjük, hogy a többiekkel együtt nevelhető legyen. Ebben a folyamatban számos ellentmondás felfedezhető és ez biztosan nem az integráció felé mutat. Ráadásul a diagnosztika célja sokkal inkább az inklúziót könnyítő erőforrások és az azt potenciálisan nehezítő faktorok feltárása lehet és a pedagógusok segítése, sem mint az eltérése feltérképezése bizonytalan vagy meghatározatlan standardok mentén. Megfelelő erőforrásokkal és munkaszervezéssel a gyerekek együttnevelhetők, ez nem vitatható. Ez nem diagnosztika, hanem akár oktatáspolitikai és módszertani döntés kérdése. Például, hogy akarjuk-e biztosítani az eszközöket erőforrásokat vagy hogy részt akarunk-e venni ebben? Annak feltárása, hogy milyen erőforrásokra és eszközökre van adott gyermek esetében szükség a csoporton belül, maga a fejlesztés-orientált diagnosztika. A felzárkóztatás ugyanis illúzió, hiszen képlékeny, hogy mihez képest

kellene felzárkózni. Tehát nem a csoportból való kiemelés, fejlesztés és felzárkóztatás majd visszaillesztés lehet a cél az integráció és inklúzió során.

Mindezt igazolja, hogy mind a DSM IV-V, mint a BNO felülemelkedik a teszteredményeken és széleskörűen határozza meg adott esetben akár a fogyatékoság kritériumát is, hogy teret engedjen a fejlesztésorientált diagnosztikának. Ezzel azonban új szerepkörbe helyezi mind a diagnosztikát végző szakembereket, mind az oktatást-nevelést folytató pedagógusokat, mellyel a hazai oktatási rendszer a kutatások alapján sem vette fel még a lépést. A pedagógus szerepe ebben tehát a vizsgálat kezdeményezésekor nem más, mint a segítség kérése és keresése ahhoz, hogy a csoporton belüli közös munka során milyen veszélyforrások és erősségekre számíthat. A diagnosztika feladat pedig annak a potenciális fejlődési ívnek a megrajzolása, hogy milyen ráfordítás esetén milyen megtérüléssel számolhatunk és hogy melyik területekre lehet érdemes inkább koncentrálni.

Korábbi kutatás (Vida, 2019) alátámasztotta, hogy a teszteredményekből kiinduló diagnosztika tévútra csalhat, hiszen adott mérőszámokkal leírt diagnosztikus csoportok hatalmas minőségi különbséget is jelenthetnek adott vizsgálaton résztvevő gyermek adott képességével kapcsolatban. Másképpen megfogalmazva, lehet, hogy két gyermek IQ teszt eredménye és minden más teszteredménye is pontszámra vagy akár szórásképre, kvantitatív mutatóra nézve azonos, viszont iskola előmenetelben vagy akár az óvodai életben mutatott sajátosságok alapján jelentősen eltér.

Az is láthatóvá vált a korábbi kutatásokból (Böddi, 2017; Vida, 2019) vagy akár ebben a tanulmányban bemutatott törvényi kategória értelmezés is igazolhatja, hogy adott meghatározásból történő következtetés nem feltétlenül megfelelő, hiszen a fogyatékoság meghatározása, akár törvényi, akár szaktudományos fogalmakat vizsgálunk, nagyon változatos értelmezéseknek engedhet teret.

A tanulási zavarral kapcsolatos 2020-ban végzett kutatás (Vida, 2020) viszont rámutatott arra is, hogy a merev diagnosztikus kategória alkotása és a követhetetlenül diverz értelmezések között egyensúlyozva található olyan megoldás, mely kiutat jelenthet. Ez pedig az abdukció (Sánta, 2011).

| Dedukció | Indukció | Abdukció |
|--|---|---|
| <p>A) Minden tanuló szorgalmas. B) Péter tanuló. C) Péter szorgalmas.</p> <p>Ez deduktív következtetés, A-ból és B-ből következik C. A következtetés e formáját gyakran megtaláljuk a matematikában és a klasszikus logikában.</p> | <p>C) Péter szorgalmas. B) Péter tanuló. A) Minden tanuló szorgalmas. (?)</p> <p>Ez induktív következtetés, ahol C és B után, noha valószínű, de nem meggyőzően igaz A. Itt tűnhet fel a szubjektivitás, hiszen ha csak szorgalmas tanulókat ismerünk, akkor ebből az esetből kiindulva általánosítunk.</p> | <p>A) Minden tanuló szorgalmas. C) Péter szorgalmas. B) Péter tanuló. (??)</p> <p>Ez abduktív következtetés, ahol noha A és C szerint B lehetséges, de semmi esetre sem valószínű. A következtetés bizonytalan, helyességére nincs egyetlen bizonyított eset sem.</p> |

1. táblázat
A dedukció, az indukció és az abdukció értelmezése
(Forrás: Sánta, 2011: 48)

A jelenlegi rendszerben a tesztek megadott kategóriába sorolást támasztják alá, bár azt is bizonytalan módon. A jelenlegi diagnosztikai rendszerben az IQ teszt az értelmi deficit alátámasztására szolgál, a figyelemvizsgáló eszközök a figyelemzavar felfedését stb. Az óvónőktől pedig azt várják, hogy az adott kategória kritériumainak (pl.: intellektuális képességzavar, figyelemzavar stb.) megfelelő faktorokat megtalálják a gyermek sajátosságaiban és a saját praxisukban, azokat a vizsgálati kérelmen rögzítsék, ezzel is alátámasztva a diagnosztikai folyamatot. Más kérdés, hogy erre milyen mértékben készítik fel az óvodapedagógusokat a képzésük során, illetve, hogy adott esetben a szaktudományos ismereteket mennyire írják felül az attitűd-komponensek, ahogy az látható volt korábban a sajátos nevelési igényű óvodások integrációjának vizsgálatakor (Böddi, 2017).

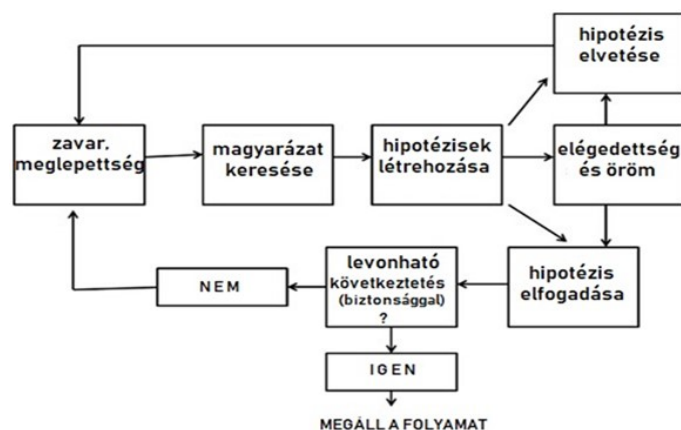
Ebben az esetben azonban mindig felmerülhet a kérdés, hogy a 71-es vagy 72-es IQ vajon melyik kategóriába tartozik? Hiszen a DSM IV is a következőképpen fogalma: „az egyénileg mért IQ kb. 70”. Tehát „kb. 70”. A gyermek életpályája szempontjából azonban kérdéses, hogy miként értelmezhető a „körülbelül” és hogy a felelősség kit terhel ennek értelmezésében vagy félreértelmezésében. Nyilvánvaló azonban az is, hogy a teszteredmények sem elengedhetők. Azonban az is teljes biztonsággal állítható, hogy egy gyermek képességének megítélésében a DIFER csak egy támpont lehet. Ugyanúgy, ahogy az értelmi deficit esetében az IQ teszt is.

Felmerül azonban az autonómia és a felelősség kérdése is ehhez kapcsolhatóan. Azaz, hogy adott esetben 70-es IQ mérése ellenére is mondhatja-e azt felelősen a szakember, hogy nem fogyatékos az adott gyermek? Erre kínál megoldást az abdukció úgy, hogy betartja a szakember a törvényeket is és megfelel adott szaktudományos meghatározásnak is, miközben fejlesztés-orientált javaslatot fogalmaz meg.

A tanulási zavar diagnosztikájában alkalmazott abdukciós modellt bemutattuk példákön keresztül az ahhoz a kutatáshoz csatolható tanulmányban (Vida, 2022). Így részletesen nem idézzük, ráadásul jelenlegi fókuszunkon kívül is esik. Jelen esetben az a fókuszunk, hogy mi az óvónők szerepe a sajátos nevelési igény diagnosztikájában. Ehhez szintén az abdukciót ajánljuk kutatási eredményeink alapján és példán keresztül be is mutatjuk. Az abdukció alkalmazása a pedagógiai praxisban a sajátos nevelési igény gyanújának felmerülésekor a korábbiakban vázoltak miatt is indokolható, hiszen áthidalhatja a diagnosztikus és fogalmi meghatározások bizonytalanságát és a döntés lehetőségét a szakember kezébe adja, aki autonóm és felelős szakemberré válik a folyamatban tesztkitöltő és értékelő helyett.

Az abdukciót a sajátos nevelési igény gyanújának azonosításában egy többlépcsős folyamat. A korábbi gyakorlattal egybehangzóan itt is ugyanúgy kezdődik a vizsgálat kérelmezése, mint dedukció vagy indukció esetében, azaz a diszfunkcióra utaló jeleket beazonosítjuk.

Szakértőként járunk el, olyan markereket keresve, melyek egy magyarázat konstrukcióját vetítik előre. Ez természetesen nem egyezik azzal a gyakorlattal, hogy adott jelek alapján diagnosztizálna bármit is a pedagógus. Egyszerűen lehetséges hipotéziseket keres, amelyek adott jelenség, eltérés, atipikus viselkedés háttérében állhatnak. Előfordulhat, hogy több lehetséges magyarázat is felmerül, de abból végül csak egyik marad meg. A folyamat a következő képen szemléltethető:



2. ábra
Az abdukció folyamata
(Forrás: Soldati et al, 2013:8)

De vegyünk egy konkrét példát, hogy miként is képzelhető el mindez a gyakorlatban! Tegyük fel, hogy egy gyermek esetében felmerül, hogy figyelemzavarral küzd, ezért szeretnénk a vizsgálatát kezdeményezni.

Elsőként megfogalmazzuk szakszerűen, hogy mi a zavar, meglepettség oka az ábra alapján. Rögzítjük, hogy a gyermek viselkedésével, figyelmével kapcsolatban mi az, ami zavar minket és mi az, ami a probléma forrása. Utána magyarázatot keresünk arra, hogy mi lehet ennek az oka. Felmerülhet magyarázatként, hogy ezt okozhatja magatartás és figyelemzavar ADHD is. Hipotézist alkotunk, hogy a tünetek sokkal súlyosabbak annál, mint amit a gyermek életkora vagy fejlődési szintje szerint még elfogadhatónak tartunk. A hipotézisünket megtarthatjuk, elfogadhatjuk, ha adott esetben a problémák eltérő helyzetekben (családban, óvodában/iskolában/munkahelyen) is megjelennek, hiszen ezt a BNO 10 figyelemzavarral kapcsolatos meghatározása is alátámasztja.

Ha elvetjük a hipotézist mert nem tudjuk megítélni súlyosság alapján, akkor ismételt „elemzési” kör kezdődik. Ebben az esetben újabb magyarázatot keresünk. Ismét magyarázatot keresünk és ismét felmerül az ADHD lehetősége. Hipotézist alkotunk az alapján, hogy az ADHD diagnózisát a BNO-10. diagnosztikus rendszere szerint akkor állíthatjuk fel, ha a figyelmetlenség 9 tünetéből legalább 6 és a túlzott aktivitás 5 tünetéből legalább 3 és az impulzivitás 4 tünetéből legalább 1 fennáll és ezek több, mint egy élethelyzetben megmutatkoznak (*Egészségügyi szakmai irányelv*, 2018). Ezek alapján tehát kezdeményezhető a figyelemzavar vizsgálata ugyanis a megfigyelésünk ezt alátámasztotta.

Látszólag nem nagy a különbség az eddigi óvodai vizsgálatkérelmezéshez képest pedig valójában több lényegi különbség is tapasztalható.

Elsőként elmondható, hogy a zavart keltő probléma megfogalmazása már kódolhatja a szakmai kompetenciákat és magába rejti a szakmaközi kommunikáció lehetőségét, hiszen egy szakmai reflexió jön létre egy hétköznapi jelenségre vonatkozóan. A magyarázat keresésekor diagnosztikus kategóriák kerülnek előtérbe és a hipotézisek létrehozásához azok leírására támaszkodunk, nem pedig intuíciókra és bizonytalan ismeretekre, nézetekre. A hipotézisek megfogalmazása, elfogadása vagy elvetése tehát pontosan a diagnosztikus kritériumokra támaszkodik, mely visszavezethető pontosan adott szaktudományos forrásra. Felmerülhet a kérdés, hogy ez miben több, mint az eddig alkalmazott intuitívnek nevezhető vizsgálatkérő lap. Elsőként szaktudományos ismeretekre szabott irányított reflexió. Egy iteratív folyamat (*Sántha*, 2011), melyben a jelenségek körét egyre szűkítjük egy hipotézis elvetésére vagy alátámasztására.

Másodsorban azért különbözik mert nem meghatározott, hogy milyen elméleteket és eszközöket emel a folyamatba a szakember. Ez adja az autonómiát és visszacsatol a professzióra, azzal hogy szaktudományos ismeretekkel reflektál egy jelenségre és keresi a megfelelő markereket. Ezáltal lesz feloldható a kategóriák rendszere is, hiszen nem a gyereket illeszti skatulyába, hanem elméletet keres, ami belepasszolhat a megfelelő kategóriába és a jelenségek, problémák egy részére választ adhat. Azaz nem a gyereket kategorizáljuk mérési eredmények és elméletek alapján, hanem a gyermek által produkált viselkedés magyarázatára keresünk passzoló elméleteket és mérési eszközöket. A mérési eredményeket próbáljuk elméletek aspektusából értelmezni és a jelenségeket magyarázni. Ezeket szabadon választjuk meg és ehhez igazodik a magyarázatunk is. A folyamatot végig követjük és reflektáljuk, nem pedig csak felsoroljuk a faktorokat. Azaz adott elmélet vagy eszköz megválasztását is minden esetben indokoljuk.

A bemutatott folyamat összegző végeredménye a következő szöveges vizsgálatkérelem lehet:
„XY vizsgálatát kezdeményezzük figyelemzavar gyanúja miatt. Megfigyeléseink alapján a tanórák során gyakran impluzív, opponál, az instrukciókat nem követi. Ezek alapján felmerült az ADHD, magatartás és figyelemzavar gyanúja. Meglátásunk szerint ezek a tünetek sokkal súlyosabbak annál, mint amit a gyermek életkora vagy fejlődési szintje szerint még elfogadhatónak tartunk. Eltérő helyzetekben, családban, ezek a problémák nem jelentkeznek a szülő elmondása szerint. Ez nem erősíti meg a felvetésünket. Azonban a BNO ADHD diagnosztikus

rendszere a figyelmetlenség 9 tünetéből legalább 6-ot, a túlzott aktivitás 5 tünetéből legalább 3-at és az impulzivitás 4 tünetéből legalább 1-et produkál. Ezek alapján figyelemzavar irányába vizsgálatát indokoltnak tartjuk.”

„Abdukciónál akkor beszélhetünk, ha a megfigyelt események vagy a rendelkezésünkre álló elmélet alapján nem vonhatunk le egyértelmű következtetést. Ebben az esetben tükröződik a kvalitatív vizsgálat sajátossága, hiszen újabb megfigyelések végeztével az eredményeket megpróbálhatjuk a rendelkezésünkre álló elmélettel magyarázni. A kvalitatív kutatás során a dokumentáció itt is kiemelkedő jelentőséget kap, hiszen egyrészt a hihetőséget, a hitelességet biztosíthatja, másrészt olyan mechanizmust írunk le a segítségével, amelyben minden körülmény fontos lehet. Ezért célszerű még azokat a mozzanatokot is dokumentálni, amelyeknek az adott szituációban nem tulajdonítunk különösebb jelentőséget, hiszen nem tudhatjuk, hogy a kutatás számára mikor és milyen jellegű információtöbbletet hordoznak (itt újból megjelennek az objektivitás–szubjektivitás kérdései és a metodológiai követelmények teljesíthetősége).” (Sántha, 2009:37).

Tehát a diagnosztikus folyamatban a pedagógusok feladata a megfigyelt események és az azokat magyarázó szakmai elméletek és fogalmak összekapcsolása és rögzítése. A pontos dokumentáció elengedhetetlen, hiszen ezáltal lesz végig követhető a következtetés, illetve a szakmaközi diskurzus során akár később olyan faktor is előkerülhet belőle, ami a diagnosztika megkezdésekor még nem tűnt relevánsnak. A szakmai reflexió és a beemelt elméletek és eszközök mintázata teszi egyedivé a folyamatot, autonóm és felelős szakemberré az óvodapedagógust. Hiszen semmi sem kötelezi rá, hogy a BNO leírását vegye alapul, de a válogatás szempontjai a szakember kvalitásának potenciális faktorai és sikeres diagnosztikus folyamat zálogai. Ez a fajta „fegyelmezett szubjektivitás” (Sántha, 2007:169) biztosítja, hogy értelmezhetővé és járhatóvá válik mások számára is a következtetés folyamat, mintegy érvényesíti a folyamatot. Ezáltal tehát, ahogy arra utaltunk, a diagnosztikai folyamat során az óvodapedagógus a megalapozott szakmai véleménye által autonóm és felelős partner.

Összegzés

Látható tehát, hogy az integráció és akár a szegregáció is komplexen értelmezhető csak a törvények, diagnosztika és a pedagógiai gyakorlat aspektusából. Mindenkinek adott feladat és szerepköre, felelőssége és autonómiája van, hogy hatékonyan működhessen a rendszer.

Az is látható, hogy akár a tanulási zavar, akár az intellektuális képességzavar tekintetében már a diagnosztikus kategóriák (DSM-V, BNO) is nyitottak abban az értelemben, hogy nem teszteredményektől teszik függővé a gyerekek atipikus fejlődésének leírását. Ezáltal hagynak teret az autonóm és felelős értelmezéshez. Az autonóm és felelős érvelésnek azonban szakmai kritériumai vannak, melyek az abduktív diagnosztikus modell alkalmazása során érvényesülhetnek vélhetően a legjobban, hiszen nem előre meghatározott elméleteknek kell megfelelni, hanem egyedi esetekhez igazítja a versengő elméletek sorát az alkalmazó. Akár integrál, akár szegregál egy adott oktatási rendszer, döntés kérdése, hogy mekkora autonómiát biztosít ebben a résztvevőknek. A kompetenciaterületek lehatárolása azonban nem maradhat olyan szinten bizonytalan, mint a hazai oktatási rendszerben.

A törvényi fogalmak dichotómiáira már több, mint egy évtizeddel ezelőtt felhívták a kutatók és szakemberek a figyelmet (Csépe, 2008). A centralizált és felülről lefelé irányuló oktatáspolitikai törekvések számára az egyértelmű pontértékekhez és azokhoz csatolt kategóriák használata jelentősen leegyszerűsíti a problémakezelést, azaz adott IQ-nak megfelelő diagnosztikus kategória és az ahhoz rendelt többlettámogatás ilyen módon idő és költségkímélő megoldás rövidtávon. Azonban a hazai SNI integráció mind az óvoda, mind iskola színterén arra utal, hogy a hazai sajátosságokhoz nem illeszkedik ez a rendszer. Ráadásul a mérési eredmények csak közvetve

vagy semmilyen szinten sincsenek adott kategóriához rendelve. Közvetve az intellektuális képességzavar és az IQ meghatározott, de a tanulási zavar esetében semmilyen konszenzusos mérési tartomány nem adott. Ami önmagában nem probléma, csak ha az autonómia minőségbiztosítási elvek mentén nem biztosított. Azok nélkül ugyanis nem autonómia, hanem anarchia, hiszen elérhetlenné válik, hogy mi alapján sorolt adott gyermeket adott csoportba a szakember.

Az oktatás előtt álló új kihívásokhoz mindez még kevésbé alkalmazkodik. Ezt közvetve igazolja az iskolai leszakadás mértéke (*Mrázik, 2017*), hogy az SNI tanulók több, mint 98%-a nem szerez felsőoktatásba lépéshez alkalmas érettségit (*KSH, 2019*) vagy az, hogy jelenleg Magyarországon a hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet potenciális háttérváltozója a sajátos nevelési igényűvé nyilvánításnak, hogy az SNI tanulók sikeres továbbtanulásának egyetlen releváns faktora a szülő iskolázottsága (*Vida, 2019*). A jelenlegi hatékonyság mellett így a hazai integráció mind az óvodában, mind az iskolában vélhetően nem hordoz több értéket, mint a hatékony szegregáció és a források tekintetében sem feltétlenül gazdaságosabb (*Ruggs – Enrica – Hebl, 2012*). Ha a korai iskolaelhagyás, leszakadás generálta hosszútávú gazdasági hatásokat helyezük a fókuszba, akkor szinte biztosan rosszabb egy nem működő integráció. Mindezek ellenére a diagnosztikus kategóriák és a jelenlegi finanszírozási rendszer megtartása mellett már az is előrelépés lehetne, ha a diagnosztikus folyamat a pedagógusok számára nem sablon-szerű szakértői véleményekkel és a jogosultság megállapításával zárulna, hanem a foglalkozásokat valóban támogató leírásokra. A kutatások alapján azonban az SNI diagnosztika továbbra sem ment át a paradigmatisztikus váltáson és a teszteredmények súlya továbbra is meghatározó.

A diagnosztikus kategóriák megtartása, a teszteredmények helyén kezelése és az abduktív diagnosztikus modell megoldás lehetne és a szegregáció és integráció békés egymás mellett élését is biztosíthatná. Feltételezhető, hogy a vizsgálatkérelmezés gyökeres átalakítása a fentiekben feltártak alapján változásra kényszeríthetné az SNI megállapítás módját. Természetesen ez fordítva is igaz, azaz egy másfajta diagnosztikai folyamat az oktatási rendszer hétköznapi gyakorlatára is hatással lehet.

Potenciális veszélyforrása mindennek, hogy a tesztek és a ponthatárok helyett így a szakembereknek kell felvállalni a döntések következményeit. Ugyanígy transzparenssé válhat a pedagógusok mérlegelési folyamata a vizsgálatok kérelmezésekor, mely nem ad sok teret a konfliktusok elkerülésére. A szülők, gondviselők számára is feladatot ad, hogy megismerhetik a döntések mögött álló szakmai érveket. A ponthatárok és tesztek, kategóriák helyett felelős szakemberekre hárulna a döntés. A szülő szerepe is ezáltal válhat kiegyensúlyozottá, hiszen a szakértői vélemény a teszteredmények helyett így sokkal inkább a gyerekről szólna, melyben hely jut az ő észrevételeinek is és elmondásai, meglátásai a diagnosztikai folyamat aktív része és alakítója lehetne. A jelenlegi gyakorlatban a szülői interjú a sajátos nevelési igény diagnosztikája során nem, vagy csak hiányosan kerül rögzítésre és bizonytalan módon kerül felhasználásra.

A másik és legnagyobb veszélyforrása mindennek, hogy ez a fajta diagnosztika idő és párbeszéd igényes folyamat, melyben a felek egyenrangúak. Mindannyian kooperálva, pozitívan egymásra utalva, de autonóm módon döntést hoznak és azért felelősséggel is tartoznak és egyénilig elszámoltathatók.

A valós kérdés tehát továbbra sem az, hogy integrálunk vagy szegregálunk, hanem sokkal inkább az, hogy milyen hatékonysággal és hogyan tesszük mindazt.

Irodalomjegyzék

- Böddi, Zs. (2017): *Az óvodai integrált nevelés vizsgálata (az eredményességet növelő tényezők és az óvóképzés fejlesztésének fókuszával)*, Kézirat, Doktori (PhD) értekezés tézise, ELTE PPK, Budapest, p. 243 – URL: <https://bit.ly/3xhBGkx> (2022. 04. 12.).
- Czeizel E. – Lányiné Engelmayer Á. (szerk.) (1978): *Az értelmi fogyatékosok köre eredete a Budapest-vizsgálat tükrében*. Medicina, Budapest, p. 323 – ISBN 963-240-355-x.
- Csákvári, J. (2013): *Intellektuális képességzavar és szociális kogníció : A szociális kogníció néhány aspektusának vizsgálata tekintetkövetéses módszerrel mérsékelt intellektuális képességzavarral élő felnőttek körében*. Kézirat, Doktori (PhD) értekezés, ELTE PPK, Budapest, p. 194. – URL: <https://bit.ly/3JwApIL> (2022. 04. 12.).
- Csépe, V. (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők In: Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Magyarország: Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet, Budapest, pp. 139-167.
- Fejes, J. B. – Szenczi, B. (2010): Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38. évf., 4. sz., pp. 273-287 – URL: <https://bit.ly/3O1yCPo> (2022. 04. 12.)
- Halász, G. (2012): A pedagógiai rendszerek általános hatás- és bevérvizsgálati rendszere. In: Falus I. – Környei L. – Németh Sz. – Sallai É. (szerk.): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, pp. 209-243.
- Hudáky, Z. (2018): Integrált nevelés a jogszabályok tükrében. Interjú dr. Kiss Lászlóval, az EMMI szakszolgálati és gyógypedagógiai referensével. *Új Köznevelés*, 74. évf., 5-6. sz. (május-június), pp. 8-11 – URL: <https://bit.ly/38zvdac> (2022. 04. 12.).
- Jenei, A. (2006): *Inkluzív nevelés – Ajánlások sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez – Bevezető a szövegértési-szövegalkotási kompetencia-terület ajánlásaihoz*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- Kereki J. – Lannert J. (2015): A korai intervenció intézményrendszer hazai működése kutatási zárójelentés – URL: <https://bit.ly/3rkquQi> (2022. 04. 12.).
- KSH Statisztikai tükör – Oktatási adatok 2019/2020 (2019) – URL: <https://bit.ly/3xmpi2v> (2022. 04. 12.)
- Lányiné Engelmayer Á. (2014): Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika, *Neveléstudomány : oktatás – kutatás – innováció*. 2. évf., 3. sz., pp. 33-52 – URL: <https://bit.ly/3O6Y5H6> (2022. 04. 12.)
- Mrázik J. (2017): Kiürülnek az iskolák? Trendek és törésvonalak a közoktatásban In: Mrázik, J. (szerk.): *A tanulás új útjai*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Budapest, pp. 188-200 – URL: <https://bit.ly/3KzD85r> (2022. 04. 12.)
- Réthy E. (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs, p. 253 – ISBN 978-963-968-735-6
- Ruggs, E. – Hebl, M. (2012): Diversity, Inclusion, and Cultural Awareness for Classroom and Outreach Education. In: Bogue, B. – Cady, E. (eds.): *Apply Research to Practice (ARP) Resources*, pp. 156-174.
- Sántha, K. (2007): A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 17. évf., 6-7. sz., pp. 168-177 – URL: <https://bit.ly/3640KQI> (2022. 04. 12.).
- Sántha, K. (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, p. 162 – ISBN 978-963-7338-99-1
- Sántha, K. (2011): *Abdukció a kvalitatív kutatásban. Bizonytalanság vagy stabilitás?* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, p. 124 – ISBN 978-963-9955-21-9

- Sáska G. (2001): A közműveltség kiterjedtsége, a szakmai autonómia foka, a társadalmi egyenlőség kívánatos mértéke és hatása az iskola szervezetére 1945-ben és 1985-ben. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf., 6. sz., pp. 33-47 – URL: <https://bit.ly/3jrgVLb> (2022. 04. 12.).
- Serdült S. (2015): Lenni és lehetni: Az identitás és az inkluzív kiválóság kapcsolata, In: Varga A. – Arató, F. (szerk.): *Befogadó Egyetem – Az Akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*, PTE BTK NTI, Pécs, p, 211 – ISBN 978-963-642-905-8, URL: <https://bit.ly/365DIsJ> (2022. 04. 12.).
- Soldati, G. – Smargiassi, A. – Mariani, A. A. – Inchingolo, R. (2017): Novel aspects in diagnostic approach to respiratory patients: is it the time for a new semiotics? *Multidisciplinary Respiratory Medicine*, 2017 (27/12), pp. 17-98, – DOI <https://doi.org/10.1186/s40248-017-0098-z>.
- Varga A. (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE-BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, p 302 – ISBN 978-963-642-782-5, URL: <https://bit.ly/34aCsmR> (2022. 04. 12.).
- Vida G. (2019): Reziliencia és SNI – Tanulási zavarral küzdő középiskolások lemorzsolódásának háttérváltozói. *Új Pedagógiai Szemle*, 69. évf., 9-10. sz., pp. 57-72 – URL: <https://bit.ly/37FQXkc> (2022. 04. 12.).
- Vida G. (2022): *Az abdukció mint szakértői eljárás a tanulási zavarok felfedésében*. *Neveléstudomány*. 10. évf., 1. sz., pp. 135-155 – DOI <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.7>
- Závoti J. (2012): Esélyegyenlőség biztosítása a gyakorlatban. In: Rostáné, Riez Andrea (szerk.): *A szociális képzés innovációjának narratívái*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron, pp. 3-60. – ISBN 978-963-334-068-4
1993. évi LXXIX. törvény - a közoktatásról. 121.§ (1) 28. pont – URL: <https://bit.ly/3ql9xFv> (2022. 04. 12.)

Závoti Józsefné

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

DIPLOMÁSOK EGZISZTENCIA TEREMTÉSE NYELVVIZSGA NÉLKÜL

Bevezetés

A „valamilyen” fogyatékossgal élők az elmúlt két évtized távlatában fokozatosan növekvő arányban vannak jelen a felsőoktatásban. A társadalmi gondolkodás megváltozása a fogyatékossgai állapotról, az egyénről, a mind szélesebb színtereken megjelentető fogyatékossg iránti elfogadás szemléletének hirdetése, befolyásolta az ú.n. láthatatlan állampolgárok felbátorodását és megjelenését a szegregáló intézményeken kívüli tágabb társadalmi, humán közegben. A társadalomtudományos diszciplinák, mint a filozófia, szociológia egyes képviselői már a múlt század 80-90-es éveiben feszegették a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok kirekesztett helyzetét, közöttük a fogyatékossgal élő emberek jogfosztottságát, esélytelen kilátását és a rászorultsági státuszát.

A fogyatékossgai típus, a súlyosság, az elváltozás minősége indokoltan igényli a segítőmechanizmusok jelenlétét, működését, a komplex társadalmi szintű beavatkozást, amely a különböző ágazati szinteken a speciális támogató vagy esélyteremtő folyamatokat határozza meg.

A törvényalkotások, rendeletek megfogalmazása és deklarálása nagymértékben befolyásolja a tágabb és szűkebb humán körökben a fogyatékossgal élő csoportok és/vagy egyes személyek megjelenését és aktív részvételét. Az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségéről már azzal a céllal jön létre, hogy az egyéni jogérvényesítés, az esélyegyenlőség, az emberi méltóság tiszteletben tartására építve a fogyatékos ember is hasonló lehetőségekkel élje a mindennapjait a többségi társadalom személyeihez viszonyítva. Méltán mondhatjuk a törvény megjelenésével kapcsolatban, hogy mérföldköve a társadalmi elfogadás és a későbbi, fokozatosan kiépülő komplex akadálymentesítési folyamatok elindulása szempontjából.

Az Európai Unióhoz csatlakozás következtében a tágabb nemzetközi kitekintés és a tagállamok iránti kötelezettséghez igazodás elősegítette a társadalmi kohéziót, és az ágazatok közötti esélyegyenlőség, antidiszkrimináció, társadalmi befogadás megalapozását.

A szubszidiaritás elvén az egyes fogyatékossgal élő személy számára is a rövid és hosszú távú célok megvalósításának norma- és eszközrendszerét kell kiépíteni. A szubszidiaritás (hozzásegítés) hozzáférhetőség a többségi ember számára természetesen megélt, az állam által alapvetően biztosított lehetőségeket foglalja magában. A legalapvetőbb szinteken, mint emberi kapcsolatok alakítása, oktatáshoz, munkához, kultúrához fűződő igények kielégítése van jelen. A szubszidiaritás elméletét az egyén személyiségéből, a teremtett ember tiszteletéből kiindulva a Rerum novarum kezdetű enciklikában említi először XIII. Leó pápa (1891) első szociális témájú körlevelében, majd XI. Piusz pápa hozza előtérbe a közösség és egyén felelős kapcsolatrendszer szempontjából Quadragesimo anno (1931) enciklikájában: „...*amit az egyes egyének saját erejükből és képességeik révén meg tudnak valósítani, azt a hatáskörükből kivenni és a közösségre bízni tilos; éppen így mindazt, amit egy kisebb és alacsonyabb szinten szerveződött közösség képes végrehajtani és ellátni, egy nagyobb és magasabb szinten szerveződött társulásra áthárítani jogszerűtlenség és egyúttal súlyos bűn, a társadalom helyes rendjének felforgatása, mivel minden társadalmi tevékenység lényegénél és benne rejlő erejénél fogva segíteni – szubszidiálni – köteles a társadalmi egész egyes részeit, ellenben soha nem szabad bomlasztania vagy bekebeleznie azokat.*”

A fogyatékos hallgatók befogadása a felsőoktatásba

A fogyatékos egyén számára megvalósítandó társadalmi szintű befogadás első lépései a közoktatásban a gyógypedagógiai integráció kiépítésével kezdődött. A gyermek alapvető jogai közé tartozik a tanításhoz, neveléshez való hozzáférés, életkori, egyéni sajátosságokat figyelembe vevő nevelési szintéren. Az 1993. évi közoktatási törvényben már utalás található arra, hogy ha a fogyatékos gyermek a többi gyermekkel, tanulóval együtt vesz részt a nevelési, oktatási folyamatban, akkor személyi és tárgyi feltételekkel kell rendelkeznie az intézménynek (1993. évi LXXIX törvény a közoktatásról, 30. § (3) bek.).

A 2003. évi közoktatási törvénymódosítás, majd a 2011. évi köznevelési törvény már meghatározza az integrációs oktatás, nevelési fogalmát, tárgyi, személyi feltételrendszerét, a közoktatási intézmények adminisztratív feltételeit a fogyatékos, sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló inkluzív nevelési, oktatási folyamatát.

A gyógypedagógiai integrációs szemlélet lassan begyűrűzik a felsőoktatásba is. A „sérült” hallgatók aránya elenyésző volt ezekben az években. A hallgatói követelményeknek való megfelelést az érzékszervi, mozgásfogyatékosági állapot nagymértékben nehezítette, vagy teljesen lehetetlenné tette. Csekély számú esetben, emberfeletti erővel, szülők, barátok segítségével tudott egy-egy fiatal diplomához jutni. Az ezredforduló táján történtek konkrét lépések a felsőoktatásba bejutás törvényi szabályozása terén.

A 72/1998. Korm.rendelet szabályozta a felsőoktatásban a sérült hallgatók kiegészítő képzési támogatását, amelynek módjáról az 1999. októberében az OM által szervezett gyógypedagógiai koordinátori konferencián tartottak eligazítást az előkészítő munkálatokban résztvevő szakemberek.

1999. XII. 10.-től nyomtatásban olvashatjuk az Országos Fogyatékosügyi Programot, amely a sérültek társadalmi integrációjának stratégiáját tartalmazza.

A 120/2000.(VII.7.) Korm.rendelet a felsőoktatási intézmények képzési és fenntartási normatíva alapján történő finanszírozását fogalmazza meg, az anyagi juttatás feltételeit szabályozza, a tanulási és oktatási folyamatokkal kapcsolatos útmutatást, eligazítást azonban még nem ad.

A 29/2002.(V.17.) OM rendelet által a fogyatékosággal élő hallgatók tanulmányainak folytatásához szükséges esélyegyenlőséget biztosító feltételekről szóló rendelet a fogyatékoság típusának megfelelő kedvezményekről, az intézmények által biztosítandó személyi és tárgyi feltételekről szól a sérülés típusaira lebontva.

A rendelet szabályozza a fogyatékosággal élő felsőoktatásban tanuló hallgatók esélyteremtésének lehetőségeit. A rendelet megjelenését megelőzték a gyógypedagógiai integráció elméletét kidolgozó szakemberek ajánlásai. A közoktatásban a már megtapasztalt integrációs folyamatok inspirálták a felsőoktatásban is elindítható integrációt, a fogyatékoságtudomány elméletét és praktikumát ismerve megfogalmazták a még kis számban jelenlévő, a fogyatékosági típusnak megfelelő, ahhoz igazodó segítség és támogatás módját.

A 2005.évi CXXXIX. felsőoktatási törvény, valamint a 79/2006. (IV.5.) Kormányrendelet a fogyatékosok jelenlétét a felsőoktatásban átfogóan, a tanulmányaikra vonatkozó teljes szabályzatát adja. A későbbi szabályozások a felvételi eljárásra, a tanulmányok során az előnyben részesítésre, a tanulmányi kedvezményekre, fogyatékosügyi koordinátorok kijelölésére, a finanszírozási feltételek rendjére vonatkoztak. Azt szolgálták és szolgálják napjainkban is a kor elvárásaihoz és változásaihoz igazodva, hogy az esélyteremtés nagyobb tért hódítson, a fogyatékosági állapot ne egy jellemzően kiszolgáltatottsági státuszt jelentsen, hanem a továbbtanulás mint cél, megvalósítható legyen.

Napjainkban a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. f. törvény és a 87/2015. (IV.9.) Korm. rendelete (20. A hallgatók esélyegyenlőségének előmozdítása) határozza meg a fogyatékos hallgatókkal kapcsolatos eljárásokat. Megfogalmazza a fogyatékos hallgató fogalmát.

„...fogyatékossgal élő hallgató (jelentkező): aki mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd-fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.” (2011. évi CCIV. f. törvény 108. § (6)). A cikkely tartalmazza a fogyatékosági típusoknak megfelelő kedvezmények lehetőségeit. Minden felsőoktatási intézmény a szervezeti és működési szabályzatában a hallgatói követelményrendszerben lefekteti a fogyatékos hallgatókra vonatkozó esélyteremtési szabályokat.

A felsőoktatási integrációs folyamatok társadalmi támogatása következtében az első törvény megjelenésétől kezdve a 2020-as évekig mintegy megtízszereződött a fogyatékossgal élő hallgatók továbbtanulási szándéka, a képzésekben való jelenléte.

| Tanév | 2002 | 2006 | 2008 | 2009 | 2012 | 2014 | 2017 |
|--------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Fogy. hallg. | 271 | 639 | 1176 | 1400 | 1425 | 907 | 2500 |

1. táblázat

Fogyatékos hallgatók létszáma a felsőoktatásban

(Forrás: KSH)

Az átlag népességre jellemző fogyatékossgai típusok eloszlási arányát tükrözi a hallgatók körében a fogyatékossgai típusok megjelenése. A közoktatásban a Sajátos Nevelési Igény kategóriáiban a pszichés fejlődés zavarával küzdő tanulók növekvő száma feltűnő, amely a felsőoktatási adatok között is a hasonló képet mutat. Az érzékszervi- és mozgásfogyatékossgai arányhoz hasonlítva a tanulási zavar, és azon belül a diszlexia és diszgráfia lényegesen nagyobb számban megjelenő állapot.

A pszichés fejlődés zavara (diszlexia, diszgráfia)

Az olvasás- és írászavar jelenségének kutatása több mint százéves múlttal, interdiszciplináris megközelítéssel rendelkezik. Ismeretes, hogy magyar vonatkozásban Ranschburg Pál a 19-20. századfordulón már olyan kísérleteket hajtott végre, amely alapján objektíve alá tudta támasztani, hogy egyértelmű összefüggés áll fenn az idegrendszeri észlelési folyamatok és a graféma-fonéma kapcsolat asszociatív működésében, a betű, számjegyek felismerése terén. Az általa kidolgozott pszichodiagnosztikai eljárás lehetővé tette, hogy – a napjainkban is nemzetközileg elfogadott teóriája – a „Ranschburg fenomen” szerint differenciálni lehessen a vizuális, akusztikus vagy motoros észlelési („érzéki”) folyamatok zavarai által befolyásolt pszichés folyamatokat (Ranschburg, 1902). A legasthenia fogalmával jelölt olvasászavar és társuló írászavar jelenségét a későbbiekben számos társtudományos kutatás vizsgálta és vizsgálja ma is.

Az idegrendszer működésének képalkotásos eljárásai (fMRI, PET, MEG) lehetővé tették a diszlexiás egyén agyi szerkezeti elváltozásainak és működésének feltárását, olvasás közbeni funkciózavarainak láthatóságát, a beszéd, az olvasás, az írás funkció szinkron működése során az agyi hálózatok feltérképezését. A nemzetközi és a hazai kutatások eredményeként elfogadott az a tétel, miszerint a diszlexia, diszgráfia és a nyelvi fejlődés zavara szoros összefüggésben áll. E rendkívül összetett és bonyolult humánspecifikus művelet, mint a nyelvi struktúra kialakulása és a beszéd elsajátítása során az ú.n. fonológiai tudatosság nagymértékben befolyásolja a későbbiekben az írott nyelv elsajátítását. A fonológiai tudatosság megjelenése a típusos beszédfejlődésű 3-4 éves korosztály sajátossága, ezáltal képes a gyermek a szavakat alkotó egységeket megkülönböztetni, a szó szerkezeti tulajdonságokat érzékelni. A komplex idegrendszeri érés a nyelvi fejlődés morfoszintaktikai és szemantikai fejlődés szintjén is látványosan hozza hatásait, a gyermek egyre differenciáltabb nyelvi műveletekre képes, az olvasás, írás potenciális elsajátítása az 5-7 év életkori sajátosságaként jelenik meg (Csépe, 2006). A „neuronális újra-

hasznosítási” elv szerint a nyelvelsajátítás területein a képi szimbólumok (betűk, számok) elsajátítása az idegrendszeri területek meglévő funkcióit változtatják, átalakítják, újrahasznosítják. Azoknál az egyéneknél, akiknél az idegrendszer erre a változatos, összetett funkcióra nem képes (vagy neheztelt), megjelenik az olvasás, írás, helyesírás zavara. Az idegennyelv elsajátításában szintén komoly funkciózavarok lépnek fel, és képtelen, vagy csak minimális teljesítményt tud elérni egy újabb nyelvi rendszer kialakításában.

Az oktatáspolitikát átható inklúziós szemlélet és a szakspecifikus kutatások eredményeként a közoktatásban differenciáltan kezelik a tanulási sikertelenséggel, tanulási zavarral küzdő tanulókat. Kialakulnak az őket segítő adminisztrációs, ellátási és metodikai sajátosságok.

A felsőoktatásban is ennek hatására a generációs felnövekedés következtében valóban a legtöbb sajátos képzési igényű fiatal a tanulási zavar valamely Betegségek Nemzetközi Osztályozása (BNO) szerinti kategóriába került.

Az érzékszervi fogyatékoság esetében a komplex akadálymentesítés hiányosságai és a kapcsolódó elsődleges, másodlagos tulajdonságok (Illyés, 2000) gátolják az ilyen állapotú fiatalokat, tanulni vágyókat a diplomaszerezésben. Számos környezeti és intraindividuális tényező szerencsés egybeesése segíti a felsőoktatásban való helytállásukat. A tanulmányaik segítése kormányrendeleti szinten ebben az esetben is megfogalmazott.

A Soproni Egyetem (jogelődje Nyugat-magyarországi Egyetem) nagy hangsúlyt fektet a kezdetektől a fogyatékosággal élő fiatalok komplex megsegítésére. 1998 óta – az első felsőoktatási fogyatékosügyi koordinációs konferencia szervezésének időpontja – az egyetem kijelölte a karokat összekötő egyetemi fogyatékosügy koordinátort, és a kari koordinátorokat. A jogszabályokban megfogalmazottan szervezték és látják el ma is a támogatást igénylő hallgatók esélyteremtését. Mindez az „előnyben részesítés” címszó alatt részben a tanulmányaik támogatásában és az egyéb személyes igények kielégítésében nyilvánul meg.

A kedvezmények legnagyobb arányban a diszlexia, diszgráfia problémájával küzdők és kisebb arányban az érzékszervi, nyelvi és beszédzavarban küzdők nyelvvizsga mentességére vonatkoznak.

A 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelete (20. A hallgatók esélyegyenlőségének előmozdítása) alapján a diploma kiadása lehetséges az előírt idegen nyelvvizsga alóli felmentés alapján.

Kutatás

Hipotézisünk egy mondatban megfogalmazható.

Ha a képzés során a szakmai kompetenciákkal felvértezett fiatalok csakis az idegennyelv elsajátítási korlátozottság vagy lehetetlenség miatt nem kaphatnának diplomát, rendkívül leszűkülne egzisztenciális jövőjük, holott az adott szakterületen jártasságot, készséget és tudást szerezzve kiváló szakemberekké válhatnak tanulmányaik befejezése után.

Feltevésünket pályakövető vizsgálattal kívánjuk alátámasztani. A SOE Fogyatékosággal Élő Hallgatók Esélyegyenlőséget Biztosító Bizottsága jogosult az előnyben részesítési kérelmek elbírálására, melyek a jogszabályok szerint a nyelvvizsga mentességről és tanulmányi kedvezményekről dönt. A nyelvvizsga mentességgel vagy kedvezménnyel tanulmányaikat diplomával záró volt hallgatók körében végzett kérdőíves interjút alkalmaztuk kutatási módszerként. A válaszok kvantitatív és kvalitatív értékelése szerint megbizonyosodhatunk arról, hogy a pszichés fejlődés zavarával küzdő, de tanulmányaikban elkötelezett hallgatók számára a nyelvvizsgamentesség által kiadott diplomával egzisztencia teremtésük esélyesebb, mint annak megszerzése nélkül. Ha az idegennyelv elsajátítási zavar miatt elutasításban részesültek volna, lényegesen kedvezőtlenebb helyzetük lenne a munkaerőpiacon, az állásbetöltésben. A megkérdezettek aránya nem elegendő az általános konklúziók felállításához, a mintavétel nem reprezentatív, azonban megerősítést kapunk a válaszok alapján állításunkban.

A kérdések zárt (egy és több választós, értékelő skálás) és nyitott típusúak.

A kérdéscsoportok témái a megkérdezettek felé

- az általános információ,
- a sajátos képzési igény típusa (fogyatékosági állapot),
- a tanulmányi karrier (közoktatásban, felsőoktatásban),
- az oktatói viszonyulás a sajátos képzési igényhez,
- tanulási probléma,
- az idegennyelv birtoklás előnyei, hátrányai a munkahelyen,
- az elhelyezkedés lehetőségei diplomával, nyelvvizsga nélkül,
- az egzisztenciális elégedettség.

A válaszok feldolgozása százalékos számítás alapján történik.

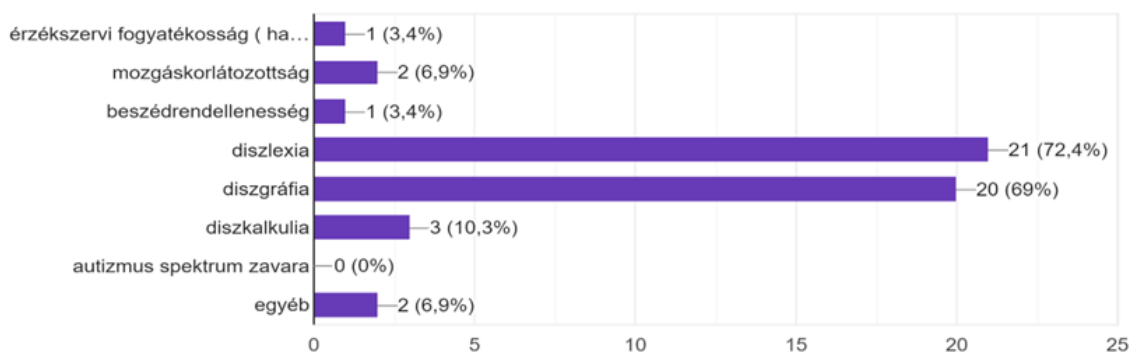
A szöveggörnyezetben azokat a numerikus értékeket mutató diagramokat emeltük ki, amelyek a hipotézis megfogalmazását alátámasztják, igazolják.

Az egyéb kérdésekre adott válaszokat számadatokkal %-ban adjuk meg a szöveggörnyezetben.

Nagyobb arányban vettek részt a kérdőívek kitöltésében a nők (62-38%), az életkorra jellemző a 27-35 év közöttiek 59%, 36-44 év 17%, 45-53 év 24%-os eloszlás, a diploma szerint főiskolai 35%, BA 52% és MA 14%-os az arány. 44%-ban 5 éven belül szerezték a diplomát, a többi válasz előlötti évben 20 évig bezárva.

5. Milyen sajátos pszichés fejlődési vagy fogyatékosági állapota van?

29 válasz



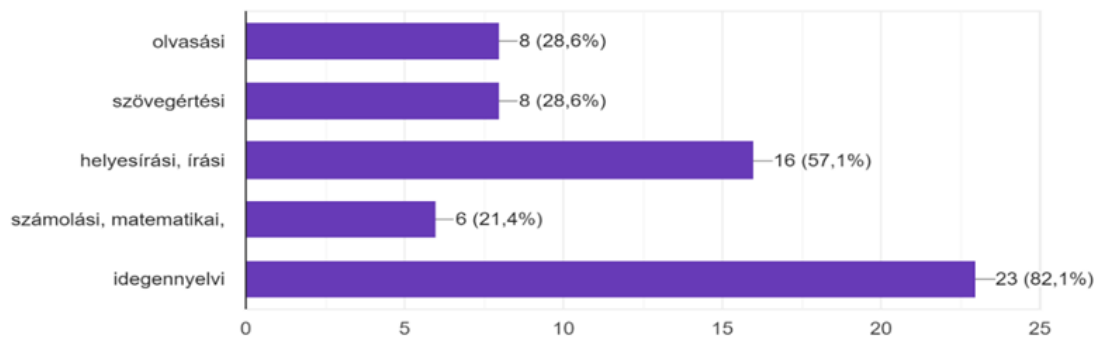
1. sz. ábra (saját forrás)

A fogyatékosági állapotra jellemző a tanulási képesség zavara (diszlexia BNO: F81.0, diszgráfia BNO: F81.1), elenyésző a más fogyatékosági típus, és megjelenik a diszkalkulia (BNO: F80.2) típusa is, amely különösen nehezítő tényező azokon a szakokon, ahol aritmetikai jellegű tantárgyak is szerepelnek a képzési programokban.

A megkérdezettek kétharmada a közoktatási tanulási folyamataikban visszaemlékezik a tanulási nehézségeikre, amely szintén az olvasás, helyesírás, szövegértés, számolás és szembe-tűnően nagyobb arányban az idegennyelv tanulásban nyilvánultak meg.

7. Ha voltak, milyen jellegű?

28 válasz



2. sz. ábra (saját forrás)

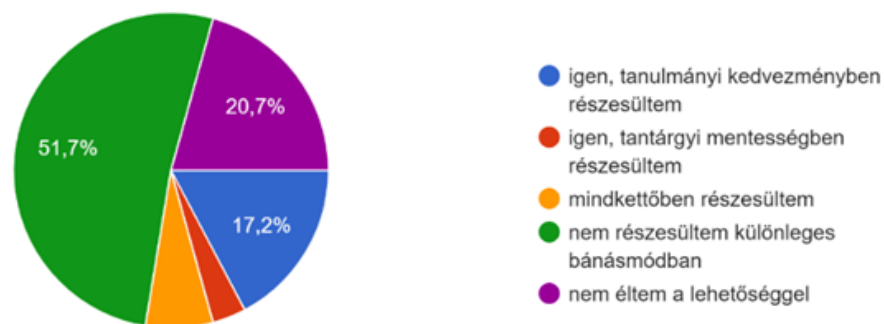
A hallgatók öbbségében a felsőfokú tanulmányaik időszakában kapták meg a szakértői véleményt, a hivatalos dokumentációt a fogyatékosági állapotról (59%), annak ellenére, hogy már az iskolai teljesítmény során tapasztalták a tanulási nehézségeket. A súlyosabb tanulási sikertelenséget az ellátási rendszerben egy szakmai team, a pedagógiai szakszolgálat keretében működő szakértői bizottság vizsgálja ki, mely alapján hivatalos szakértői véleményt fogalmaz meg. A szakértői vélemény tartalmazza a komplex diagnosztika eredményét, valamint javaslatot a további tanulmányi kedvezmények, rehabilitációs módszerek meghatározására, a különleges bánásmód indoklására.

A diszlexiás egyénekre jellemző a kognitív képességek megfelelő szintje, sőt sok esetben az átlagnál kreatívabb, kiváló szocializációs képességgel rendelkeznek, a tanulási folyamatokban kompenzációs módszereket tudnak kialakítani a képességzavar negatív hatású megnyilvánulásai ellenére. Az általános és középiskolai tanulmányaikat jó konstelláció esetén végig tudják vinni, olyan tanulási technikákat tudnak kialakítani, mely a tantárgyi tartalmak elsajátításában viszonylagos eredményességet hoznak.

Az idegennyelv tanuláshoz dominál az idegrendszer által meghatározott nyelvi fejlődési sajátosság, amelyre az addigi tanulási technikák már nem hatékonyak. A többedik sikertelen nyelvvizsga készíteti a hallgatókat arra, hogy felnőttként győződjenek meg a tanulást befolyásoló képességzavarról.

9. A közoktatásban volt-e tanulmányi kedvezményre, tantárgyi mentességre lehetősége?

29 válasz



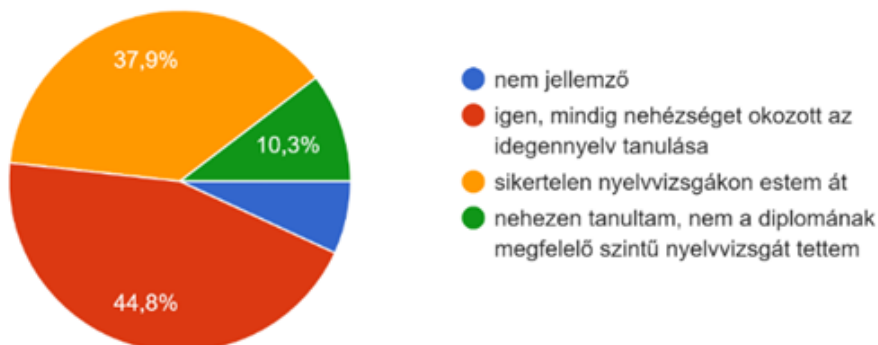
3. sz. ábra (saját forrás)

Jellemző tendencia különösen a középiskolás korosztálynál, hogy informátlanságuk következtében eltitkolják a tanulási zavar állapotát, félve, hogy a későbbi továbbtanuláshoz kedvezőtlenebb helyzetbe kerülnek, és gyenge teljesítménnyel az érettségizető tanár jóindulatára hagyatkozva mégis idegennyelvből érettségi vizsgát tesz. Serdülőkorban nem vállalja fel a

kortársak előtt a SNI állapotát, elutasítja a bármiféle megkülönböztetéssel járó kezdeményezést, mint a külön rehabilitációs foglalkozást az iskolai szintéren.

10. Voltak-e nehézségei az idegennyelv elsajátításával?

29 válasz



4. sz. ábra (saját forrás)

A diploma megszerzésének egyik kritériuma a B2 típusú komplex idegennyelv vizsga. Az idegennyelv elsajátítás a diszlexiás, diszgráfias számára nehezített teljesítményhelyzet, amelynek etiológiai hátterét már ismertettük. A válaszok alátámasztják a jelenséget. 93%-ban az idegennyelv elsajátításában súlyos eredménytelenségeket szenvedtek el a hallgatók.

A felsőoktatási tanulmányaik során a szakmai motiváltság, a tantárgyak változatossága és az adaptív tanulási stratégia által teljesíthetők az oktatási követelmények. A legtöbb teljesítmény probléma azonban az idegennyelvi elvárásoknál jelentkezik.

Ha a nyelvsajátítási akadályozottságot nem tudják kompenzálni, a tanulmányi kedvezmények igénybevitelével legyőzhetik. A sajátos képzési igényű hallgatók a számonkérésnél igénybe vehetik azokat az „előnyben részesítéseket”, melyeket a szakértői véleményekben és/vagy a SOE FÉHEBB határozatában megfogalmazott. Érdekes, hogy a tanulmányi kedvezményt kérvényezése ellenére, nem élt a megkérdezettek 68%-a számonkérésnél, vizsgánál, valószínű, hogy az oktatói viszonyulás, a kortársak előtti leplezés az ok, vagy jobb esetben a hallgató az akadályozottságát a kompenzáló mechanizmussal segíti.

A kutatás során az oktatói attitűdre vonatkozó nyitott típusú kérdés lehetőséget adott a szabad válaszadásra, egyéni élmények, vélemények megfogalmazására. A pozitív és negatív hozzáállás tapasztalata jellemző, több válasz az oktatói elfogadást, a megértést, a lehetőségek biztosítását emelik ki. Azonban néhány hallgató konkrét esetet ír le, utal az oktatóra, aki nem vette figyelembe sajátos igényét, ezért egyetlen tárgy sikertelensége miatt nem tudta MA tanulmányát befejezni. Más megfogalmazás is utal egy-egy oktató negatív attitűdjére: „Az egyetemi oktatók egy része nem tartja helyesnek, hogy egy fogyatékossgal élő tanuljon a felsőoktatásban.”

A nyelvvizsga kedvezményre vonatkozó kérelmek elbírálásában a teljes felmentés, a részleges felmentés vagy az elutasítás kategóriáit alkalmazza a döntési jog. A megkérdezettek 93%-a nyelvvizsgára vonatkozó kedvezményt kapott, teljes felmentésben 51,7% és részleges felmentésben (41,4%) részesült. Ez a határozat tette lehetővé, hogy diplomával zárta tanulmányait, amely alapvetően befolyásolta a végzettségnek megfelelő munkavállalást, elhelyezkedést (76%).

A diplomával rendelkező népesség elhelyezkedési lehetősége lényegesen kedvezőbb több szempontból is. Hamarabb találnak a munkahelyre, a legfrissebb adatok szerint (ITM, 2022. 02.) a friss diplomások átlagban 7 hét alatt végzettségnek megfelelő munkahelyen tudnak elhelyezkedni. Nem véletlen, hogy az egyetemi évek alatt a legtöbb hallgató törekszik a képzési időben megszerezni az abszolutóriumot, az idegen nyelvvizsgát, hogy mielőbb meg-

felelő munkahelyet találjon. A nyelvvizsga megszerzését veszélyeztető képességzavar mindebben a törekvésben hátráltatja az érintetteket, kétségeik és félelmeik az elhelyezkedési lehetőségekről egyértelműen kitűnnek a válaszaikban, amelyek a diploma hiánya és a munkavállalási lehetőségekre vonatkoznak. A nyitott kérdésre adott válaszok mindezt jól alátámasztják:

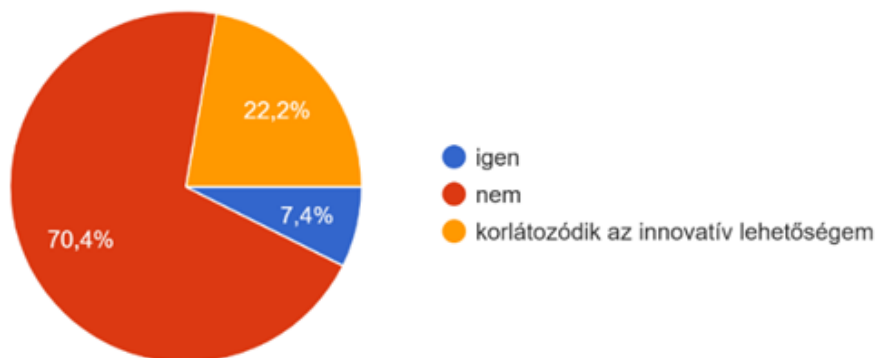
- „Ha nem kaptam volna meg a nyelvvizsga alóli teljes felmentést akkor valószínűleg most betanított munkásként dolgoznék valahol.”
- „A szakmában a végzettségemnek megfelelő állásra egyáltalán nem lett volna lehetőségem.”
- „Az addigi munkahelyemről elbocsájtottak volna.”

A diplomás végzettség 86%-ban meghatározta a munkavállalást, és 79%-ban a szakmai előmenetelét pozitív irányba befolyásolta a diploma megléte, hiszen vagy nem kapott volna végzettségének megfelelő munkát(17,9%), vagy a szakmában nem a végzettségének megfelelő besorolásba került volna (7%), és lényegesen jobb lehetőségeket él meg a munkaerőpiacon (53,6%).

A szakok képzése során felmerülő kétség, hogy a fogyatékosági állapot a későbbi szakmai elvárások megfelelhetőségét mennyiben befolyásolja? Ha a képzési folyamatban a tanulmányi megfelelést kedvezmények alkalmazásával érte el a hallgató, vajon a munkaerőpiacon támogatás nélkül tud-e érvényesülni, a szakmai specialitások kihívásit tudja-e követni? Az erre vonatkozó válaszok megerősítést nyertek abban, hogy a munkahelyeken az ismertté vált állapot nem befolyásolja a munkavégzés minőségét, az elismertség színvonalát, egyetlen válaszadó jelölte be a munkahelyi diszkriminációt.

20. Ön szerint a munkahelyén hátrányt jelent az idegennyelvtudás hiányossága?

27 válasz



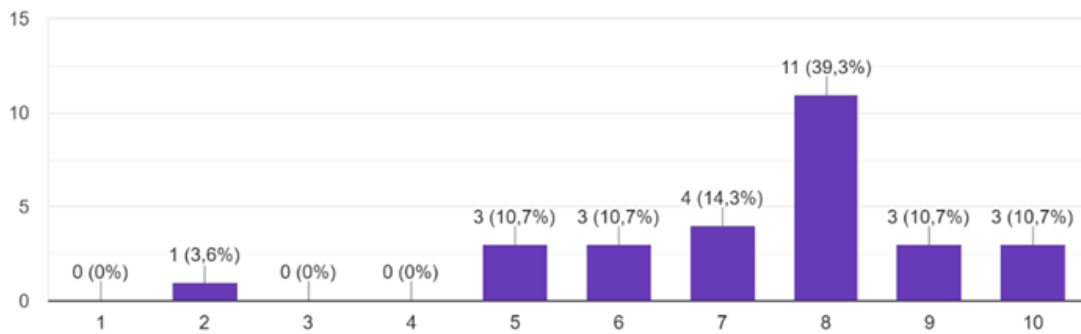
5. sz. ábra (saját forrás)

Az idegennyelv különböző szintű birtoklása ma már a mindennapokban is tájékozottabb jelenlétet, hozzáférhetőséget biztosít. A szakmai fejlődés egyik alapja a széles kitekintésű, nemzetközi szakmai informáltság, melynek előfeltétele az idegennyelvekben való jártasság. Ennek ellenére a megkérdezettek 70,4%-a nem tekinti hátránynak az idegennyelv hiányosságait, azonban egyharmada hátránynak éli meg, valamint az innovatív lehetőségeit korlátozottnak tekintik.

Kutatásunk elsődleges célja, hogy képet kapjunk azon diplomás hallgatóink későbbi karrierjéről, akik fogyatékosági állapotuk következtében tanulmányaik során kedvezményekben részesültek, és a több esetben megkérdőjelezett nyelvvizsga alóli felmentés lett a diploma kiállításának feltétele. Az előzetes válaszaikból kitűnik, hogy a diploma hiányában a munkaerő piacon rosszabb feltételekkel jelenhettek volna meg, valamint a jelen helyzetükre vonatkozó kérdésben nagy arányban az egzisztenciális elégedettség a jellemző.

21. Hogyan ítéli meg jelenlegi egzisztenciális helyzetét, elégedettségi állapotát? Jelölje a 1-10-es skálán!

28 válasz



6. sz. ábra (saját forrás)

Jelenlegi állapotát, egzisztenciális helyzetét a munkavállalása, jövedelme, társadalmi státusza szempontjából összességében a 10-es likvert skálán pozitívnak ítéli meg. 61% a 8, 9, 10 értéket jelöli. Egy válaszadó a 2-es értékkel jellemzi egzisztenciális helyzetét, fiatal, pályakezdő, aki verbális nehézségekkel küzd, és a pandémiás helyzet munkahelyi akadályozottságot is előidézett számára.

Összegzés

A válaszadások összességében megerősítenek abban, hogy a jó képességű, a szakma elsajátítás iránti motivált diplomások, akik a nyelvvizsga kötelezettsége alól felmentést kapnak, nem elkallódnak a munka világának útvesztőiben, hanem többségében a diploma meglátára támaszkodva a szakmában maradnak, az egzisztenciájuk megteremtésének alappillére a diploma lett.

Több kutatás alátámasztja, hogy a fogyatékossgal élő fiatalok humán erőforrásaik mozgósításában lényegesen több érzelmi, akarati és praktikus energiát fektetnek a végzettség megszerzése érdekében. A sikeres esélyteremtés feltétele, hogy ismerjük az egyéni képességeket, a sajátos állapotból adódó igényeket, és annak megfelelően kapja meg a hallgató a jogi szabályozás és a humánium jelenlétével az adekvát támogatást.

Irodalomjegyzék

- 120/2000. (VII. 7.) Korm. rendelet a felsőoktatási intézmények képzési és fenntartási normatíva alapján történő finanszírozásról. *Magyar Közlöny*, 2000/72. sz. (július 7.), pp. 4593-4604
1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségéről – URL: <https://bit.ly/3jttLsj> (2022. 04. 12.)
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról – URL: <https://bit.ly/3v9jveg> (2022. 04. 12.)
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról – URL: <https://bit.ly/3xmZWSd> (2022. 04. 12.)
- 29/2002. (V. 17.) OM rendelet a fogyatékossgal élő hallgatók tanulmányainak folytatásához szükséges esélyegyenlőséget biztosító feltételekről. *Magyar Közlöny*, 2002/67. sz. (május 17.), pp. 4378-4381
- 72/1998. (IV. 10.) Korm. rendelet a felsőoktatási képzési és fenntartási normatívákról. *Magyar Közlöny*, 1998/31. sz. (április 10.), pp. 2569-2575.

- 79/2006. (IV. 5.) Korm. rendelet a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. *Magyar Közlöny*, 2006/38. sz. (április 5.), pp. 3114-3137.
- 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet (20. A hallgatók esélyegyenlőségének előmozdítása) – URL: <https://bit.ly/3rgLU0E> (2022. 04. 12.)
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy : [olvasás, beszéd és az agy]*. Akadémiai, Budapest, p. 223 – ISBN 963-05-8336-4
- Csépe Valéria (2007): Azonos vagy különböző? Beszédészlelési és olvasási zavarok: diszlexia és SLI. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol, Budapest, pp. 164-183. – ISBN 978-963-876-380-8.
- Gósy Mária (2009): Az olvasási nehézségről és a diszlexiáról. In: *Könyv és nevelés*, 11. évf., 4. sz., pp. 49-53 – URL: <https://bit.ly/3rjAZU4> (2022. 04. 12.).
- Hrabéczi A. – Pusztai G.(2020): Fogyatékosággal élő hallgatók tanulmányi pályafutása a felsőoktatási adminisztratív adatok tükrében. In: *Iskolakultúra*, 30. évf., 11. sz, pp. 3-23. – URL: <https://bit.ly/38Mk8Tp> (2022. 04. 12.), DOI <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.11.3>
- Kovács Krisztina (2011): A fogyatékosággal élő hallgatók helyzete a hazai és néhány külföldi ország felsőoktatási intézményeiben. In: *Pedagógusképzés: Pedagógusképzők és továbbképzők folyóirata*, 9. évf., 3-4. sz., pp. 77-92. – URL: <https://bit.ly/3E3Sj4C> (2022. 04. 12.), DOI <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.3-4.05>
- Laki Ildikó (2010): *A fogyatékosággal élő fiatal felnőttek társadalmi integrálódásának esélyei és lehetőségei a mai Magyarországon : kutatási zárókötet*. L'Harmattan – MTA Szociológiai Kutint., Budapest, p. 230 – ISBN 978-963-236-292-2
- Országos Fogyatékosügyi Program 1999. – URL: <https://bit.ly/3E804pW> (2022. 04. 12.)
- Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 40. évf., 4. sz., pp. 295-304. – URL: <https://bit.ly/38P99sx> (2022. 04. 12.)
- Ranschburg Pál (1902): Az elménkre egyidejűleg beható homogén és heterogén ingerek hatásáról, tekintettel az illúziók keletkezésére. *Orvosi Hetilap*, 46. évf., 37. sz., pp. 592-594.; 38. sz., pp. 610-611. és *Orvosi Hetilap Tudományos Közleményei*. Különnyomatként: Pesti Lloyd-Társ. Budapest, 1902, p. 14.
- Ranschburg Pál (1905): *A gyermeki elme fejlődése és működése, különös tekintettel a lelki rendellenességekre, ezek elhárítására és orvoslására*. Athenaeum, Budapest, p. 171 – URL: <https://bit.ly/3rkKouu> (2022. 04. 12.)
- Séllei Beatrix – Soós Emese (2016): Fogyatékkal élő hallgatók a felsőoktatásban : Esélyegyenlőség a karrierépítésben. In: Keresztes, Gábor (szerk.): *Tavaszi Szél 2016 Konferencia = Spring Wind 2016 : Konferenciakötet IV.*, Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ) pp. 136-152. – URL: <https://bit.ly/3uv9k4u> (2022. 04. 12.)
- Sükösd Piroska (2004): *Fogyatékoság és munkaerőpiac*. Fogyatékoságtudományi tanulmányok. ELTE-BGGYK.
- Teleki Judit – Jászi Éva (2006): *Segítsünk közösen! : fogyatékosággal élő hallgatók a felsőoktatásban*. Oktatási Minisztérium, Budapest, p. 51.
- Závoti Józsefné (2009): *A fogyatékosággal élők társadalmi integrációja a képzés, a foglalkoztatás és a rehabilitáció összehangolásával a hazai viszonyok és az Európai Unió elvárások függvényében*. Kézirat, Doktori értekezés. NYME-LKK SzDI, Sopron, p. 156 – URL: <https://bit.ly/3xsYfmv> (2022. 04. 12.)

