



**DEBRECENI  
EGYETEM**

# **KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD**

---

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

**ISSN 2498-5368**

**Web:**  
<http://old.gyfk.unideb.hu/kulonlegesbanasmod/>

---

**IV. évf., 2018/4. szám**

**DOI 10.18458/KB.2018.4.1**

**IMPRESSZUM**

**KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD - INTERDISZCIPLINÁRIS SZAKMAI LAP**

**Alapítva:** 2014-ben.

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

**Kiadó:** Debreceni Egyetem

**A kiadó székhelye:**

Debreceni Egyetem  
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

**Kiadásért felelős személy:**

Szilvássy Zoltán József, rector (Debreceni Egyetem)

**Alapító főszerkesztő:** Mező Ferenc

**A szerkesztőség levelezési címe:**

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

**Tel/fax:** 06-52/229-559

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

**Web:** www.degygyk.hu

**Szerkesztésért felelős személy:**

Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)

**Tördelőszerkesztő:** Mező Katalin

**Tanácsadó testület (ABC rendben):**

Balogh László (Magyar Tehetséggyondozó Társaság, Magyarország)

Gerevich József (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)

Hatos Gyula (Magyarország)

Koncz István (Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Magyarország)

Mesterházy Zsuzsanna (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)

Nagy Dénes (Melbourne University, Ausztrália)

Varga Imre (Szegedi Tudományegyetem, Magyarország)

**Szerkesztőség (ABC rendben):**

Batiz Enikő (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)

Fónai Mihály (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Hanák Zsuzsanna (Eszterházy Károly Egyetem, Magyarország)

Horváth László (Debreceni Egyetem, Magyarország)

H. Tóth István (Károly Egyetem, Csehország)

János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)

Lepeš, Josip (University of Novi Sad, Szerbia)

Kálca-Jánosi Kinga (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)

Kelemen Lajos (Poliforma Kft., Magyarország)

Kiss Szidónia (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)

Kondé Zoltánné Dr. Inántsý-Pap Judit (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Kormos Dénes (Miskolci Egyetem, Magyarország)

Láda Tünde (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Márton Sándor (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Molnár Balázs (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Nagy Lehocky Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)

Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Orbán Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)

Roskó Tibor (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)

Schéder Veronika (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Szebeni Rita (Eszterházy Károly Egyetem, Magyarország)

Szilágyi Barnabás (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Vargáné Nagy Anikó (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország)

Várad Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)

---

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

## TARTALOM

<b>EMPIRIKUS TANULMÁNYOK</b> .....	5
<i>Balázs-Földi Emese</i> Foglalkoztatási esélyegyenlőséget támogató HR-eszközök.....	7
<i>Laoues-Czibalmos Nóra, Müller Anetta</i> Az integráció-szegregáció helyzete egy kutatás tükrében.....	19
<i>Nagy Zsuzsa, Laoues-Czibalmos Nóra, Müller Anetta</i> A szociökönómiai háttérváltozók szerepe a NETFIT mérésben .....	33
<i>Schéder Veronika</i> Ismeretek a szelektív mutizmusról.....	45
<b>MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK</b> .....	59
<i>Galán Anita, Rákó Erzsébet, Szabó Gyula</i> A virtuális világ veszélyei és a gyermekvédelem aktuális kérdései .....	61
<i>Nagygyörgyné Kerti Ibolya</i> A cigány nyelv helye a közoktatásban .....	73
<i>Pető Ildikó</i> Súlyos-halmozottan sérült gyermekek részvétele a családi tevékenységekben.....	83
<b>MŰHELY BEMUTATÓ</b> .....	99
<i>Somogyiné Lakatos Andrea</i> Szakmai ajánlás az utazótanárok munkájára a középiskolás látássérültek rehabilitációs fejlesztéséhez.....	101



## **EMPIRIKUS TANULMÁNYOK**



## FOGLALKOZTATÁSI ESÉLYEGYENLŐSÉGET TÁMOGATÓ HR-ESZKÖZÖK

### Szerzők:

Balázs-Földi Emese  
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és  
Gyógypedagógiai Kar

Első szerző e-mail címe:  
balazs.foldi.emese@gmail.com

### Lektorok:

Szabó Gyula  
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és  
Gyógypedagógiai Kar

Dajnoki Krisztina  
Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi  
Kar

Balázs-Földi Emese (2018): Foglalkoztatási esélyegyenlőséget támogató HR-eszközök. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/4. szám, 7–17. DOI 10.18458/KB.2018.4.7

### Absztrakt

*A magyarországi statisztikai felmérések, illetve korábbi kutatások rámutatnak a fogyatékos és a megváltozott munkaképességű személyek munkaerő-piaci hátrányaira, amely miatt foglalkoztatottságuk elmarad az átlag populáció foglalkoztatottságától. E hátrányok hátterében részben a társadalomban és a munkáltatók körében tapasztalható előítéleteken nyugvó negatív attitűdök állnak. Ugyanakkor a fogyatékos és megváltozott munkaképességű személyek munkahelyi beillesztése, illetve tartós foglalkoztatása során nem csak a munkáltatók, hanem a munkavállalók befogadó attitűdje is lényeges momentum.*

*A hátrányos helyzetű munkaerő-piaci csoportok gazdasági aktivitását elősegíthetik foglalkoztatáspolitikai eszközök, de elhelyezkedésükhöz, beilleszkedésükhöz, munkavégzésükhöz munkáltatóiktól további segítséget igényelhetnek. A nyílt munkaerő-piaci foglalkoztatóktól várt és kapott segítség, illetve annak mértéke nem mindig találkozik egymással.*

*E témakör vizsgálatára még nem irányult empirikus kutatás. Vizsgálatom célja, hogy Hajdú-Bihar megye három járásának szociális intézményeiben dolgozók, illetve a járásokban élők a fogyatékos és megváltozott munkaképességű személyekkel kapcsolatos attitűdjét, szemléletét, ismereteit feltárjam. A kutatás módszere kérdőíves felmérés, amely összesen 747 fő (408 fő szociális intézményi munkavállaló és 339 fő lakos) bevonásával készült.*

*Jelen tanulmány a kutatás azon felderítő jellegű eredményeinek bemutatására fókuszál, amelyek a vizsgálati csoportok a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatását elősegítő HR-eszközök alkalmazásával kapcsolatos tájékozottságát, ismereteit tárják fel. A tanulmány a következő változók mentén értékeli az eredményeket: beosztás, a megváltozott munkaképességről előzetesen szerzett ismeretek és a megváltozott munkaképességű személyekkel kapcsolatos munkatapasztalatok.*

*A kutatás eredményei szerint a megváltozott munkaképességű személyek számára a szervezetek leginkább a személyre szabott munkakört, a kedvezményes munkaidőt, valamint az akadálymentesített munkahelyi környezetet biztosítják, mely azonban nem biztos, hogy elégséges eszköz a célcsoport tartós foglalkoztatásához, mivel mobilitási nehézségeik miatt a munkahelyre való eljutás támogatása is kiemelt igényként jelentkezik körükben.*

**Kulcsszavak:** megváltozott munkaképesség, munkaerőpiac, befogadó szemlélet, diszkrimináció

**Diszciplína:** vezetés- és szervezéstudomány

**Abstract****HR TOOLS SUPPORTING EQUAL EMPLOYMENT OPPORTUNITY**

*Hungarian statistical surveys, as well as previous research point out the disadvantages experienced by persons with disability and a reduced work capacity on the labour market, due to which their employment falls behind the employment of the average population. In the background of these drawbacks there are partially negative attitudes in the society and among employers which are based on prejudices. On the other hand, in the course of the integration and permanent employment of persons with disability and a reduced work capacity not only the accepting attitude of employers but also that of employees is essential. Employment policy instruments may facilitate the economic activity of the disadvantaged labour market groups but they may need their employers to help them further with employment, integration and work. The expected or received help of the open labour market or its degree do not always meet.*

*No empirical research has been done into this topic yet. The aim of my research is to explore the attitude, approach, and knowledge of workers in social institutions in three districts of Hajdú-Bihar county and of the inhabitants in these districts regarding persons with disability and a reduced work capacity. A questionnaire research was conducted, and altogether 747 persons (408 workers at social institutes and 339 citizens) were interviewed.*

*The present study focuses on the exploratory-like results of the research which reveal the test groups' familiarity with and knowledge of the application of those HR management tools that can further the employment of persons with a reduced work capacity. The study assesses the results based on the following variables: sex, school qualification, position, previously gained knowledge about the reduced work capacity, and work experience with persons with a reduced work capacity.*

*The results of the research suggest that for persons with a reduced work capacity the organisations mainly ensure personalised field of work, preferential working hours, and accessible work environment, but it is not certain to be enough for the permanent employment of the target group as due to their mobility difficulties they would really need support to get to their workplace as well*

**Keywords:** reduced work capacity, labour market, inclusive approach, discrimination

**Disciplines:** Business and management

Az egyenlő bánásmód és az esélyegyenlőség érvényesülése a munkaerőpiacon ma már széleskörűen jelenik meg mind az európai uniós, mind a hazai jogszabályokban. Ugyanakkor jelenleg még mindig jelentős akadályokkal kell szembenéznük a hátrányos helyzetű társadalmi csoportoknak, köztük a megváltozott munkaképességű személyeknek is mind a munkahely keresés, mind az alkalmazás esetén. Ezt alátámasztják munkaerő-piaci felmérések, illetve foglalkoztatási statisztikák, melyek eredményei szerint a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatási rátája elmarad az átlag lakosságétól mind hazánkban, mind az Európai Unió országaiban (Nemeskéri 2018). Kutatási eredmények rámutatnak, hogy az alacsony szintű gazdasági aktivitásuk egyik fő oka a munkáltatók diszkriminációs alkalmazási gyakorlata, tévhiteken alapuló előfeltevése, illetve az a vélelme



áll, hogy munkateljesítményük elmarad a nem megváltozott munkaképességű munkavállalókéétól (Szabó és Berde 2007, Szellő et al. 2013, Dósa és Hoffman 2013, Nota et al. 2014, Soltész 2017).

Jelenleg a magyar gazdaság egyre nagyobb mértékben munkaerőhiánnyal küzd. A munkaerő iránt megnövekedett kereslet a hátrányos helyzetű munkaerő-piaci csoportok számára tényleges esélyt teremthet a gazdaság vérkeringésébe történő bekapcsolódásra. A piaci érdek rákényszerítheti a szervezetek vezetőit, hogy félelmeiken túllépve alkalmazzák a megváltozott munkaképességű személyeket. Ennek sikeressége azonban abban az esetben tud ténylegesen megvalósulni, ha a szervezetek felkészültséget mutatnak foglalkoztatásukra. Egyrészt tájékozottnak kell lenniük a tekintetben, hogy a megváltozott munkaképességű személyek munkavállalását milyen nehézségek akadályozzák, milyen speciális igényeik vannak, másrészt ismerniük kell milyen HR-eszközök alkalmazásával segíthető elő az érintett munkavállalói csoport sikeres beillesztése, betanítása, munkavégzése (Móré 2012, Móré et al. 2016, Móré és Mező, 2016). E speciális munkaerő-piaci csoport gazdasági aktivitását elősegíthetik foglalkoztatáspolitikai eszközök, de elhelyezkedésükhöz, beilleszkedésükhöz, munkavégzésükhöz munkáltatóiktól további segítséget igényelhetnek. A nyílt munkaerő-piaci foglalkoztatóktól várt és kapott segítség, illetve annak mértéke nem mindig találkozik egymással.

A szervezet vezetőinek felkészültségén túl a tényleges beillesztésben és alkalmazásban a munkahely munkavállalóinak is kiemelkedő szerepe van. Fontos, hogy ők is tájékozottak és felkészültek legyenek arra vonatkozóan, hogy megváltozott munkaképességű munkatársaikkal hogyan tudnak együttműködni, közösen munkát végezni. A hierarchia különböző szintjein mutatott felkészültség, tájékozottság alapját jelenti a pozitív attitűdök, a befogadó vállalati kultúra és a szervezeti sokszínűség kialakulásának.

A tanulmány első részében a szervezeti kultúra, a vállalati sokszínűség fogalmi megközelítéseit tisztázza, majd kutatási eredményekre alapozva feltárja, miben vár el támogatást munkáltatójától a megváltozott munkaképességű munkavállaló, valamint milyen jellegű segítséget biztosít a szervezet az érintett munkavállalóknak alkalmazásuk esetén. Ezt követően Hajdú-Bihar megye három járásában élő lakosság és a szociális intézmények munkavállalói körében végzett kérdőíves kutatás eredményeinek bemutatására kerül sor. Ennek során a tanulmány arra keresi a választ, hogy a válaszadók ismeretei szerint munkáltatójuk milyen HR-eszközökkel segítette elő megváltozott munkaképességű munkavállalóik beilleszkedését, foglalkoztatását.

### **Szervezeti kultúra**

A szervezeti kultúra fogalmára a definíciók sokfélesége jellemző. Schein (1985, 1990) értelmezésében a szervezet tagjai által elfogadott előfeltevések, értékek, meggyőződések, hiedelmek rendszere, amelyeket a tagok, mint érvényes gondolkodási és magatartási mintákat követnek. Kovács et al. (2005) megfogalmazása szerint a szervezeti kultúra olyan értékek, hiedelmek, attitűdök, szokások rendszere, amely hat a munkavállalók viselkedésére és attitűdjeire, és ezáltal meghatározza, hogyan bánjanak tagjaival, céljaival, környezetével, hogyan alkalmazkodjanak a változásokhoz (Kovács et al. 2005, p.52). Bakacsi (2000) kiemeli, hogy a szervezetbe lépő új tagok a szervezeti kultúrát szocializációjuk során gondolkodásukba, szemléletükbe, viselkedésükbe, attitűdjeikbe integrálják, így ezáltal kiszámítható és előrejelezhető magatartássá válik (Bakacsi 2000 p.229). A vállalati kultúra fogalma kapcsán a szerzők rámutatnak annak látható és láthatatlan, tudatos és tudattalan szintjére, illetve az ún. „hagyma-modell”-ben, vagy 7S-modellben is fellelhető közös értékek és értékrend jelentőségére (Schein 1985; Rousseau 1990; Klein 2002). Ezek szerint az értékek tudattalanul, láthatatlanul határozzák meg a tagok számára, hogy mi a helyes, elfogadható, illetve követendő magatartás. A vezető értékrendje kiemelkedő hatást gyakorol a szervezet

sajátos kultúrájának kialakulására, formálására és fenntartására. Ugyanakkor a szervezeti kultúra háttérében álló értékek nem vonatkoztathatók el a szervezetet körbevevő társadalmi környezet értékrendjétől sem. A II. világháború befejezése óta a tolerancia és társadalmi szolidaritás egyre jelentősebb értéket képviselnek, amelynek következtében ma már Európai Uniók dekrétumok, nemzeti jogszabályok segítik elő az egyenlő bánásmód és esélyegyenlőség elvének társadalmi és gazdasági szintű érvényesülését (Balázs-Földi 2015). Ezeknek az értékeknek és elveknek a gazdasági környezetbe történő integrálódását jelzik az olyan fogalmak, mint a vállalati társadalmi felelősségvállalás, befogadó szervezet vagy a vállalati sokszínűség kifejezések.

### **Vállalati sokszínűség**

A vállalati sokszínűség azt jelenti, hogy az esélyegyenlőség jegyében egy szervezet eltérő korú, vallású, nemzetiségű, nemű, egészségi állapotú stb. munkavállalót alkalmaz, azaz a munkaerő eltérő háttérű és jellegzetességű. Ez ugyanakkor rugalmasságot, toleranciát és elfogadó attitűdöket követel meg nem csak a munkáltatóktól, vezetőktől, hanem a munkatársaktól is, hiszen ők azok, akik közvetlen kontaktusba kerülnek az érintett munkavállalói csoport tagjával. Kutatási eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy pozitív hatást gyakorolnak a befogadó attitűdökre az érzékenyítő tréningek, melyek részben elméleti, részben tapasztalati jellegű felkészítést biztosítanak (Tardos 2007, Szellő et al. 2013, Dajnoki 2014a). A munkavállalók informálása, tájékoztatása nélkül nem képzelhető el a speciális szükségletű munkavállalók befogadása a szervezetbe. A vállalati sokszínűség előnye többek között a munkahelyi szolidaritásnak (egymás támogatásának) és a befogadó szervezeti kultúrának (diverzitásnak, empátiának) a megjelenése, melynek hatására csökken a fluktuáció és emelkedik a munkatársi loyaltás, elégedettség szintje (Kelly et al. 2005; MacRae & Laverty 2006, Dajnoki és Piros 2010; KSH 2016).

A befogadó munkahelyi kultúra iránti igény ma már hazánkban is egyre nagyobb mértékben jelentkezik a különböző okok miatt hátrányokat elszenvedő munkaerő-piaci csoportok körében. A fogyatékos és a megváltozott munkaképességű személyek mellett, a kisgyermek(ek)et nevelő nők, a 25 év alatti és az 55 év feletti generációk, romák szintén érintettek, illetve vesztesei lehetnek a munkaerő-piaci diszkriminációnak. Ennek köszönhetően az elmúlt évek kutatásai fókuszába egyre nagyobb mértékben jelenik meg a vállalatok, szervezetek az esélyegyenlőség szempontjait figyelembe vevő alkalmazási gyakorlata (Csillag és Szilas 2009, Tardos 2012, Dajnoki 2014b, Tardos 2015).

Tardos (2017) a vállalati sokszínűséggel kapcsolatos vizsgálata eredményei alapján kiemeli, hogy a munkáltatók motivációja a hátrányos helyzetű csoportok alkalmazására elsősorban a munkaerő megtartásával és összetételével kapcsolatos elvárásaival van összefüggésben. Kutatási eredményei alapján a vállalati sokszínűség a magyarországi vállalatok körében alapvetően a demográfiai helyzet (nem, életkor) alapján valósul meg, míg a fogyatékos, megváltozott munkaképesség a pozitív tendenciák ellenére még mindig háttérbe szorul. Ez alapján megfogalmazható az a következtetés, a szűkülő munkaerőkínálat miatt valószínűsíthetően erősödik a munkáltatók érdeklősége abban, hogy a munkavállalók speciális helyzetük, sajátosságuk ellenére alkalmazásra kerüljenek, illetve a foglalkoztatásban maradjanak. A vállalati sokszínűség megvalósításának egyik legfontosabb feltétele, hogy sor kerüljön a fogyatékos és a megváltozott munkaképességű személy felvételére, majd beillesztésére a szervezetbe, mely esetén szükséges lehet sajátos HR eszközök alkalmazására.

### **Megváltozott munkaképességű munkavállalók speciális igényei a foglalkoztatásban**

Megváltozott munkaképességű személyek ahhoz, hogy munkavállalói szerepüket megfelelő módon betölthessék a nyílt munkaerőpiacon segítségre, támogatásra szorulhatnak

munkáltatóiktól. Megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatási helyzetével kapcsolatban az érintett személy szemszögéből végzett vizsgálatok Münnich et al. (2006, 2007), illetve a KSH (2012) munkaerő-felmérése kapcsán történtek. Megváltozott munkaképességű személyek munkavégzésüket korlátozó legfőbb akadályként az elvégzendő munka mennyiségét (rövidebb munkaidőben alacsonyabb intenzitású munkát tudnak vállalni), jellegét (bizonyos típusú fizikai vagy szellemi munkát tudnak végezni), és a mobilitás nehezítettségét (munkába járást) nevezték meg. A vizsgálatok alapján megállapítható, hogy a megváltozott munkaképességű személyek mobilitásban jelentkező nehézségeik miatt fontosnak értékelték a munkahely megközelíthetőségét, valamint az egészséges, biztonságos munkahelyi környezetet (KSH 2016). A foglalkoztatásban álló megváltozott munkaképességű személyek kétharmada nem igényel, míg egyharmada kért és kapott is segítséget munkaadójától. A szervezetek megváltozott munkaképességű munkavállalóiknak legnagyobb mértékben a munkafeltételek, így a munkarend, a munkaidő és a teljesítménykövetelmények tekintetében tettek engedményeket, másodsorban emberi segítséget, harmadrészen pedig speciális segédeszközöket és technikai eszközöket biztosítottak.

### **A szervezetek által biztosított támogatások**

Az elmúlt évek kutatásaiban a megváltozott munkaképességű személyek, mint sajátos munkavállalói csoport a humán erőforrás menedzsment látóterébe került, és EsélyEgyenlőségi Emberi Erőforrás Menedzsment (4EM) néven a HR új területeként jelent meg (Szabó és Berde 2007, Dajnoki 2014b). A 4EM a vizsgálatok eredményeit felhasználva segíti a vezetőket, HR tanácsadókat abban, hogy eredményes stratégiát dolgozzanak ki e speciális csoport alkalmazására. A kutatások újszerűségét a sajátos perspektíva adja, amely már nem a megváltozott munkaképességű személy szemszögéből, hanem a szervezet oldaláról vizsgálja a célcsoport beillesztése és foglalkoztatása során felmerülő nehézségeket, illetve az erre adott lehetséges HR-megoldásokat és módszereket. Ez alapján a 4EM feladata mind a szervezet, mind a megváltozott munkaképességű munkavállalók elvárásai, céljai közötti összhang megteremtése.

Dajnoki (2013, 2014b) védett szervezetek körében végzett kutatási eredményei alapján megállapítja, hogy a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatása ugyanazon HR módszerekkel valósul meg, mint bármely más szervezetnél, tehát a menedzselési gyakorlat nem tér el kardinálisan a korábban megszokottaktól. Ez rámutat arra, hogy a tévhitekkel és feltételezésekkel ellentétben a megváltozott munkaképességű személyek nem igényelnek olyan speciális HR-eszközöket, melyek ismeretlenek a munkáltatók számára, vagy különböznenek a nem megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatásánál alkalmazott támogatásoktól. Tardos (2015) a vállalati sokszínűség és munkahelyi esélyegyenlőség megvalósulását vizsgáló kutatásaiban a szervezetek által négy leggyakrabban használt HR-eszközként a szakmai képzéseket, a részmunkaidőt, a rugalmas munkaidőt, valamint a teljesítményértékelési rendszert nevezte meg. Ezek alapján összefoglalóan a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatása során legfontosabb HR-eszközök a következők: utazás és közlekedés támogatása, akadálymentesített környezet, személyre szabott munkakör és munkaidőkezdésmény, oktatás, valamint speciális segédeszközök biztosítása (KSH 2012, Dajnoki 2014b, Tardos 2017).

### **KUTATÁS ANYAGA ÉS MÓDSZERE**

A kérdőíves felmérés adatgyűjtése Hajdú-Bihar megye Hajdúböszörmény, Hajdúnánás és Derecske járásában valósult meg. A kutatás két csoport megkérdezésére irányult, egyrészt az

elsősorban hátrányos helyzetű személyek nehézségeivel foglalkozó szociális intézmények munkavállalóira, másrészt a járásokban élő lakosokra, akik a társadalom átlagpolgárainak tájékozottságával, szemléletével rendelkeznek. A vizsgálat egyediségét a korábbi kutatásokhoz viszonyítva az adja, hogy nem a fogyatékos és a megváltozott munkaképességű személyek, vagy a munkáltatók perspektívájából közelíti meg a kérdéskört, hanem a munkatársak szemszögéből vizsgálja a fogyatékos és a megváltozott munkaképességű személyek munkavégzését, foglalkoztatását. A vizsgálat elsődleges célja, hogy feltárja a két vizsgálati csoport attitűdjeit a fogyatékos és megváltozott munkaképességű munkavállalásával kapcsolatosan. A vizsgálat során a lakosság részéről 339 fő válaszolt, az intézmények dolgozói 408 db kérdőívet töltöttek ki.

Jelen tanulmány a kutatás azon felderítő jellegű eredményeinek bemutatására fókuszál, amelyek a vizsgálati csoportok a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatását elősegítő HR-eszközök alkalmazásával kapcsolatos tájékozottságát, ismereteit tárják fel. A tanulmány a következő változók mentén értékeli az eredményeket: beosztás, a megváltozott munkaképességről előzetesen szerzett ismeretek és a megváltozott munkaképességű személyekkel kapcsolatos munkatapasztalatok alapján.

A kutatás eredményei szerint a szociális dolgozók tanulmányaik során 66,8%-a szerzett ismereteket a megváltozott munkaképességgel kapcsolatosan, és 61,1%-a dolgozott együtt megváltozott munkaképességű személlyel. A kutatásba bevont lakosok 31%-a szerzett ismereteket tanulmányaik során a megváltozott munkaképességgel kapcsolatosan, és 38,9%-a dolgozott együtt megváltozott munkaképességű személlyel.

### **Kutatási eredmények**

A megkérdezett szociális dolgozók és járási lakosok ismeretei szerint a munkahelyük körében a leggyakrabban alkalmazott HR-eszköz a személyre szabott munkakör kialakítása volt. Ezt a munkaidőkedvezmény biztosítása, majd az akadálymentesített munkahelyi környezet kialakítása követi. A megváltozott munkaképességű személyek igényeivel ellentétben az utazás és közlekedés csak a negyedik helyet foglalja el az alkalmazott eszközök elterjedtségét tekintve. Az 1. ábra eredményei rámutatnak arra is, hogy egyrészt a szociális intézményi munkavállalók a járási lakosokhoz viszonyítva nagyobb tájékozottságot mutatnak a munkahelyükön alkalmazott HR-eszközök tekintetében, mivel szinte minden esetben kétszer annyian jelölték meg a különböző HR-eszközök alkalmazásának elterjedtségét. Másrészt feltehetőleg a szociális intézmények munkavállalói képzettségük miatt alapvetően tisztában vannak e munkavállalói csoport speciális igényeivel (1. ábra).

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a személyre szabott munkakör kialakítását és a kedvezményes munkaidőt tudja a munkáltató a leginkább biztosítani nagyobb költségterhek nélkül megváltozott munkaképességű munkavállalói számára. A kérdéskör vizsgálata kapcsán a járási lakosság körében nem mutatkozott szignifikáns különbség a különböző ágazatokban dolgozók között. Ez arra utal, hogy minden ágazatban a munka jellegétől függetlenül ugyanazokat a HR-eszközöket alkalmazza a munkáltató, legalábbis a munkavállalók ismeretei szerint. Ugyanakkor az alapján, hogy ki milyen beosztásban végzi munkáját eltérő tájékozottságot mutatnak az alkalmazottak és a vezetők.

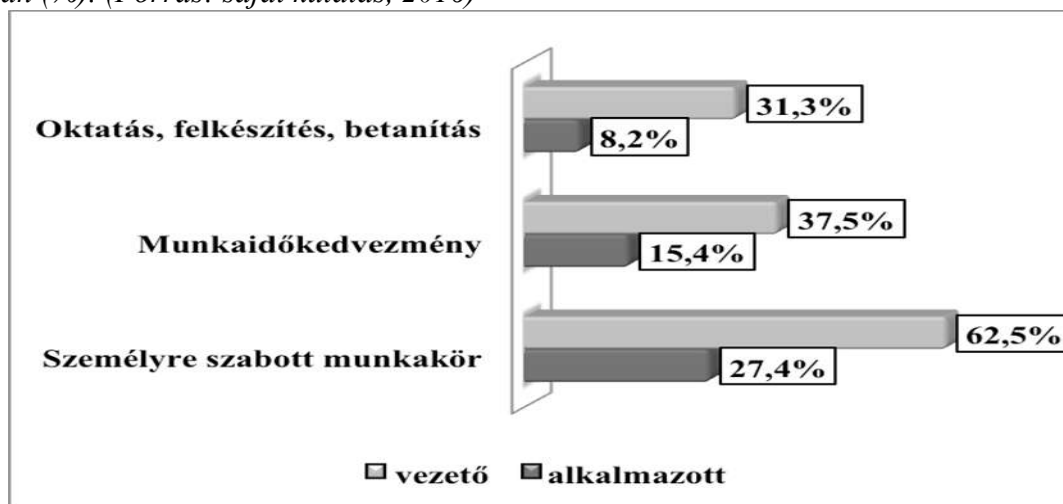
Személyre szabott munkakört a vezetők 62,5%-a, az alkalmazottak 27,5%-a szerint, munkaidőkedvezményt a vezetők 37,5%-a, az alkalmazottak 15,4%-a szerint, míg oktatást, felkészítést, betanítást a vezetők 31,3%-a, az alkalmazottak 8,2%-a szerint biztosít a szervezet a megváltozott munkaképességű munkavállalói számára. Az alkalmazottak és a vezetők tájékozottságában legnagyobb különbség (37,1%) a személyre szabott munkakör esetén jelentkezik, amely érthető, hiszen a munkakör kialakítása jellemzően a vezetők feladata,

illetve feltételezhetően a közvetlen munkatársi közösségen kívül egyéb munkavállalói csoportok kevésbé rendelkeznek e tekintetben ismeretekkel. A legkisebb mértékű különbség (22,1%) a két csoport között a tájékozottság tekintetében, nem meglepő módon, a munkaidőkezdvezmény terén fedezhető fel, hiszen a munkaidőben jelentkező eltéréseket még azok a munkavállalók is tapasztalhatnak, akik nem közvetlen munkatársaik a megváltozott munkaképességű munkavállalóknak (2. ábra).

1. ábra: A megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatását támogató HR eszközök a szociális dolgozók és a lakosság szerint (%). (Forrás: saját kutatás, 2016)



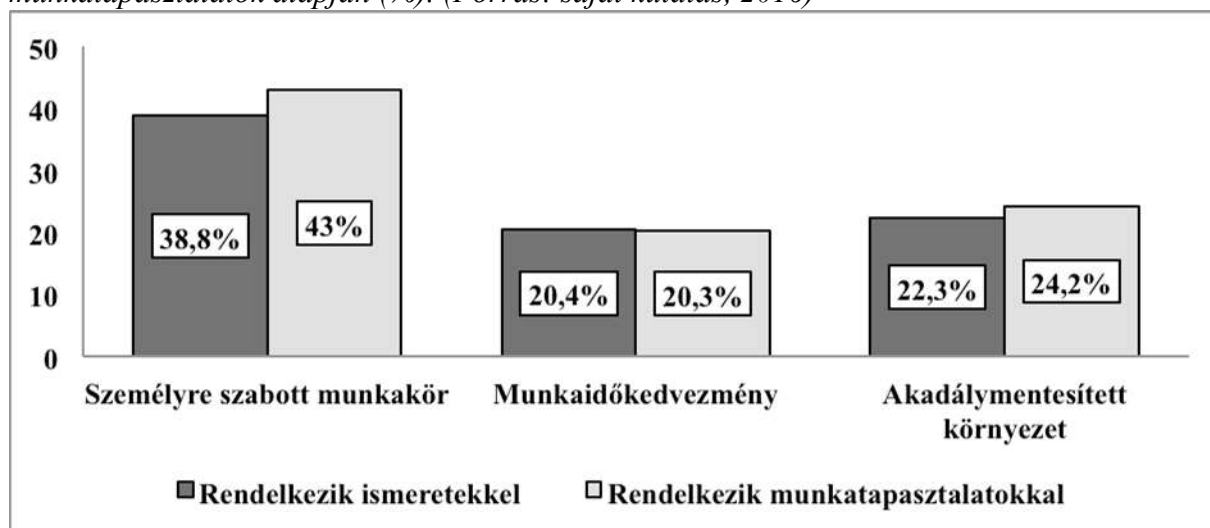
2. ábra: A járási lakosság HR-eszközök ismeretében mutatott tájékozottsága beosztás alapján (%). (Forrás: saját kutatás, 2016)



Ez alapján feltételezhető lenne, hogy azok a járási lakosok, akik rendelkeznek közvetlen munkatapasztalattal megváltozott munkaképességű munkavállalókkal kapcsolatosan jelentős mértékben tájékozottabbnak mutatkoznak, azokhoz képest, akik csupán tanulmányaik során szereztek ismereteket a megváltozott munkaképességű személyek számára biztosított HR-

eszközökről. A járási lakosság tájékozottságában azonban nem jelentkezik kiugró eltérés a megváltozott munkaképességről előzetesen szerzett ismeretek és a munkatapasztalatok alapján. Az eredmények szerint szignifikáns különbség a személyre szabott munkakör, a munkaidőkedvezmény és az akadálymentesített környezet biztosítása terén jelentkezik, míg más HR-eszközök (pl. oktatás, felkészítés, betanítás, utazás, közlekedés) tekintetében nincs szignifikancia (3. ábra).

3. ábra: A járási lakosok HR-eszközökben mutatott tájékozottsága a szerzett ismeretek és a munkatapasztalatok alapján (%). (Forrás: saját kutatás, 2016)

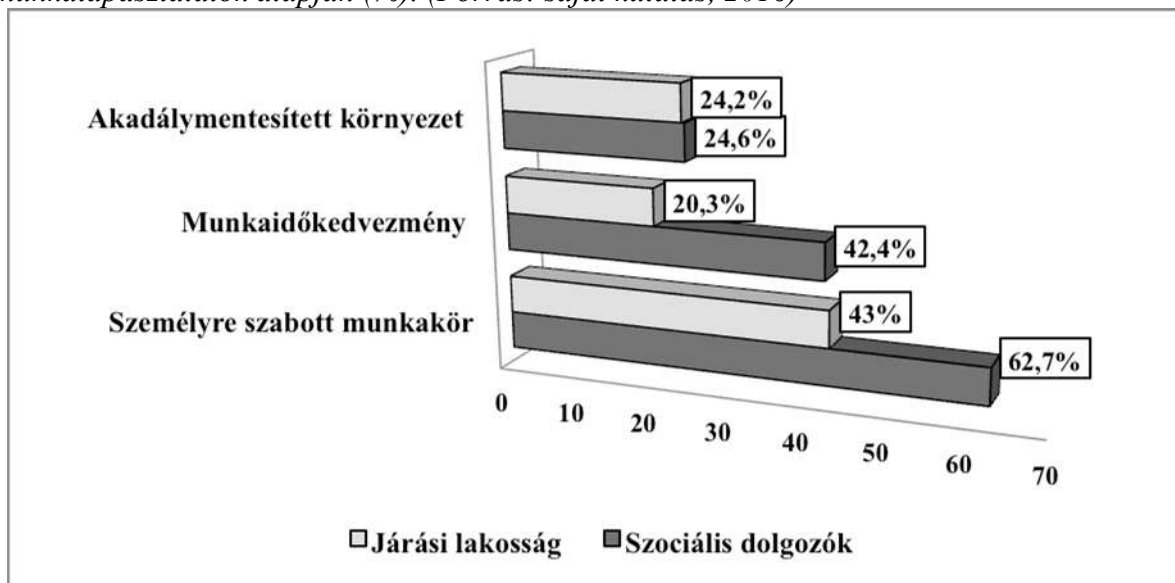


A 3. ábrán bemutatott eredmények alapján megállapítható, hogy azok között a járási lakosok között, akik a megváltozott munkaképességről előzetesen szerzett ismeretekkel vagy munkatapasztalatokkal rendelkeznek, csekély mértékben jelentkezik különbség (4,2%, 1,9%) a tájékozottságban a személyre szabott munkakör és az akadálymentesített környezet biztosítása tekintetében, és nincs eltérés a munkaidőkedvezmény biztosítása terén. Megállapítható, hogy mind a tanulmányok során szerzett ismeretek, mind az előzetes munkatapasztalatok pozitív hatást gyakorolnak a munkavállalók tájékozottságára, a tekintetben, hogy milyen HR-eszközökkel segíti a szervezet megváltozott munkaképességű munkavállalóját.

A szociális dolgozók körében szignifikancia beosztás alapján nem jelentkezik. A megváltozott munkaképességről előzetesen szerzett ismeretek szerint a szociális intézményi munkavállalók körében a szerzett ismeretek alapján szignifikáns különbség csak a személyre szabott munkakör és az akadálymentesített környezet esetében jelentkezik, míg a többi HR-eszköz esetén nem. Az eredmények alapján a járási lakossághoz képest az előzetesen ismeretekkel rendelkező szociális munkavállalók nagyobb tájékozottságot mutatnak a személyre szabott munkakör esetén. Az előzetes ismeretekkel rendelkező szociális munkavállalók 56,2%-a, míg a járási lakosok 38,8%-a szerint biztosítja a személyre szabott munkakört munkáltatója megváltozott munkaképességű munkavállalója számára, az akadálymentesített környezet terén viszont nincs eltérés az ismeretekkel rendelkező járási lakosok (22,3%) és szociális dolgozók (22,3%) tájékozottsága között.

A szociális munkavállalók a megváltozott munkaképességű kollégáik számára biztosított HR-eszközök ismeretében mutatott tájékozottságára a munkatapasztalatok kiemelkedő hatást gyakorolnak. A járási lakosok tájékozottságával összevetve a személyes tapasztalatok alapján jóval nagyobb különbség jelentkezik a két válaszadói csoport között (4. ábra).

4. ábra: A járási lakosok és a szociális dolgozók HR-eszközökben mutatott tájékozottsága munkatapasztalatok alapján (%). (Forrás: saját kutatás, 2016)



A 4. ábra eredményei alapján megállapítható, hogy a járási lakosok, illetve a szociális intézményi munkavállalók tájékozottsága között 19-20%-os eltérés mutatható ki a munkatapasztalatok alapján a munkaidőkedvezmény és személyre szabott munkakör esetén. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a szociális intézményi munkavállalók informáltabbak, tájékozottabbak a munkahelyi szervezetben történetekkel kapcsolatosan, számukra nagyobb betekintésre nyílik lehetőség, valamint, átláthatóbb a szervezet működése.

### Konklúziók

A befogadó vállalati kultúra alapja az, hogy a szervezet felkészültséget mutat a megváltozott munkaképességű személyek fogadására, beillesztésére, foglalkoztatására. A megváltozott munkaképességű személyek speciális jellemzői azonban szükségessé tehetik, hogy a szervezetek olyan HR-eszközöket biztosítsanak, amelyek segítségével megvalósulhat az érintett személy tartós foglalkoztatása. A menedzsment befogadó szemlélete mellett fontos a munkatársak tájékozottsága, felkészültsége, pozitív attitűdje a megváltozott munkaképességű személyekkel kapcsolatosan, hiszen nélkülük nem valósulhat meg az érintett társadalmi csoport foglalkoztatási integrációja. Ennek előfeltétele a szervezet dolgozóinak felkészítése, érzékenyítése, melybe beletartozik a megváltozott munkaképességű személyek speciális szükségleteiről és a munkahely által biztosított lehetséges eszközökre vonatkozó ismeretek átadása is. Jelen kutatás eredményei szerint a megváltozott munkaképességű személyek számára a szervezetek leginkább a személyre szabott munkakört, a kedvezményes munkaidőt, valamint az akadálymentesített munkahelyi környezetet biztosítják. Ezek részben lefedik a célcsoport támogatásra vonatkozó szükségleteit. Melyek azonban nem biztos, hogy elégséges eszközök a célcsoport tartós foglalkoztatásához, mivel mobilitási nehézségeik miatt a munkahelyre való eljutás támogatása is kiemelt igényként jelentkezik körükben.

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a szociális intézményi munkavállalók nagyobb tájékozottságot mutatnak a járási lakosokhoz képest, arra vonatkozóan, hogy munkáltatóik milyen HR-eszközökkel segítik elő megváltozott munkaképességű munkavállalója foglalkoztatását. Ugyanakkor az alkalmazott eszközök sorrendjében nem jelentkezik eltérés a két vizsgálati csoport körében. A leggyakrabban biztosított eszközök a

személyre szabott munkakör kialakítása, a munkaidőkedvezmény biztosítása, valamint az akadálymentes környezet.

A szervezetben alkalmazott HR-eszközökről való tájékozottságot a járási lakosság esetében mind a beosztás, mind az előzetes ismeretek, mind a személyes tapasztalatok befolyásolják, a szociális intézményi dolgozók tájékozottságára elsősorban a munkából származó személyes tapasztalatok gyakorolnak hatást. Ez alapján megállapítható, hogy míg az egyéb munkahelyeken az alkalmazottak nincsenek feltétlenül megfelelő módon informálva és csak a vezetők azok, akik kellő tájékozottságot mutatnak, addig a szociális intézmények munkavállalói beosztástól függetlenül rendelkeznek ismeretekkel. A vizsgálati eredmények alapján megállapítható az is, hogy a szociális dolgozók tájékozottságát a megváltozott munkaképességű személyekkel kapcsolatos személyes munkatapasztalatok jelentős mértékben növelik.

## IRODALOM

- Bakacsi Gy. (2000): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Közgazdasági és Jogi Kiadványok. KJK Kerszöv. Budapest.
- Balázs-Földi E. (2015): Gazdasági növekedés és esélyegyenlőség az Európai Unióban. *Taylor: Gazdálkodás- és szervezéstudományi folyóirat: Vitek 3-4.*, 178-186.
- Berde Cs. – Dajnoki K. (2007): *Esélyegyenlőségi Emberi Erőforrás Menedzsment*. Campus K. Deb.
- Csillag S., Szilas R. (2009): A valódi integráció nyomában – Megváltozott munkaképességű munkavállalók a munkaerőpiacon. *Munkaügyi Szemle, 1.* 16-23.
- Dajnoki K., Piros M. (2010): A fogyatékos és megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatásának előnyei és hátrányai. *XII. Nemzetközi Tudományos Napok Konferencia CD kiadványa*. Gyöngyös. 724-730.
- Dajnoki K. (2013): Védett szervezetek megítélése a HR tükrében. *Humán Innovációs Szemle*. (1-2.) 6-19.
- Dajnoki K. (2014a): Fogyatékos munkavállalók beillesztésének sajátosságai, különös tekintettel az érzékenyítő tréningekre. *Taylor: Gazdálkodás- és szervezéstudományi folyóirat: Vitek VI. Évf. 1-2. No. 14-15.* 157-167.
- Dajnoki K. (2014b): Helyet mindenkinek! Fogyatékos, illetve megváltozott munkaképességű munkavállalók HR sajátosságainak feltárása az Észak-alföldi Régióban. *Közép-Európai Monográfiák No.12*, Egyesület Közép-Európa Kutatására, Szeged.
- Dósa M., Hoffman J. E. (2013): Fogyatékosok foglalkoztatása a nagyvállalatoknál. Motiváció és hozzáállás. *Munkaügyi Szemle 1.* 81-87.
- Kelly, G. et.al. (2005): *Disability in the Workplace, DWP Research Report No. 277*, HMSO, Norwich.
- Klein S. (2002): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Edge 2000 Kft. Budapest.
- KSH (2012): *A megváltozott munkaképességűek munkaerő-piaci helyzete 2011. KSH munkaerő felmérése*. Budapest.
- KSH (2016): *Munkaerőpiaci helyzetkép, 2015*. KSH. Budapest, www.ksh.hu
- Kovács Z. et.al. (2005): Iskolák szervezeti kultúrája, In: Faragó K. – Kovács Z.(szerk): *Szervezeti láttelek*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 51-65.
- MacRae, G. , Laverty, L. (2006): *Discrimination Doesn't Work: Disabled people's experience of applying for jobs in Scotland*. Leonard Cheshire, Scotland.
- Móré, M. (2012): *Te csak beszélj, én könnyen beilleszkedem*. A virtuális intézet Közép-Európa kutatására közleményei III.43-51.
- Móré, M., Kozák, A., Szabó, Gy. (2016): A vezető szerepe a munkahelyi beillesztésben. Gondolatok egy Észak-Alföld régióban végzett kutatás tükrében. *Taylor: Gazdálkodás-*



- és szervezéstudományi folyóirat: a virtuális intézet Közép-Európa kutatására közleményei 8:(3). 28-35.
- Móré, M., Mező K. (2016). Fogyatékossgal élők a tanulástól a munkavállalásig. *Különleges Bánásmód (2)* 2016/1.,17-26.
- Münnich Á. (szerk.) (2006): *Pszichológiai szempontok a megváltozott munkaképességű emberek munkaerő-piaci integrációjának elősegítéséhez*. Didakt Kft. Debrecen
- Münnich Á. (szerk.) (2007): *Gyakorlati megfontolások és kutatási tapasztalatok a megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatásához*. Didakt Kft. Debrecen.
- Nemeskéri, Zs. (2018): A megváltozott munkaképességű és fogyatékossgal élő csoportok munkaerő-piaci jellemzői az Európai Unióban. *Munkaügyi Szemle online*. 61(3). 9-18.
- Nota, L. , Santilli, S., Ginevra, M. C., Soresi, S. (2014): Employer Attitudes Towards the Work Inclusion of People With Disability. *Journal of Applied Research in Intellektual Disabilities*. 27, (6.). 511–520.
- Rousseau, D. M. (1990): Assessing organisational culture: The case for multiple methods. In: B. Schneider (ed.): *Organisational Climate and Culture*. Jossey-Bass. San Francisco. 153-192.
- Schein,E.H.(1985): *Organitasonal culture and leadership. Adynamic view*. Josey-Bass. San Francisco.
- Schein, E. H. (1990): Organisational culture. *American Psychologist*, 45, 2, 109-119.
- Soltész A. (szerk.) (2017): *Munkavállalók és munkáltatók a megváltozott munkaképességűek foglalkoztatási lehetőségeiről, esélyeiről*. Adatok, tények, vélemények. ProAbility projekt konzorciuma. www.proability.hu
- Szabó M., Berde Cs. (2007): Esélyegyenlőség az emberi erőforrás menedzsmentben. In: Berde Cs., Dajnoki K (Szerk.): *EEEM*. Campus Kiadó. Debrecen. 9-23.
- Szellő J. et.al. (2013): *A rehabilitációs kvóta és hozzájárulás hatása a munkáltatók befogadói magatartására Magyarországon*. Kutatási zárótanulmány. Készült a „Közösen a jövő munkahelyeiért” Alapítvány támogatásával. PTE, Pécs.
- Tardos K. (2007): „A befogadó és sokszínű munkahelyért” képzési program tapasztalatairól. International Labour Office BUDAPEST.
- Tardos K. (2012): A megváltozott munkaképességű személyek munkahelyi integrációja. *Munkaügyi Szemle* III.szám. 33-39.
- Tardos K. (2015): Fejlődés vagy stagnálás? Összehasonlító vizsgálat a munkahelyi esélyegyenlőség és sokszínűség alakulásáról 2010 és 2012 között. *Kultúra és közösség*. VI. évf. 3 szám. 101-115.
- Tardos K. (2017): Életkor és esélyegyenlőség. Az életkori sokszínűség alakulása a vállalati HR stratégiák tükrében. mtd Tanácsadói Közösség. *Belvedere Meridionale*. Budapest-Szeged. 25.



## AZ INTEGRÁCIÓ-SZEGREGÁCIÓ HELYZETE EGY KUTATÁS TÜKRÉBEN

### Szerzők:

Laoues-Czimbalmos Nóra  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Müller Anetta  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

### Lektorok:

Bíró Melinda  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lenténé Puskás Andrea  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

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

Laoues-Czimbalmos Nóra és Müller Anetta (2018): Az integráció-szegregáció helyzete egy kutatás tükrében. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/4. szám, 19–31. DOI 10.18458/KB.2018.4.19

### Absztrakt

*A múlt század utolsó éveitől egyre jobban hangsúlyozzák a társadalmi integrációt az európai uniós állásfoglalások (UNESCO 1995; Európa 1998), vagyis szorgalmazzák, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek ne legyenek méltánytalanul megkülönböztetve társaiktól, kirekesztve társadalmi közegükből (UNESCO 1995). Az integrált nevelést a közoktatásban az esélyteremtés, az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének eszközeként tekintik (Mesterházi, 2002).*

*Kutatásunkban integrált és szegregált intézményben nevelő-oktató pedagógusok (n=86) kérdőíves felmérésének eredményeit mutatjuk be az integráció kérdéskörével kapcsolatban, kíváncsiak voltunk arra, hogy mennyire befogadóak a szakemberek? Az eredmények azt mutatják, hogy a többségi iskolában tanító pedagógusok jelentős hányada, részben ért egyet az integrált neveléssel- oktatással az adott válaszok alapján. Felkészültségüket mindkét intézményben tanító pedagógusok, valamint gyógypedagógusok nem tartják megfelelőnek, elegendőnek az integrált nevelés-oktatás megvalósításához.*

**Kulcsszavak:** integráció, szegregáció, fogyatékossgal élő személyek

**Diszciplina:** pedagógia, gyógypedagógia, szociológia

### Abstract

*Integration has been an international trend over the last two or three decades, the impact of which is increasingly evident in Hungary. EU resolutions emphasize social inclusion (UNESCO 1995, Europe 1998), ie advocating that children with special educational needs should not be unfairly discriminated against and excluded from society (UNESCO 1995). Integrated education in public education is a means of creating opportunities (Mesterházi, 2002).*

*In the integrated and segregated institution we present the results of a questionnaire survey of nursing teachers (n = 86) on the issue of integration, we were curious about how receptive the experts were. that a significant proportion of teachers in mainstream schools agree partly with integrated education on the basis of the responses given. Both their teachers and the*

*special educators they do not consider it appropriate, enough to implement integrated education.*

**Keywords:** integration, segregation, people with disabilities

**Disciplines:** pedagogy, special education, sociology

A fogyatékos személyekkel és a megváltozott munkaképességű emberekkel kapcsolatban a befogadó szemlélet megjelenése hazánkban is új kihívásokat jelentett az oktatáspolitikai területén is (Némethné, 2009).

Hazánkban évszázados hagyományai vannak a gyógypedagógiai intézményrendszernek, melyek a fogyatékosági típusok szerint diagnosztizáltak, azaz a fogyatékosági típus szerint külön oktatás során elégítette ki a sajátos nevelési igényeket (Gordosné, 2000).

Több szakirodalom definiálta és meghatározta már az inklúzió fogalmát, annak jelentéstartalmát (Csányi, 1990; Réthy, 2002; Papp, 2002). Vannak szakirodalmak, melyek a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatásának módszertani aspektusaival foglalkoznak (Papp, 2002; Réthy, 2002, Csányi, 2008).

Az integrált nevelés hazai vonatkozásaival több szerző is foglalkozik. Az eltelt évtizedekben megvizsgálták a leendő tanítók és a már pályán lévő pedagógusok attitűdjét az integráció témájában, (Réti és Csányi, 1997) s azt tapasztalták, hogy a pedagógus társadalom hozzáállása negatív az integrációhoz. Az integrációról a kutatók által megkérdezett iskolavezetők, pedagógusok és fenntartók véleménye rendkívül megosztó. Kevesen osztják azt a véleményt, hogy az integráció pozitív hatású, szerintük bevezetésével nem változott semmi, de jelentős a számuk azoknak is, akik szerint több kárt okoz, mint hasznot (Balla, 2010).

Papp (2002) későbbi kutatási eredményei szintén hasonló eredményekkel zárult, aki az általános iskolai tanulásban akadályozott tanulók integrációját vizsgálta, kutatása azt az eredményt hozta, hogy a pedagógusok még felkészületlenek a feladatra. Véleménye szerint a helyzeten elsősorban az javítana, ha nem csupán a továbbképzések köre bővülne, hanem az alapképzésben kapna domináns helyet az együttnevelésre való felkészítés (Papp, 2004).

A társadalmi változások maguk után vonták a már meglévő csak még szundikáló nézetek felszínre törését, amelyek az együttérésre, az emberi jogokra hivatkozva a fejlődés útjának a differenciáló, integráló oktatási eszközt tartják, mely jelen van a különböző célcsoportok nevelésében (Böddi és Keszei 2018; Horváth, Kiss és Szekeres, 2018; Lukács, 2016).

A társadalomnak egyik pillére, alrendszere az oktatás, mely meghatározza a következő generáció értékrendjét (Perlusz, 2013). Amilyen helyet foglal el az oktatás fontossági rendben a társadalomban úgy hat vissza rá. Az iskolák minősége, az oktatási rendszer szocializációs rendszere jelentősen befolyásolja a társadalmi folyamatokat, a különböző társadalmi csoportok esélyegyenlőségét (Bocsi, 2016; Bácsné, 2014, Kovács-Nagy 2017).

Az oktatás tehát a legalapvetőbb eleme az esélyteremtésnek. Nagyon fontos, hogy milyen szemlélet határozza meg működését, milyen az iskola nevelési-oktatási rendszere.

Országoként és koronként változik a sajátos nevelési igényű gyermekek szegregált vagy integrált nevelése. Most a tendencia a különböző okok együttes megjelenése miatt az együttnevelés, az integráció felé irányul (Kőpatakiné, 2004).

Napjainkban egyre több szakirodalom fókuszál a fogyatékosággal élő emberek egészségére, életminőségére, melyben a szabadidős és sporttevékenységek, turisztikai szolgáltatások szerepe egyre jobban előtérbe kerül (Tatár et. al., 2018.a, 2018.b, Hidvégi et. al., 2018).

## SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Demeter (2008), valós és átfogó képet fogalmazott meg az az integrált oktatásról. „Együtt vagy külön?” Az érvényben lévő oktatáspolitikai célja az integráció támogatása, a pedagógiai folyamat hatékonyságának és sikerességének támogatása, illetve elméleti és gyakorlati pedagógusképzések szervezése. Demeter (2008) szerint az inkluzív nevelésben alapvető tényező a szemléletváltás mind a pedagógus, mind a szülő részéről is. Eredményképpen nő az esélyegyenlőség biztatása, amelyet az Európai Unió tagállamai korábban közleményben is elfogadtak.

Ha az integráció alkalmazhatóságát hasonlítjuk a magyarhoz, találunk nagyon jó működő támogató példákat, különösen a skandináv országoknál (pl.: Dánia, Svédország), de számos európai országban felmerülnek akadályok, gondok a megvalósításban.

Chrissie R. (2007) Angliában végzett vizsgálata, egyértelműen kijelenti, hogy a fogyatékos és ép gyermekek integrációja nem mindig pozitív hatást vált ki, főként az iskolák vezetőinél és pedagógusoknál. A szerző leszögezi, hogy nem a gyermekekkel és a szülőkkel van gond, hanem a végrehajtó személyekkel, továbbá a fogyatékos gyerekek az együtt tanulás során szocializálódnak, de a tanulás eredményessége nem minden esetben felel meg az elvárásoknak. A szerző szerint minden nehézség, akadály ellenére is támogatják az integráció elvét és az együttnevelés megvalósítását.

A fogyatékossgal élő tanulók nevelése, oktatása, és szocializációjuk folyamatában számos fontos tennivaló ellátása, de valamennyi pedagógusnak közvetlenül és közvetve napi teendői közé tartozik a fogyatékosok ügye (Horváth, 2016; Mező és Mező, 2017). Feladatuk: többek között tudni a speciális segítségnyújtási lehetőségekről, meg kell tanítanunk az ép gyermekeket együtt élni a fogyatékossgal élő személyekkel, felismerni és megbecsülni értékes tulajdonságaikat, segíteni őket nehezített, hátrányos helyzetükben (Bocsi és Rákó, 2015).

Az integráció a nevelésben és a pedagógiában a fogyatékossgal élő és az ép egyének közös élet- és tanulási térben végbemenő együttnevelését, oktatását és képzését jelenti, ezáltal minden résztvevőnek optimális fejlődési lehetőséget biztosít (Réthy, 2002).

A támogató törvényi és pénzügyi háttér, a speciális eszközök, taneszközök megléte, a megfelelő osztálylétszám, a segítő szolgáltatások és személyek biztosítása mellett a sikeres integráció feltétele a módszertani, tanulás-szervezési technikák ismerete és változatos használata és a legfontosabb tényezője a befogadó pedagógus (N. Tóth, 2011; Papp és Schiffer, 2011). Fontos a képzettség, a szociális érzékenység, a különbségek kezelésének képessége, differenciális szemlélete. Résztvevője a kedvező körülmények biztosításának, a kedvező tanulási környezet megteremtésének. Ha jó módszereket választ, jól tervezi a tananyag mennyiségét, egyéni fejlesztéssel, fejlesztő értékeléssel biztosítja a sajátos nevelési igényű tanulók kiegyensúlyozott fejlődését. Az inkluzív nevelés kihívás, befogadó nevelőtestületben lesz eredményes (Baloghné Bakk, 2012).

A fentiekből tapasztaltak alapján kijelenthetjük, hogy mindenképpen érdemes tanulmányozni és vizsgálni az iskolai integráció kérdéskörét. A végzett felmérések között még nem terjedt el széles körben specifikusan az együttnevelés, illetve inkluzivitás probléma körének kutatása.

### Módszer

Kíváncsiak voltunk, hogy napjainkban hogyan alakult, illetve hogy változott-e a helyzet az inkluzív nevelés pedagógusok körében történő megítélése kapcsán? A kutatásunkhoz kérdőíves vizsgálatot választottunk.

A kutatásunk előtt az alábbiakra kerestük a választ:

- Hogyan valósul meg az integráció /inkluzió a többségi iskolában?

- Milyen feltételei vannak megvalósulásnak?
- Milyen tényezők befolyásolják a pedagógusokat az integráció kérdésében?
- Különbözik-e az integráló és nem integráló iskolák pedagógusainak véleménye?

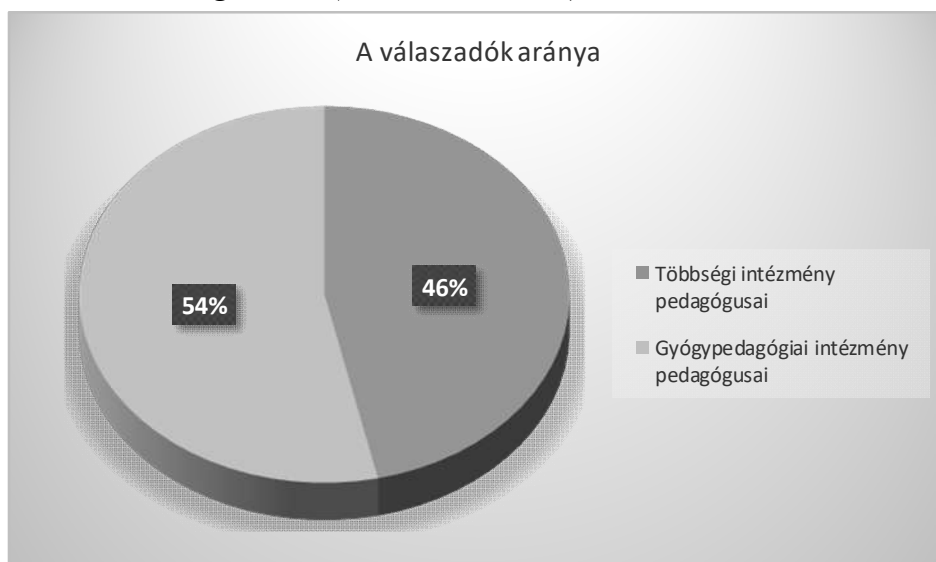
Hipotézis:

- A többségi intézmények pedagógusai nem tartják elegendőnek felkészültségüket az integrált nevelés-oktatás megvalósításához.
- Jobb személyi és tárgyi feltételek mellett a többségi általános iskolában tanítók szívesebben vállalják a sajátos nevelési igényű tanulók együtt nevelését-oktatását ép társaikkal.
- Igénylik a gyógypedagógiai intézményben tanítók az integrációt.

### Minta

A kutatásunkat kéttípusú köznevelési-oktatási intézményben végeztük Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, ahol összesen 90 pedagógussal töltöttük ki a kérdőívet, melyből 86 db volt teljesen kitöltött, értékelhető. Az egyik integrált intézmény 46% (40 fő), a másik pedig szegregált intézmény 54% (46 fő) volt, melyben a kutatást végeztük (lásd: 1. ábra).

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



### A válaszadók iskolai végzettsége

A megkérdezett többségi pedagógusok körében tanárképző és gyógypedagógiai főiskolai végzettsége 4%-nak van. A gyógypedagógusok körében ez az arány 18,1%. Mindössze 5 fő olyan pedagógus (15,2%) van a gyógypedagógiai iskolában, akinek még nincs gyógypedagógiai végzettsége. A túlnyomó többség 24 fő (85,7%) ilyen végzettséggel rendelkezik (lásd: 1. táblázat).

1. táblázat: A válaszadók iskolai végzettsége (Forrás: a Szerzők)

Iskolai végzettség	Többségi intézmény pedagógusai			Gyógypedagógiai intézmény pedagógusai		
	Tanárképző Főiskola	Gyógypedagógiai Főiskola	Mindkettő	Tanárképző Főiskola	Gyógypedagógiai Főiskola	Mindkettő
Százalékos arány	85,7%	10,3%	4%	15,2%	66,7%	18,1%
Összesen:	100,0%			100,0%		

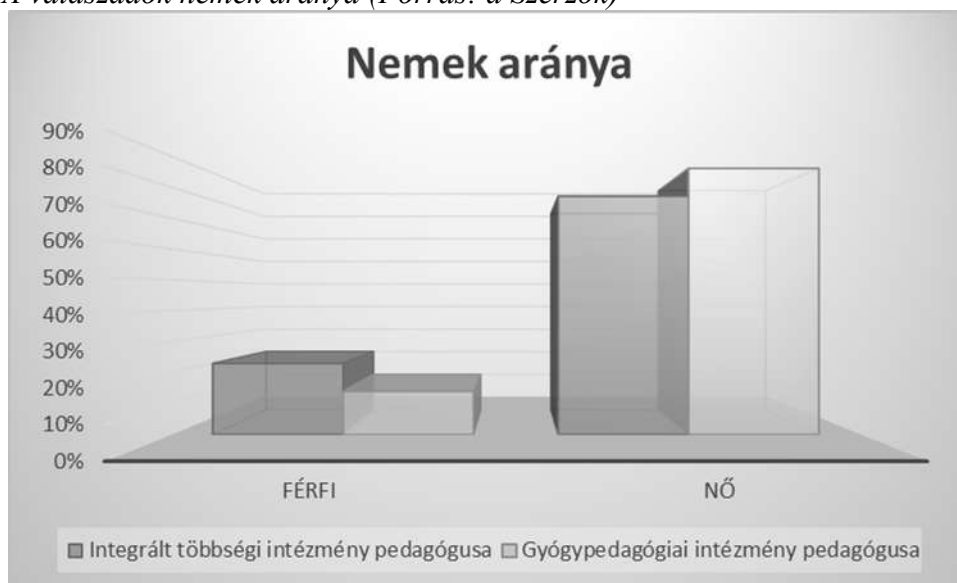
### Eszközök

A kérdőívben zárt és nyílt kérdéseket is alkalmaztunk. A pedagógusokat válaszkategóriákkal is segítettük. Az adatokat Excel adatbázis segítségével dolgoztuk fel, az eredményeket grafikusán is ábrázoltuk.

A válaszadók közül nők és férfiak is képviselték magukat a mintában (n=86). A vizsgálatban kéttípusú köznevelési-oktatási intézményt néztünk meg.

Az integrált többségi intézmény pedagógusai közül a férfiak 23%-a (9 fő), a nők 77%-a (31 fő) adott választ, a gyógypedagógiai intézményben dolgozó pedagógusok nemek aránya a következő szerint alakult a férfiak 14% (6 fő), a nők 86% (40 fő). Az eredményeket az 2. ábra szemlélteti.

2. ábra: A válaszadók nemek aránya (Forrás: a Szerzők)



### Eredmények

#### A válaszadók véleménye az integrációról

Alapvető emberi jog, minden embert megillet, a többségi pedagógusok 14,3%-a választotta ezt az állítást, míg a gyógypedagógusok 22%-a, amely - ezek az adatok igen „beszédesekek”- azt tükrözi, hogy az integráció körökben jobban elfogadott, de így is kisebbségben levő vélemény a részbeni egyetértés adatai is tükrözik (lásd: 2. táblázat).

Az integráció alkalmazásával részben ért egyet:

- Többségi pedagógus 42,9%
- Gyógypedagógusok 29,3%

Az intézmények feltételeinek minőségéről, szinte azonosan vélekednek:

- Többségi pedagógus 42,8%
- Gyógypedagógus 48,7%

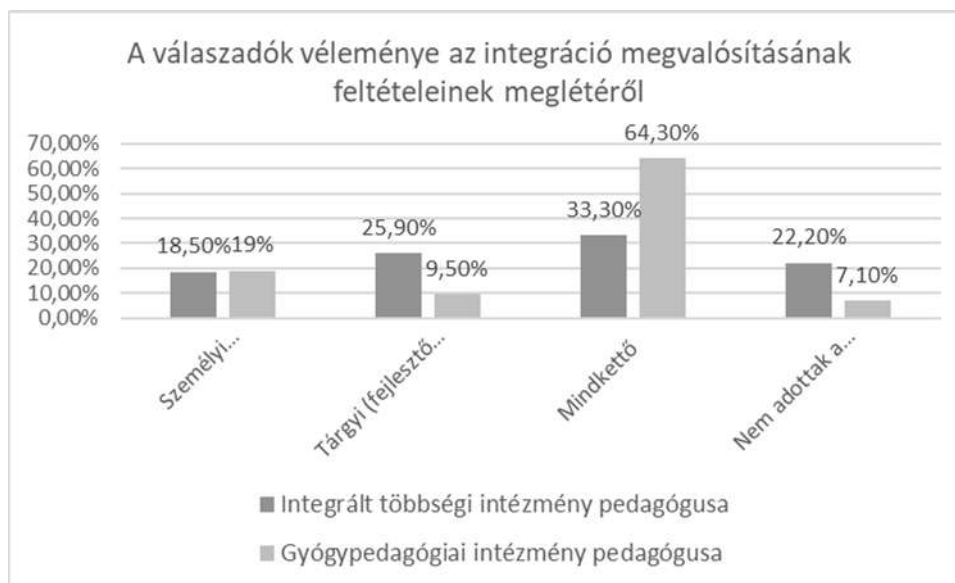
2. táblázat: A válaszadók véleménye az integrációról (Forrás: a Szerzők)

Vélemények az integrációról	Alapvető emberi jog, minden ember megillet	Nem minden esetben érték egyet alkalmazásával	A speciális integráció sokkal jobb feltételeket biztosítana az SNI tanulók számára	Összesen
Többségi intézmény pedagógusai	14,3%	42,9%	42,8%	100,0%
Gyógypedagógiai intézmény pedagógusai	22%	29,3%	48,7%	100,0%

### Az integráció megvalósításának feltételeinek megléte

A megkérdezett pedagógusok az integráció megvalósításának feltételeinek meglétéről az 3. ábra szemlélteti.

3. ábra: A válaszadók véleménye az integráció megvalósításának feltételeiről (Forrás: Szerzők)



### A válaszadók véleménye a sajátos nevelési igényű tanulók befogadásával kapcsolatban

Az integrációról alkotott vélemények feltérképezése mellett arra is kitért a felmérés, hogy milyen véleménnyel vannak a megkérdezettek az integráció megvalósításának feltételeiről, milyen tapasztalataik vannak az alábbi tényezőkről a saját intézményükben:

személyi feltételekről alkotott vélemények a pedagógusok körében a következőképpen alakultak: a többségi intézményben dolgozó pedagógusok 18,5%-a, a gyógypedagógiai intézményben dolgozó tanárai 19%-a válaszolta azt, hogy a személyi feltételek adottak az integráció megvalósításához a saját intézményükben. A tárgyi feltételek meglétéről a többségi intézmény pedagógusai 25,9%-a hiányolja a szükséges tárgyi feltételek meglétét, a gyógypedagógusok körében, 9,5% elégedetlen a tárgyi feltételekkel saját intézményében. Arra a kérdésre, hogy mindkettő feltétel (személyi és tárgyi) adott az integráció megvalósításához a vélekedések, mindkét iskola típusnál adottak mind a személyi mind a tárgyi feltételek, az eredmény azt tükrözi, hogy a gyógypedagógiai intézményben jobbak és adottak a feltételek, mivel érthető és feltételezhető hogy, egy speciális intézményről van szó.



Összeségében megállapítható, hogy a többségi iskolában dolgozó pedagógusok 22,2%-uk hiányolja a személyi és tárgyi feltételeket, míg a gyógypedagógiai dolgozó pedagógusai 7,1%-uk.

A előzőeket alátámasztja Havas (2006), aki szerint időszerű probléma, hogy az iskolai szegregációval gyakran együtt jár a tárgyi feltételek és a pedagógiai munka, valamint a pedagógiai szolgáltatások átlagoshoz viszonyított lényegesen alacsonyabb színvonala.

A megkérdezettek véleménye a sajátos nevelési igényű tanulók befogadásával kapcsolatban a többségi iskolában dolgozó pedagógusai többségében „negatív” válaszokat adott 57,1%, a szegregált intézményben dolgozó pedagógusoknál ez az érték csak 10,8%.

Jelentős a különbség, ebből is látható, hogy a gyógypedagógusok szép száma vélekedik pozitívan (89,2%) a sajátos nevelési igényű tanulók befogadásával kapcsolatban. A „többségi” pedagógusok (42,9%) esetén, viszont mondhatjuk, hogy hiányosak a megfelelő módszertani ismeretek (Lásd: 3. táblázat).

3. táblázat: A válaszadók véleménye az Sajátos nevelési igényű tanulók befogadásával kapcsolatban (Forrás: Szerzők)

A megkérdezettek válaszai	Többségi intézmény pedagógusainak válaszai	Gyógypedagógiai intézmény pedagógusainak válaszai
Pozitív	42,9%	89,2%
Negatív	57,1%	10,8%
Összesen:	100,0%	100,0%

#### *A válaszadók véleménye az integrációról az ép gyerekek szemszögéből*

A válaszadók véleményeik az integrációról az ép gyerekek szemszögéből „pozitív” vélemények a többségi pedagógusoknál 40,7%, gyógypedagógiai intézményben dolgozó pedagógusoknál 54,1%, a „negatív” vélemények pedig a többségi pedagógusoknál 59,3%, gyógypedagógusoknál 45,9% (Lásd: 4. táblázat).

Összeségében elmondható, hogy a válaszadók többsége ebben a kérdésben másképp vélekedett, a gyógypedagógiai intézményben dolgozó pedagógusoknál jelentősen jobb az arány, de itt is elmarad a teljes azonosulástól.

A többségi pedagógusoknál esetleg visszavezethető a helytelen kivitelezésre, előkészítésre, a felkészületlenségre, személyi és tárgyi feltételek hiányára.

4. táblázat: A válaszadók véleménye az integrációról az ép gyerekek szemszögéből (Forrás: Szerzők)

A megkérdezettek válaszai	Többségi intézmény pedagógusainak válaszai	Gyógypedagógiai intézmény pedagógusainak válaszai
Pozitív	40,7%	54,1%
Negatív	59,3%	45,9%
Összesen:	100,0%	100,0%

*A válaszadók véleménye egy bemutatott képről*

A felmérésben egy bemutatott kép alapján kellett a mindkét intézmény típusban tanító pedagógusoknak válaszolni arra a kérdésre, hogy „Mi jut eszébe a képről? (lásd: 4. ábra).

5. ábra: A válaszadók véleménye egy bemutatott képről (Forrás: Net 1)

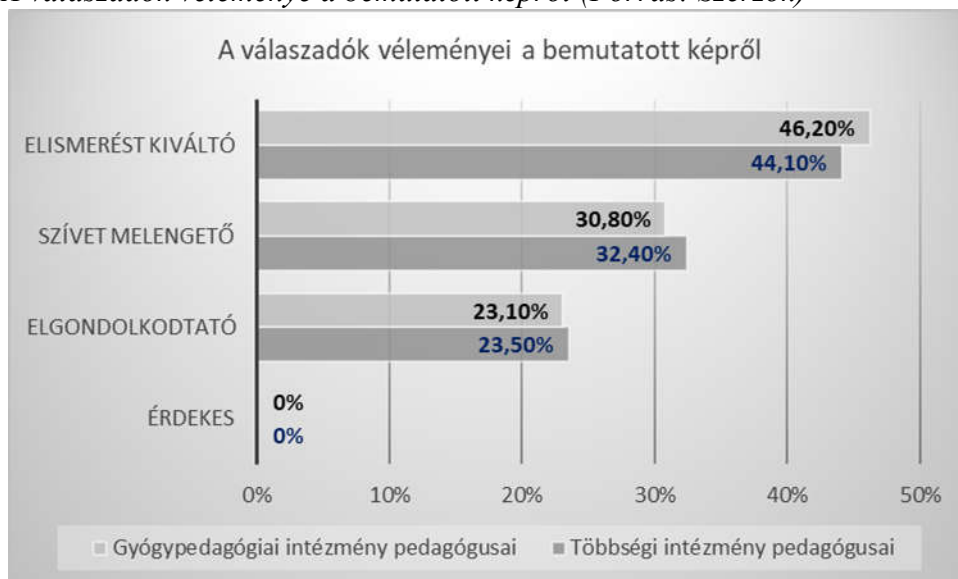


Az alábbi tényezőkre lehetett választ adni, amelyekre a következőképpen alakultak: Az eredményeket az 5. ábra szemlélteti.

- Érdekes: mind a többségi és a gyógypedagógusok körében 0%
- Elgondolkodtató: többségi pedagógusok 23,5%, gyógypedagógusok 23,1%
- Szívet melengető: többségi pedagógusoknál 32,4%, gyógypedagógusoknál 30,8%
- Elismerést kiváltó: többségi pedagógusoknál 44,1%, gyógypedagógusoknál 46,2%
- Megbotránkoztató: mindkét két pedagógusoknál 0%

Igazán fontos a pedagógusok attitűdje szempontjából. Nincs elutasítás, és az elgondolkodtató választ adók is remélhetően a tennivalókat veszik sorra. Mindkét intézménytípusban közel azonos a válaszok megoszlása.

6. ábra: A válaszadók véleménye a bemutatott képről (Forrás: Szerzők)

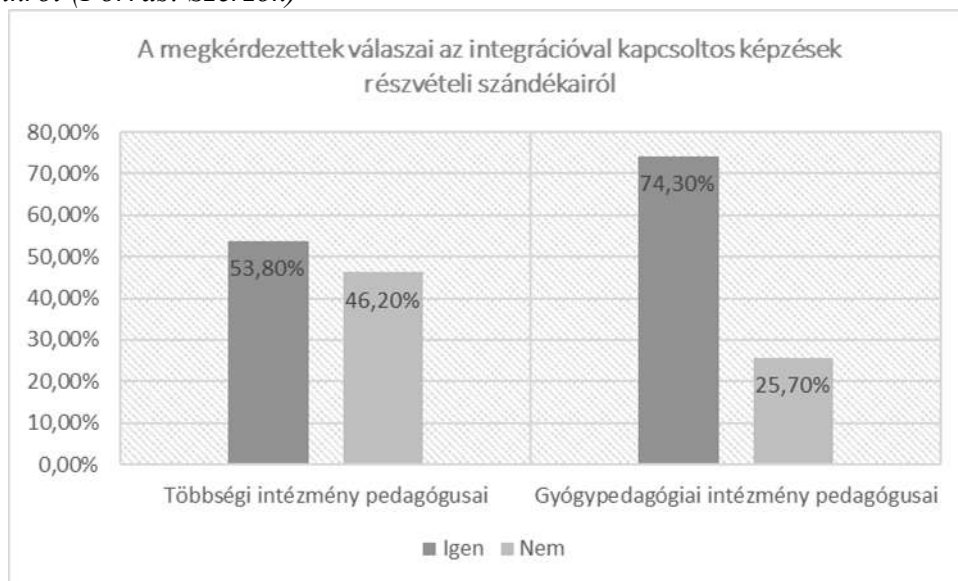


*A megkérdezettek válaszai az integrációval kapcsolatos képzésekről*

A vizsgálatnál rá kérdeztünk az integrációval kapcsolatos képzések részvételi szándékaikról a többségi iskola pedagógusa 53,8%-a, gyógypedagógiai iskolában dolgozó pedagógusa 74,3%-a részt vett valamilyen integrációval kapcsolatos képzésen. A „nem vett részt” válaszoknál, a többségi iskola pedagógusa 46,2%, a szegregált intézményben dolgozó pedagógusa 25,7%.

A gyógypedagógiai intézményben sokkal jobb az arány. Tehát, a többségi iskolában fontos feladat a továbbképzések számának növelése (lásd: 6. ábra).

7. ábra: A megkérdezettek válaszai az integrációval kapcsolatos képzések részvételi szándékaikról (Forrás: Szerzők)

*A pedagógusok felkészültsége az integrált nevelésre-oktatásra*

Az eredményeket a 7. ábra szemlélteti.

A többségi pedagógusoknál 3,8%-uk, gyógypedagógiai iskolában dolgozó pedagógusok 48,6%-uk vélekedik arról, hogy „teljesen felkészült” az integrált nevelésre-oktatásra. A „részben felkészültek” aránya a többségi pedagógusoknál 96,2%, gyógypedagógiai intézményben dolgozó pedagógusoknál 51,4%.

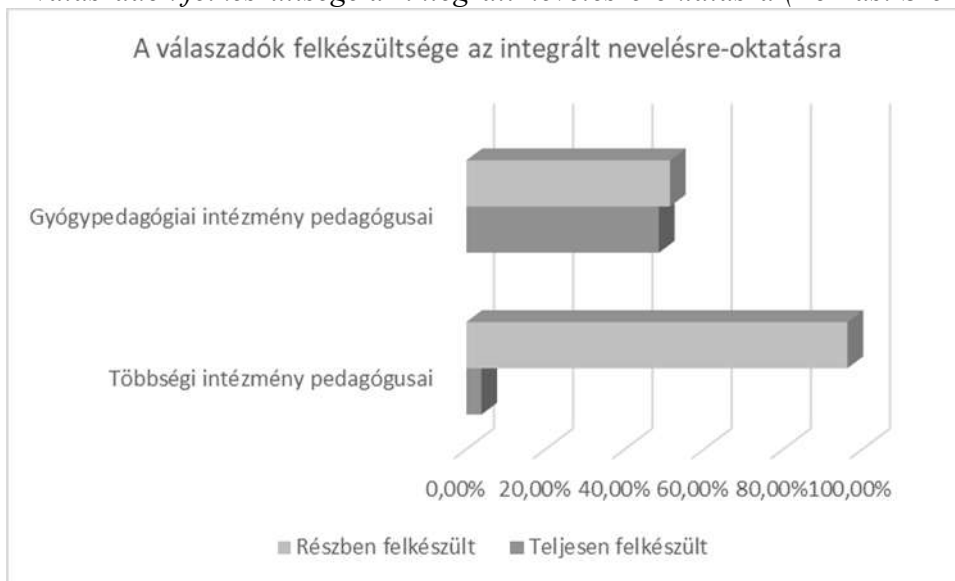
Összességében az tapasztalható, hogy a többségi pedagógusok önmaguk is látják felkészültségük hiányát 6,2%, a gyógypedagógiai intézményben dolgozó pedagógusoknak viszont sokkal jobb a továbbképzési arány, mégis érzik a további ismeretek szükségességét 51,4%.

A jól végzett integrációs tevékenység nagy felkészültséget, tapasztalatot, többletmunkát kíván. Csak kevesen vannak, akik nem látják az együttnevelés hasznosságát, vagy nem gondolják, hogy pozitív hatásai lehetnek a törekvésnek.

Fontos a befogadó intézmények pedagógusainak támogatása, segítése, hitének erősítése az integráció iránt.

Fontos, hogy az iskolák tisztában legyenek az integrációval, ismerjék a nemzetközi tapasztalatokat, munkájuk elkötelezettségének tudatával tanítsanak.

8. ábra: A válaszadók felkészültsége az integrált nevelésre-oktatásra (Forrás: Szerzők)



### Megvitatás

Az integráció kérdésében a felmérések alapján arra a megállapításra jutottunk, hogy széleskörű társadalmi, ezen belül a pedagógus társadalom összefogására van szükség.

A pedagógusok és a szülők, fokozottabb tájékoztatása szükséges ahhoz, hogy megvalósulhasson a többségi és a gyógypedagógiai intézményekben a sajátos nevelési igényű tanulók együtt nevelése-oktatása.

Ennek érdekében javítani kell a személyi és tárgyi feltételeken a Szakbizottságok munkáját még hatékonyabban meg kell ismertetni a szülőkkel és a pedagógusokkal. Átjárhatóság (hospitálás) mindkét oktatási intézményben, Ugyan is a gyógypedagógiai intézmények jelenleg szegregáltak működnek. Ennek egyik oka lehet, hogy az ott tanítók féltik tanítványaikat és állásukat is az integráció hatásától.

### Korlátozások

A kutatás korlátai között említhetjük, hogy kis elemszámú mintán történt a kutatás. Ez azonban olyan irányokat és tendenciákat mutat, mely érdemessé teszi a kutatást egy nagyobb elemszámú mintán való kiterjesztését.

### Konklúziók

A többségi pedagógusok jelentős hányada, részben ért egyet az integrált neveléssel oktatással az adott válaszok alapján. Felkészültségüket mindkét intézményben tanító pedagógusok nem tartják megfelelőnek, elegendőnek az integrált nevelés-oktatás megvalósításához.

Az integráció megvalósulása függ a személyi és tárgyi feltételektől, ha ezek megfelelő mértékben adottak lesznek, a többségi általános iskolában tanító pedagógusok szívesen vállalják a sajátos nevelési igényű tanulók együtt nevelését-oktatását ép társaikkal.

Azok a gyerekek, akik bizonyos területeken fogyatékossgal élnek, illetve akadályozottak, érzékenyebbek, de érzelmileg sokkal gazdagabbak. Számukra így kerek a világ. Ha befogadjuk őket és segítjük, csodákra képesek az élet minden területén. A közös munka során kölcsönösen hatunk egymásra.

Az ép gyermekek szemszögéből az integráció azért érték, mert megtapasztalhatják sérült társaik emberi mivoltát, az együtt-, egymás mellett élés örömeit, buktatóit. Ha már egészen kicsi koruktól együtt nevelődnek, akkor valószínűsíthető, hogy felnőtt korukban sem fogják elítélni, kirekeszteni őket a társadalomból.

A sajátos nevelési igényű gyermekek szemszögéből fontos a naponta megkapott pozitív modell mellett a szakszerű, sérülésspecifikus fejlesztés, és ezek által személyiségük, képességeik minél teljesebb kibontakoztatása.

A felnőttek szemszögéből az integráció azért érték, mert megélheti: egy sajátos érzelmi kapcsolatrendszer kialakulását, fejlődését, a gyermekekért – épért és fogyatékosért egyaránt – való tevés örömét, az értük érzett felelősség vállalását.

Az integrációnak éppen a társadalmi egyenlőségre való törekvés a lényege. Csak akkor tud az integrációfejlesztő hatással rendelkezni, ha megvan a megfelelő együttműködés (megértés és bizalom) a szülő – a pedagógus – az integráló intézmény között. Nagyon fontos, hogy a pedagógusok folyamatosan képezzék magukat, olyan szakmai ismeretekkel rendelkezzenek, hogy bármikor fogadni tudják az akadályozott gyermeket.

Az iskola minőségi működése alapvetően a pedagógusokon múlik. A pedagógusok elkötelezettségének mértéke, személyiségük, pedagógiai kultúrájuk milyensége nagyban befolyásolja az intézményt céljai elérésében. Ezeket a célokat az oktatási rendszert is magába foglaló nagyobb rendszer céljai, a társadalmi, környezeti célok befolyásolják. Ennek egyféleképp tud megfelelni az oktatás, ha olyan embereket bocsát ki a falai közül, akik használható tudással, erős, de rugalmas személyiséggel, és a folyamatos tanulás képességével, a tanulni tudással rendelkeznek. Nagyon fontos, hogy a nevelőtestület minden tagja támogassa az integráció gondolatát. Az integrációt vállaló pedagógusokat ne hagyják magukra, szervezett formában készülhessenek erre a feladatra, munkájukat folyamatosan segítsék a szakemberek. A pedagógiai többletteljesítményeket értékeljék, és megfelelő módon díjazták.

A sikeres együttnevelés a záloga a későbbi, természetes társadalmi együttélésnek. A szemléletformálást már a pedagógusképzésben kellene kezdeni. Ha a pedagógusnak fontos a közösség, a demokrácia, a jogok és a másik ember tiszteletben tartása, így is nevel. Az integrációra igen alkalmas a sport, mely képes ennek a befogadó szemléletnek a megvalósítására (Gál et. al. 2014).

*A publikáció elkészítését az EFOP-3.6.2-16-2017-00003 számú projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.*

## IRODALOM

- Bácsné, Bába É. (2014): Kisgyermekes anyák a munkaerőpiacon - pro és contra. *Taylor: Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Folyóirat: A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei* 6, 1-2. 250-259.
- Balla, I. (2010): *Mi lesz a cigánygyerekekkel?* (letöltés: 2018.08.26) (Web: <https://bit.ly/2zzvOVh>).
- Baloghné Bakk A. (2012): Soproni óvodapedagógus hallgatók felkészültségének vizsgálata a fogyatékossgal élő gyermekek együttnevelésére. In: Varga, L. (szerk.) *6. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: Humántudományi kutatások a pedagógusképzés szolgálatában: Generációk találkozása.* Sopron, Magyarország: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó. 125-126.

- Bocsi V., Rákó E. (2015): A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelése mint a tanári pálya egy lehetséges kimenete. In: Szilágyi, B., Mező, K., Mező, F. (szerk.) *Az együttnevelés útjai*. Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó, 205-216.
- Bocsi, V. (2016): Motivációk, célok és elképzelések. Roma fiatalok oktatással kapcsolatos tervei. In: Semsei, Imre; Kovács, Klára (szerk.) *Inkluzív nevelés – inkluzív társadalom*, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 9-32.
- Böddi, Zs., Keszei, B. (2018): Integrált óvodai csoportba járó sajátos nevelési igényű gyermekek interakcióinak feltárása a természetes megfigyelés módszerével. In: Lippai, E. (szerk.) *Változás az állandóságban: A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése: Kivonatkiötet*. Budapest, Magyar Pszichológiai Társaság, 232-233.
- Chrissie Rogers (2007): *Parenting and Inclusive Education. Discovering Difference, Experiencing Difficulty*. Palgrave Macmillan UK.
- Csányi, Y. (1990): Fogyatékosok integrációja- nemzetközi és hazai kitekintés. *Gyógynevelési Szemle*, 4, 271–279.
- Csányi, Y. (2008): Új utak és törekvések a sajátos nevelési igényű személyek oktatása terén az OECD szakpolitikájában és ennek néhány hazai vonatkozása. *Fejlesztő pedagógia*, 1. 28–33.
- Demeter, J. (2008): Együtt vagy külön? Gondolatok és valós képek az együttnevelésről. *Tanítási, 2*.
- Europe (1998): The education systems in member states: Chapter 10, Special education. European Agency for Special Education (Letöltés: 2018.05.30.) (Web: <https://bit.ly/2DJ4OVZ>).
- Gál, A. Dóczi, T. Sáringerné, Sz. Zs. (2014): *Társadalmi befogadás a sportban és a sport által (szociális inklúzió)*. Budapest, Magyarország: Magyar Sporttudományi Társaság, Magyar Sportmenedzsment Társaság.
- Gordosné Szabó A. (2000): A gyógynevelési iskoláztatás fejlődése. In: Illyés S. (szerk.): *Gyógynevelési alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest. 333–356.
- Havas, G. (2006): *Ó, ió, ció, szegregáció. Módszertani segédanyag* (Letöltés: 2018.09.15.) (Web: <https://bit.ly/2BxXifj>).
- Hidvégi, P., Bíró, M., Lenténé, P.A., Pucskó, J. M., Tatár, A. (2018): Fogyatékkal élők turizmusának lehetőségei az észak-alföldi régióban. In: *Válogatott tanulmányok a sporttudományok köréből*. Debreceni Egyetem Sporttudományi Koordinációs Intézet, Debrecen. 158-164.
- Horváth E., Kiss D., Szekeres Á. (2018): Új lehetőségek a társas kapcsolatok kialakítására sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésében In: Karlovitz, János T. (szerk.) *V. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia [Vzdelávacia, výskumná a metodická konferencia]: Program és tartalmi összefoglalók*. Komárno, Szlovákia : International Research Institute, 38-38.
- Horváth, L. (2016): Az inklúzió megközelítése a fogyatékoság és társadalom kapcsolatában In: Semsei, Imre; Kovács, K. (szerk.) *Inkluzív nevelés - inkluzív társadalom*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 53-85.
- Kovács, K. E., Nagy, B. E. (2017): Kockázati magatartás a különböző szerkezetű családokban, In: Mrázik Julianna (Szerk.) *A tanulás új útjai*. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 647-664.
- Kőpatakiné, Mészáros M. (2004): Közben felnő egy elfogadó nemzedék. *Új Pedagógiai Szemle* 2, 38-48.
- Lukács, Sz. (2016): Újraértelmezett kapcsolatrendszer a hallássérült gyermekek integrált nevelésében, oktatásában. *Fejlesztő pedagógia: Pedagógiai Szakfolyóirat* 27, 2-3. 45-51.,

- Mesterházi, Zs. (2002): Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásrendszerben, *Gyógypedagógiai Szemle* 1, 10-13.
- Mező, K., Mező, F. (2017): Fogytékossággal élő gyermek a családban. In: Vargáné, Nagy A. (szerk.) *Családi nevelés*. Debrecen, Magyarország. Didakt Kft. 79-89.
- N, Tóth Á. (2011): A jövő pedagógusai és az inkluzív nevelés, avagy hol tartunk hallgatónk integrált nevelésre való felkészítésében. *Pedagógusképzés: pedagógusképzők és – továbbképzők folyóirata*, 3-4. 171-179.
- Némethné Tóth Á. (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar pedagógia* 2, 105–120.
- NET 1: Letöltés: 2018.09.14. Web: <https://bit.ly/2TDeyqi>.
- Papp, G. (2002): Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia*, 102. 2, 159–178.
- Papp, G. (2004): *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Comenius Bt., Pécs.
- Papp, G., & Schiffer, Cs.(2011): Az integrált és inkluzív nevelés hatása a pedagógusképzés egyes területein. *Pedagógusképzés: pedagógusképzők és továbbképzők folyóirata* 9, 3-4. 45-62.
- Perlusz, A. (2013):Az integrált nevelés módszertani kérdései. In: Podráczy, J. (szerk.): *Különlegesek: Adalékok a differenciálás módszertanához*. Budapest, Magyarország: Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. pp. 73-102.
- Réthy Endréné (2002): A speciáli szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia* 3, 281–300.
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. *Magyar Pedagógia*,102. 3, 281–300.
- Réti, Cs. & Csányi, Y. (1997): Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjeinek felmérése az integráció témájában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 26. 2,81–89.
- Tatár, A.,Lenténé, P.A.,Bíró, M., Pucsok, J. M., Hidvégi, P. (2018.a): Észak-alföldi régió szolgáltatóinak hozzáférés biztosítása a speciális igényű élők számára.. In: *Válogatott tanulmányok a sporttudományok köréből. 1.* Debreceni Egyetem Sporttudományi Koordinációs Intézet, Debrecen. 150-157.
- Tatár, A.,Lenténé, P.A.,Bíró, M., Pucsok, J. M., Hidvégi, P. (2018.b): Észak -alföldi régió akadálymentes turisztikai lehetőségei. *Válogatott tanulmányok a sporttudományok köréből*. Debreceni Egyetem Sporttudományi Koordinációs Intézet, Debrecen. 165-170..
- UNESCO (1995): *The Salamanca Statement and a Framework on Special Needs Education*, Paris, UNESCO.





## A SZOCIOÖKONÓMIAI HÁTTÉRVÁLTOZÓK SZEREPE A NETFIT MÉRÉSSEN

### Szerzők:

Nagy Zsuzsa  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Laoues-Czimbalmos Nóra  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Müller Anetta  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

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

### Lektorok:

Bíró Melinda  
Debreceni Egyetem (Magyarország).

Lenténé Puskás Andrea  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Nagy Zsuzsa, Laoues-Czimbalmos Nóra, Müller Anetta (2018): A szocioökonómiai háttérváltozók szerepe a NETFIT mérésben. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/4. szám, 33–44. DOI 10.18458/KB.2018.4.33

### Absztrakt

*A testalkati mutatók és a motoros képességek felmérése a magyar Nemzeti Egységes Tanulói Fittség Tesztet (továbbiakban: NETFIT) a köznevelésbe kötelezően 2013/14-es tanévtől vezették be, melynek célja, hogy a mindennapos testnevelés hatásait tudja kimutatni, a tanulók fittségi és testalkati paramétereiben. A tesztek országos eredményeinek bemutatásánál az is kiderül, hogy a fittségi állapotot meghatározzák a genetikai adottságok, a családi háttér és a környezet is (Csányi et. al., 2015, Csányi és Kaj 2017), így az eredményeket ezen tényezők közös kontextusában lehet értelmezni. Kutatásunkban célunk volt megvizsgálni a budapesti középiskolás fiú tanulók NETFIT adatait a családi háttérvizsgálatokkal kiegészítve. Kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy hogyan alakul a Budapesti Műszaki Szakképzési Centrumban tanuló fiúk fittségi profilja a NETFIT próbákban mutatott eredmények alapján. Milyen összefüggés van a családi háttér és a NETFIT mérésen nyújtott teljesítmény között?*

*Felmérésünket a Budapesti Műszaki Szakképzési Centrum egyik legnagyobb iskolájában végeztük a Budapesti Műszaki Szakképzési Centrum Újpesti Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnáziuma és Szakközépiskolájában. Összesen 342 fő fiú tanulót vontunk be a vizsgálatba, ahol egy 35 kérdésből álló kérdőív segítségével kísérletet tettünk a NETFIT eredmények és a szocioökonómiai háttérmutatók összefüggéseinek feltárására.*

*Számos kutatás igazolja, hogy a kedvezőbb SES-sel rendelkező tanulói csoportok, általában kedvezőbb fittségi mutatókkal rendelkeznek (Jiménez-Pavon és tsai, 2010, Ortega és tsai, 2013, Vandendriessche és tsai., 2012). Arra is számos bizonyíték áll rendelkezésre, hogy az országon belül kimutatható regionális szintű fittségiállapot-mutatók magasabbak a kedvezőbb SES-sel rendelkező régiókban (Charlton és tsai, 2014, Golle és tsai, 2014, Cleland és tsai, 2009, Welk, Saint-Maurice és Csányi, 2015). Kutatásunk során megállapítottuk, hogy a fejlesztésre szoruló tanulók leginkább a kisközsegekből kerülnek ki, mintegy 58,3%-uk szorul fejlesztésre. Ezek az értékek szignifikánsan eltérnek ( $\chi^2=218,6$ ,  $df=20$ ,  $p=0,000$ ). Az életmód*

*kialakításának alappillére a család (Mező 2018), amelynek szokásai, alakítják a gyermek sporthoz való viszonyát, s később igen nehéz azokat megváltoztatni (Herpainé et al., 2017, Herpainé 2018). A vizsgálat bizonyította, hogy az adott mintán a vizsgált fiú tanulóknál az apa sportolási szokása döntően meghatározó, azonban az anya sportolási szokása nincs akkora hatással a vizsgált személyek sportolási szokására. Javaslatot teszünk a NETFIT teszt battériájának kiterjesztésére a vizsgált személy szocioökonómiai háttérvizsgálatával.*

**Kulcsszavak:** NETFIT, tesztbattéria, sport, testnevelés, szocioökonómiai háttér, életmód

**Diszciplína:** pedagógia, sporttudomány

### **Abstract**

*Assessment of physical indicators and motor skills is the Hungarian National Unified Student Fitness Test (hereinafter referred to as "NETFIT"), which was introduced in public education from the 2013/14 academic year, which aims to demonstrate the effects of everyday physical education on the fitness and physiological parameters of students. When showing the national results of the tests, it is also shown that the fitness condition is determined by the genetic conditions, the family background and the environment (Csányi et al., 2015, Csányi and Kaj 2017) so results can be interpreted in a common context of these factors. In our research, we aimed at examining NETFIT data from Budapest secondary school students, supplemented by family background surveys. During our research, we sought to find out how the fitness profile of boys studying at the Budapest Technical Vocational Training Center is based on the results of the NETFIT tests. What is the relationship between family background and NETFIT performance?*

*Our survey was carried out at one of the largest schools of the Budapest Technical Vocational Training Center at the Technical Training Center in Újpesti Two Teaching Grammar School and Technical College of the Budapest Technical Vocational Training Center. A total of 342 pupils were included in the study, where a questionnaire of 35 questions was used to investigate the correlations of NETFIT results and socioeconomic background indicators.*

*Numerous studies have shown that the more favorable SES students have generally more favorable fitness indicators (Jiménez-Pavon et al., 2010, Ortega et al., 2013, Vandendriessche et al., 2012). There is also a great deal of evidence that country-specific regional status indicators are higher in regions with more favorable SES (Charlton et al., 2014, Golle et al., 2014, Cleland et al., 2009, Welk, Saint-Maurice and Csányi, 2015). During our research, we found that students in need of development mostly come from small communities, with some 58.3% developing. These values differ significantly ( $khi = 218.6$ ,  $df = 20$ ,  $p = 0.000$ ). The basic pillow of the lifestyle is the family (Field 2018), the habits of which shape the child's relationship with sports, and later it is very difficult to change them (Herpain et al., 2017, Herpainé 2018). The study showed that the father's sporting habits are decisive in the case of the examined boy's pupils, but the mother's sporting habit does not have the same effect on the sportsman's behavior. We propose to extend the NETFIT test bundle with the socioeconomic background examination of the examined person.*

**Keywords:** NETFIT, test betting, sport, physical education, socioeconomic background, lifestyle

**Disciplines:** pedagogy, sport science

Az elhízás, túlsúly népegészségügyi jelentősége mára eléri a dohányzásét, hatalmas terheket róva ezzel az egészségügyi rendszerre (Iski és Rurik, 2014). A WHO a kövérséget a világ tíz legjelentősebb egészségügyi problémái közé sorolta (WHO, 2016). Magyarországon is, mint a világ több országában, a gyermekkori elhízás prevalenciája növekszik (Martos, 2010), illetve a középiskolás korosztályt is érinti (Müller, 2018).

Ezeket az adatokat és tendenciákat tekintve a mindennapos testnevelés bevezetésének szükségessége és létjogosultsága mára megkérdőjelezhetetlenné vált. A folyamatos tantervi változások és NAT viták után bevezetésre került a mindennapos testnevelés (Hamar, 2012, 2013).

A 2012/2013-as tanévtől az 1., az 5. és a 9. évfolyamon, majd felmenő rendszerben minden évfolyamon bevezetésre került a mindennapos testnevelés kötelező jelleggel, melyben a testi-lelki egészségre nevelés gondolata is megfogalmazódott (NAT, 2012).

A mindennapos testneveléssel kapcsolatban, még csak kezdeti tapasztalatokról számolnak be a kutatások (Fintor, 2016; Müller, 2017; Meszlényi et. al., 2017; Szépné és Balatoni, 2017, Szépné et. al., 2017; Juhász et. al., 2016; 2017; Müller et. al., 2018).

Hazánkban a mindennapos testnevelés bevezetésével, egy kedvező oktatáspolitikai helyzetbe kapcsolódott be a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT). Ez a fittségi teszt kilenc mérést foglal magába, melynek eredményei alapján négy profilban értékeli a tanulók állapotát: mutatja az állóképességet, a vázizomzat fittségét, a hajlékonyságot, illetve a testösszetételt, tápláltsági státuszt. Az eredmények alapján a tanulókat be tudjuk sorolni az alábbiak szerint: egészségzóna, a fejlesztésre szoruló, a fokozott fejlesztést igénylők csoportja (Csányi et. al., 2015; Csányi és Kaj, 2017). A kutatók előtt a sporthoz való viszony és a társadalmi réteghovatartozás összefonódása, valamint a sporttevékenységek státusszimbólum-értéke is ismeretes (Bocsi, 2014).

A megfelelő fizikai aktivitás és a kedvező fittségi állapot pozitívan korrelál az egyes egészségindikátorokkal, és prevenciót jelent számos betegséggel szemben (Apor, 2009; 2011; Lee, 2010; Youssef, 2014; Pluhár et. al., 2004; Helmrich et. al., 1991; Stampfer et. al., 2000; Friedenrich, 2001; Walsh et. al., 2011; Ross et. al., 2000), valamint a stresszkezelés egy hatékony módszere (Bodolai et. al., 2016).

#### Célkitűzés

Kutatásunkban célunk volt megvizsgálni a budapesti középiskolás fiú tanulók NETFIT adatait a családi háttérvizsgálatokkal kiegészítve. Kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy hogyan alakul a Budapesti Műszaki Szakképzési Centrumban tanuló fiúk fittségi profilja a NETFIT próbákban mutatott eredmények alapján. Milyen összefüggés van a családi háttér és a NETFIT mérésen nyújtott teljesítmény között?

Feltételezhetően a családi háttér jellemzői eltérően hatnak a tanulók teljesítményére, a sport iránti igény kialakulására. A szocioökonómiai mutatók és a családi környezet befolyásolják a középiskolások fittségi eredményeit.

#### Módszer

Felmérésünket a Budapesti Műszaki Szakképzési Centrum egyik legnagyobb iskolájában végeztük a Budapesti Műszaki Szakképzési Centrum Újpesti Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnáziuma és Szakközépiskolájában. Összesen 342 fő fiú tanulót vontunk be a vizsgálatba, ahol egy 35 kérdésből álló kérdőív segítségével kísérletet tettünk a NETFIT eredmények és a szocioökonómiai háttérmutatók összefüggéseinek feltárására.

Megvizsgáltuk a lakóhely és a NETFIT eredmények korrelációját, a neveltetésük során a szülői támogatást a sport szeretetének elmélyüléséhez, a dohányzást, valamint a mindennapi testnevelés bevezetésének hatását, tanulói szemszögből.

A kutatás ezen része, az ehhez tartozó kutatás iskolai csoportjaira korlátozódott.

Az online kérdőívek kitöltése önkéntes volt. A kitöltés előtt ismertettük a vizsgálat célját és a kitöltés módját. Az adatfelvételbe bevont célcsoportok a tavalyi évben felmért (NETFIT) tanulók voltak.

Az adatokat SPSS statisztikai próba segítségével dolgoztuk fel. Számítottunk alapstatisztikai mutatókat (átlag, szórás), az összefüggések vizsgálatára khi-négyzet próbát használtunk.

### Minta

A felmért tanulók (kivéve a kimenő osztályok és a bejövő osztályok  $n=342$ ) szocioökonómiai háttérét tárjuk fel.

A megkérdezett tanulók korosztályos eloszlása a következőképpen nézett ki, 20 éves tanulók a minta 2%-át, 19 évesek a 1%-át, a 18 évesek az 5%-át tették ki, míg a 17 és 16 évesek a 55% -ot illetve a 37%-át fedték le.

A tanulók 51,9%-a volt a felmérés szerint az „egészség zónában”, 16,6%-a a „fejlesztés szükséges” zónában és csupán 0,9%-a a „fokozott fejlesztés szükséges zónában”.

### Eredmények

A vizsgálat során először az állandó lakhely és a NETFIT mérés eredményeinek kapcsolatát tártuk fel az adott mintán. Itt azt az eredményt kaptuk, hogy a lakóhely és a NETFIT zónákban történő végrehajtás erősen szignifikáns (lásd: 1. táblázat).

1. táblázat: Az állandó lakhely és a NETFIT zónák kapcsolata (Forrás: Szerzők)

Az elmúlt évben melyik zónában voltál átlagosan?	Hol van az állandó bejelentett lakhelyed?				
	Falu	Főváros	Kisközség	Megyei jogú város	Város
Egészség zóna	76,1%	45,5%	25,0%	33,3%	51,3%
Fejlesztés szükséges	11,3%	16,8%	58,3%	0,0%	16,8%
Fokozott fejlesztés szükséges	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,7%
Nem tudom	12,7%	37,8%	0,0%	66,7%	23,9%

\* khi-négyzet = 218,619,  $df = 20$ ,  $p = 0,000$

Látható, hogy az egészségzónában a falun élők 76,1%-a, a városban élők 51,3%-a, a fővárosban 45,5%-a van, legrosszabb az eredmény a megyei jogú városokban 33,3%--kal és a kisközségben élők esetében 25%-kal. A fejlesztésre szoruló tanulók leginkább a kisközségekből kerülnek ki 58,3%-uk fejlesztésre szorul, ezek az értékek szignifikánsan eltérnek (khi=218,6,  $df=20$ ,  $p=0,000$ ). A család, mint elsődleges nevelési színtér és az informális tanulás egyik legfontosabb helyszíne, erőteljesen befolyásolja a gyermek egészségtudatos magatartásának kialakulását, és ezen belül a testkultúrához, testedzéshez való hozzáállását is. (lásd: 2. táblázat).

Megvizsgáltuk az édesanya és az édesapa sportolási szokásait és összevetettük a tanuló sportolási szokásaival, ahol is erős szignifikanciát tapasztaltunk (khi=152,2,  $df=16$ ,  $p=0,00$ ).

2. táblázat: A szülők sportolási szokásának viszonyítása a tanuló sportolási szokásához  
(Forrás: Szerzők)

Jelenleg sportolnak-e a szüleid? Anya/Nevelőanya	Alkalmanként mennyi időt töltesz sportolással?			
	1 óránál kevesebbet	1-2 órát	3-4 órát	4 óránál többet
Havonta vagy ritkábban	30,0%	20,0%	0,0%	0,0%
Hetente, kéthetente	15,2%	76,1%	3,3%	5,4%
Nem	6,9%	64,6%	12,7%	0,5%
Rendszeresen, hetente legalább 3-szor sportol	70,4%	11,1%	14,8%	3,7%
Jelenleg sportolnak-e a szüleid? Apa/Nevelőapa	1 óránál kevesebbet	1-2 órát	3-4 órát	4 óránál többet
Havonta vagy ritkábban	0,0%	61,1%	22,2%	0,0%
Hetente, kéthetente	27,8%	50,0%	16,7%	1,4%
Nem	14,7%	61,3%	9,2%	0,5%
Rendszeresen, hetente legalább 3-szor sportol	0,0%	77,4%	0,0%	16,1%

Az életmód, és ezen belül az egészséges életmód kialakításának alapvető befolyásoló színtere a család, melynek szokásai, rendje beleivódik a személyiségbe, s később igen nehéz azokat megváltoztatni, befolyásolni (Herpainé et. al., 2017). Amennyiben a család tagjai – főleg az édesapa és az édesanya – nem ismerik a helyes életvezetés, életmód és a testkultúra alapjait és szabályait, akkor nem várható el a gyermeküktől sem ugyanez (Keery et al., 2006; International Food Information Council (IFIC) Foundation, 2007).

A vizsgálat során szembetűnő, hogy a vizsgált fiú tanulóknál az apa sportolási szokása döntően meghatározó, ahol az apa rendszeresen sportol ott nem volt olyan tanuló, aki legalább alkalmanként egy óránál kevesebb időt töltene mozgással, és kiugróan magas 77% volt az 1-2 órát sportolással foglalkozók száma.

Az anya sportolási szokása nincs akkora hatással a vizsgált személyek sportolási szokására, hiszen hiába sportol, rendszeresen heti 3 alkalommal nem befolyásolja a gyermeke sportolási szokásait, hiszen az 1 óránál kevesebb sportolás nem számít sportolásnak.

A 2016-os Magyar Ifjúság Kutatás (Bauer et al., 2016) eredményei szerint minden tizedik válaszadó számára a szülei javasolták a mozgást, ami a Herpainé et. al. (2017) által vizsgált fiatalabb mintával összevetve hasonló eredményként volt értékelhető. Ebből következett, hogy a sportolási szokások mutatóit is megvizsgáltuk az állandó lakóhely függvényben (lásd. 3. táblázat).

A könnyített testnevelés és az állandó lakóhely kérdéseknél az eltérés csak tendenciában figyelhető meg statisztikailag nem igazolható, azonban az összes többi ehhez tartozó variánssal szignifikáns az állandó lakóhely.

Az egyéb sportfoglalkozások (sportkör, egyesületi sport...) látogatása a fővárosban élőkre jellemző, a leggyakrabban 41,4% ez következhet az infrastrukturális adottságokból és a lehetőségek szélesebb tárházából. Ezután a városban lakó tanulókat, mintegy 28,7%-ukat jellemzi, valószínűsíthető hasonló okok miatt.

Azonban kiugróan magas a többi opcióhoz képest a „testnevelés órákon kívül is rendszeresen, legalább hetente 3 alkalommal sportolok kedvtelésért, nem versenyszerűen” lehetőségre adott válaszok közül, a faluban élők száma, ez abból következhet, hogy a településen sportegyesület nem működik.

3. táblázat: Az állandó lakóhely és a sportolási szokások összevetése (Forrás: Szerzők)

Sport	Válasz	Falu	Főváros	Kisközség	Megyei jogú város	Város	p
gyógytestnevelés	legkevésbé jellemző rá	22,80%	38,30%	3,90%	1,00%	34,10%	0,00
	kevésbé jellemző rá	0,00%	77,40%	0,00%	0,00%	22,60%	
könnyített testnevelés	legkevésbé jellemző rá	22,70%	41,20%	3,90%	1,00%	31,20%	0,11
	kevésbé jellemző rá	6,70%	13,30%	0,00%	0,00%	80,00%	
	jellemző rá	0,00%	76,90%	0,00%	0,00%	23,10%	
	leginkább jellemző rá	0,00%	66,70%	0,00%	0,00%	33,30%	
Csak a testnevelés órán sportolok	legkevésbé jellemző rá	17,90%	41,00%	5,10%	1,50%	34,40%	0,14
	kevésbé jellemző rá	27,90%	32,60%	4,70%	0,00%	34,90%	
	jellemző rá	17,80%	53,40%	0,00%	0,00%	28,80%	
	leginkább jellemző rá	35,50%	32,30%	0,00%	0,00%	32,30%	
A testnevelés órák mellett is sportolok versenyszerűen	legkevésbé jellemző rá	26,60%	39,10%	0,00%	0,00%	34,30%	0,01
	kevésbé jellemző rá	22,20%	33,30%	7,40%	3,70%	33,30%	
	jellemző rá	6,80%	54,20%	3,40%	0,00%	35,60%	
	leginkább jellemző rá	18,40%	41,40%	9,20%	2,30%	28,70%	
	legkevésbé jellemző rá	1,60%	26,60%	0,00%	0,00%	71,90%	0,00
	kevésbé jellemző rá	45,00%	35,00%	0,00%	1,70%	18,30%	
	jellemző rá	22,50%	40,00%	5,00%	0,00%	32,50%	
	leginkább jellemző rá	19,10%	50,00%	5,60%	1,10%	24,20%	
A testnevelés órákon kívül is rendszeresen, legalább hetente 3 alkalommal sportolok kedvtelésként, nem versenyszerűen	legkevésbé jellemző rá	17,80%	32,70%	0,00%	0,00%	49,50%	0,00
	kevésbé jellemző rá	16,80%	49,50%	1,00%	3,00%	29,70%	
	jellemző rá	15,20%	63,00%	4,30%	0,00%	17,40%	
	leginkább jellemző rá	30,90%	33,00%	9,60%	0,00%	26,60%	

Nemzetközi és hazánkban végzett longitudinális vizsgálatok megállapították, hogy az eltérő szocioökonómiai háttérű családokban felnövő gyermekek növekedési mintázata, tápláltsági státusza között eltérés figyelhető meg. A kedvezőtlen szocioökonómiai háttérű családok gyermekei a növekedésben lemaradtak és körükben az elhízás és az alultápláltság jelensége gyakoribb (Bodzsár és Zsákai, 2012; Bodzsár et al., 2015a; Bodzsár et al., 2015b; D'Orsi et al., 2014; Fors et al., 2009; Pikhartova et al., 2014).

Ez alapján megvizsgáltuk a szülők iskolai végzettsége és a NETFIT-ben elért egészségügyi zónákat (lásd: 4. táblázat).

4. táblázat Szülők iskolai végzettsége NETFIT besorolás összehasonlítása (Forrás: Szerzők)

Mi édesanyád/nevelőanyád legmagasabb iskolai végzettsége?	Az elmúlt évben melyik zónában voltál átlagosan?			
	Egészség zóna	Fejlesztés szükséges	Fokozott fejlesztés szükséges	Nem tudom
Befejezett 8-9. osztály	38,9%	5,6%	0,0%	55,6%
Egyetemi diploma	38,5%	26,9%	3,8%	23,1%
Főiskolai diploma	64,9%	32,5%	0,0%	2,6%
Szakközépiskolai érettségi gimnázium vagy líceum érettségivel	45,1%	12,7%	1,2%	38,2%
Szaktanácsképző/Szakiskola	55,6%	8,3%	0,0%	16,7%
Technikum	88,7%	6,7%	0,0%	6,7%
Mi édesapád/nevelőapád legmagasabb iskolai végzettsége?	Egészség zóna	Fejlesztés szükséges	Fokozott fejlesztés szükséges	Nem tudom
Egyetemi diploma	70,6%	20,6%	2,9%	0,0%
Főiskolai diploma	51,8%	10,7%	0,0%	37,5%
Szakközépiskolai érettségi gimnázium vagy líceum érettségivel	61,6%	7,1%	2,0%	29,3%
Szaktanácsképző/Szakiskola	41,0%	29,0%	0,0%	28,0%
Technikum	45,7%	19,6%	0,0%	26,1%

Megállapíthatjuk, hogy magasabb iskolai végzettségű (egyetem, főiskola) szülők gyermekei legnagyobb arányban az egészségzónában működnek. Az édesanya egyetemi végzettsége esetén 38,5%-a, főiskolai végzettsége esetén 64,9%-a végzett ebben a zónában. A Szignifikancia szint mind az anya ( $khi=234,1$ ,  $df=28$ ,  $p=0,00$ ), mind az apa esetében ( $khi=137,9$ ,  $df=28$ ,  $p=0,00$ ) erős.

Míg az édesapa egyetemi végzettsége esetén 70,6%, főiskolai végzettsége esetén 51,8%-a tartozik az egészségzónába. Ennek oka magyarázható, a szülők sporthoz fűződő viszonyával (lásd: 5. táblázat).

5. táblázat: A szülők viszonyulása a sporthoz és a NETFIT mérési eredmények összevetése (Forrás: Szerzők)

Neveltetésed során mennyire tartották fontosnak szüleid, hogy átadják a sport szeretetét?	Az elmúlt évben melyik zónában voltál átlagosan?				
	Nem válaszolt	Egészség zóna	Fejlesztés szükséges	Fokozott fejlesztés szükséges	Nem tudom
Egyáltalán nem tartották fontosnak	0,0%	0,0%	87,5%	0,0%	12,5%
Fontosnak tartották	2,4%	51,6%	15,0%	0,4%	30,5%
Nem tartották fontosnak	5,4%	56,8%	24,3%	5,4%	8,1%
Rendkívül fontosnak tartották	0,0%	64,7%	9,8%	0,0%	25,5%

\*Khi-négyzet próba:  $khi\text{-négyzet} = 51,837$ ,  $df = 12$ ,  $p = 0,000$

Azoknak a tanulóknak, akiknek a neveltetése során nem került előtérbe a sport szeretete, fontossága, valamint ennek támogatása a szülők révén, az eredményeikben is tükröződik. 87,5%-uk fejlesztésre szorul a NETFIT tesztbateriája szerint és ezek közül a tanulók közül egy tanuló sem tartozik az egészséges zónába. Azonban, ahol rendkívül fontosnak tartották a szülők a sport szeretetének elmélyítését ott a tanulók 64,7%-a esett az egészséges zónába és csupán 9,8%-a szorul fejlesztésre.

### **Konklúziók**

A mindennapos testnevelés növelte az iskolás gyerekek testmozgásra fordított idejét. A NETFIT adatok egyértelműen azt bizonyítják, hogy a tanulók aerob fitsségi állapotát (állóképesség) kell fejleszteni a testnevelés órákon és a sportfoglalkozásokon is. A testnevelés óra és az edzések hatékonyságának növelése érdekében a terhelés intenzitását kell növelni, hiszen a WHO (2015) fizikai aktivitás ajánlásában megjelenik, hogy az 5-17 éves korosztálynak legalább napi 60 perc mérsékelt és magas intenzitású fizikai aktivitást kellene végezni. Az órákon ez az ún. intenzitás mérés azonban még nem valósult meg, mellyel a tanulók fitsségi szintje is javítható lenne. Az órai terhelés intenzitás mérésének kiváló eszköze lehet a pulzusz mérés alkalmazása, melyet korábbi kutatásainkban vizsgáltunk, mint a NETFIT-et kiegészítő eszközt (Nagy és Müller 2017a, b, Nagy et. al. 201a, 2017b), mely a teljesítmény mérés minőségében (Czeglédi 2011, 2018) elengedhetetlen.

A testzsír% csökkentése és az optimális BMI index kialakítása fontos a fiatal korosztályban, hiszen az elhízottak aránya még mindig magas. A gyermekeket érintő elhízás és túlsúly csökkentését tehát még a mindennapos testnevelés bevezetésével nem sikerült elérni, ám a tendencia megállításában sikeresnek bizonyult. 2010-ben Martos arról számolt be, hogy a 7 évesek körében minden negyedik lány és minden 5. fiú obesitasban szenved. Ez az arány megmaradt (Csányi et. al. 2015; Csányi és Kaj, 2017) napjainkra is.

Az elhízás mérséklésében csupán komplex népegészségügyi programok lehetnek sikeresek, mint amiről a svédek is beszámoltak, ahol a fizikai aktivitás növelése és a táplálkozás megreformálása együttesen eredményezte a gyerekkori elhízás arányának csökkentését (Madarász és et.al., 2016). Az elhízás elleni komplex küzdelemben a családi háttérvizsgálatok szerepére és fontosságára több külföldi szerző is felhívja a figyelmet (Sundblom et al., 2008; Sundblom et al., 2010), akik elemezték a szociodemográfiai és szocioökonómiai háttér és az elhízás kapcsolatát is. Megállapították, hogy a négy és tíz éves korosztályban a kedvezőtlen szocioökonómiai helyzetű gyerekek elhízása magasabb gyakoriságú volt, mint a kedvezőbb szocioökonómiai státusszal rendelkezőké. Hazánkban (Bodzsár és Zsákai, 2016, Bodzsár et. al., 2015) ugyanezt tudták alátámasztani hazai nagymintás kutatásaikban.

A vizsgálat a szocioökonómiai háttér korrelációját volt hivatott bemutatni a NETFIT eredményekkel. Láthatjuk, hogy az eredmények kiértékelésénél figyelembe kell venni ezeket a komponenseket is, hiszen a konklúzió során ezzel kaphatunk egy széleskörű, átfogó képet. A motivációs értékek egyik alappillére a családi szintér, amely meghatározza a serdülőkori mozgásos aktivitást, ahol az apa szerepe a meghatározó a sporttevékenység választásában valamint, annak gyakoriságában. Az információs és kommunikációs technológiáknak kiemelt jelentőségük van az információhoz való hozzáférésben (Ráthonyi et al., 2017), így javasoljuk a NETFIT mérés digitalizálását már a mérés során is valamint, egy háttérkérdőív mellékletet, amely segítségével egyénre szabottan tud a testnevelő tanár tájékozódni.

Az ifjúság fitsségi mutatóinak és fizikai aktivitásának, szabadidős sportolásának növelése érdekében a lakóhely környéki rekreációs potenciálok (Michalkó és Lőrinc 2007, Bendíková, 2014, Dobay 2014, Pfau 2016, Lenténé et. al., 2018, Boda, 2018) feltérképezése, és ennek felhasználása, a sportszolgáltatások kínálatának elemzése (Ráthonyi-Odor et.al., 2016, Bácsné et. al., 2018) kiemelten fontos, mely hozzá járulhat a fiatalok, a felnőtt lakosság (Bácsné et. al., 2017, Biró et. al., 2018), és a fogyatékkal élők (Hidvégi et. al., 2018) életminőségének javításához egyaránt (Dinyáné és Pusztai, 2016).

*A publikáció elkészítését az EFOP-3.6.2-16-2017-00003 számú projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.*



## IRODALOM

- Apor P. (2009). Fizikai edzés a cukorbetegség megelőzésében és kezelésében. *Orvosi Hetilap*. 150(13), 579-87.
- Apor P. (2011). A cardiovascularis kockázat kapcsolata a fizikai aktivitással és a fittséggel. *Orvos Hetilap*, 152, 107-113.
- Bácsné Bába É., Fenyves V., Dajnoki K. & Szabados Gy (2018). Sportszolgáltatások kínálatának elemzése szervezeti szempontok alapján. *International Journal of Engineering And Management Sciences / Műszaki És Menedzsment Tudományi Közlemények*. 3:(4). 465-474.
- Bácsné, Bába É. ; Szabados, Gy. N.; Madarász, T. (2017). Munkavállalók fizikai állapot felmérésének tapasztalatai a kkv szektorban. *Taylor: Gazdálkodás- És Szervezéstudományi Folyóirat: A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei IX. : 2 (28) . 179-187.*
- Bendíková, E. (2014): Lifestyle, physical and sport seducation and health benefit sofphysical activity. *European researcher: international multidisciplinary journal. Sochi: Academic publishing house Researcher*, 69(2-2): 343-348.
- Biró M., Hidvégi P.; Tatár A., Pucsok M. J.,& Lenténé P. A. (2018). Possibilities for improving the quality of life in Hungary in the northern great plain region. In: Šimonek J., Dobay B. (szerk.). *Sport science in motion: proceedings from the scientific conference. Športová veda v pohybe: recenzovaný zborník vedeckých a odborných prác z konferencie*. Komárno, Szlovákia : Univerzita J. Selyeho, 227-235.
- Bocsi V. (2014): A sport szerepe a hallgatói életmódban. In Láczy M. (szerk): *Társadalmi dimenziók az oktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, pp. 273-292.
- Boda E. (2018). Adventure park visiting habits among extreme athletes. In: Jaromír, Šimonek; Beáta, Dobay (szerk.) *Sport science in motion: proceedings from the scientific conference. Športová veda v pohybe: recenzovaný zborník vedeckých a odborných prác z konferencie Komárno*, Szlovákia : Univerzita J. Selyeho, 260-268
- Bodolai M., Lívják E., Boda E., & Bíró M. (2016). A jóga hatása a szervezetre, szerepe a stresszkezelésben. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Sport* 43. 51-67.
- Czeglédi L (2011). *Minőségmenedzsment*. EKF Eger.
- Czeglédi L. (2018). Digital collections in physical education (PE). In: Jaromír, Šimonek; Beáta, Dobay (szerk.) *Sport science in motion: proceedings from the scientific conference. Športová veda v pohybe: recenzovaný zborník vedeckých a odborných prác z konferencie*. Komárno, Szlovákia : Univerzita J. Selyeho, 244-251.
- Charlton, R., Gravenor, M. B., Rees, A., Knox, G., Hill, R., Rahman, M. A. & Brophy, S. (2014). *Factors associated with low fitness in adolescents - A mixed methods study*. BMC Public Health, 14(1).
- Cleland, V. J., Ball, K., Magnussen, C., Dwyer, T., & Venn, A. (2009). Socioeconomic position and the tracking of physical activity and cardiorespiratory fitness from childhood to adulthood. *American Journal of Epidemiology*, 170(9), 1069-1077.
- Csányi T. & Kaj M. (2017). A 2015/2016. tanév országos fittségmérési eredményei a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®) alapján. *Egészségfejlesztés* 58:(4) 32-33.
- Csányi T., Finn J. K., Welk J.G, Zhu W, Karsai I, Ihász F, Vass Z, Molnár L. (2015). Overview of the Hungarian National Youth Fitness Study. *Res Q Exerc Sport*. 86(sup1), S3–S12.
- Dinyáné Szabó M., Pusztai G. (2016). Use of the short (5-item) version of the WHO well-being questionnaire in first year students of Semmelweis University: Az Egészségügyi

- Világszervezet öttételes jól-lét kérdőívének vizsgálata a Semmelweis Egyetem elsőéves hallgatóinak körében. *Orvosi Hetilap* 157 : (44) 1762-1768.
- Dobay B. (2014). A Selye János Egyetem óvópedagógus hallgatói körében végzett felmérés a testmozgás tükrében. „*Oktatás és tudomány a XXI. század elején*”. *Nemzetközi Tudományos Konferencia tanulmánykötete*. 69-71.
- Fintor G. (2016). A mindennapos testnevelés implementációja észak-alföldi általános iskolákban. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Sport* 43:(1) 179-198.
- Friedenreich C. M. (2001). Physical activity and cancer prevention: from observational to intervention research. *Cancer Epidemiol Biomarkers Prev.* 10(4), 287–301.
- Golle, K., Granacher, U., Hoffmann, M., Wick, D., & Muehlbauer, T. (2014). Effect of living area and sports club participation on physical fitness in children: a 4 year longitudinal study. *BMC Public Health*, 14(1), 49
- Hamar P. (2012): „MindenNATos” testnevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(11-12), 87-97.
- Hamar P. (2013). Balléri szellemiség – testkultúrába ágyazva. *Új Pedagógiai Szemle* 63:(7-8), 93-98.
- Helmrich SP, Ragland DR, Leung RW, et al. (1991). Physical activity and reduced occurrence of non-insulin-dependent diabetes mellitus. *N Engl J Med.* 325(3), 147–52.
- Herpainé Lakó J., Simon I. Á., Nábrádi Zs., Müller A. (2017). *Képzés és Gyakorlat* 15. évf. 4.
- Herpainé Lakó J. (2018): Three generation research concerning sport and value. In: Jaromír, Šimonek; Beáta, Dobay (szerk.) *Sport science in motion : proceedings from the scientific conference. Športová veda v pohybe: recenzovaný zborník vedeckých a odborných prác z konferencie*. Komárno, Szlovákia : Univerzita J. Selyeho, 274-280
- Hidvégi P., Bíró M., Lenténé P. A., Tatár A., Pucsok J. M. (2018). The role of physical activity among people with disabilities. Šimonek J., Dobay B. (szerk.): *Sport science in motion : proceedings from the scientific conference. Športová veda v pohybe: recenzovaný zborník vedeckých a odborných prác z konferencie*. Komárno, Szlovákia : Univerzita J. Selyeho, 281-285
- Iski, G. & Rurik, I. (2014). The Estimated Economic Burden of Overweight and Obesity in Hungary [Becslések a túlsúly és az elhízás hazai gazdasági terheiről]. *Orvosi Hetilap.* 155 (35), 1406–1412.
- Juhász I., Boda E., Bíró M., Müller A., Macra-Oşorhean M. D. (2016). Impact of teaching handball on the improvement of target accuracy of students in consideration for the impact assessment of the project “Handballschool” *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Educatio Artis Gymnasticae* 61:(4), 15-27.
- Jiménez-Pavón, D., Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Chillón, P., Castillo, R., Artero, E. G. & Noriega, M. J. (2010). Influence of socioeconomic factors on fitness and fatness in Spanish adolescents: the Avena Study. *International Journal of Pediatric Obesity*, 5(6), 467-473.
- Juhász I., Boda E., Bíró M., Müller A. (2017). Célzásbiztonsági vizsgálatok a „Kézilabda az iskolában” programban résztvevő tanulók körében. *Testnevelés, Sport, Tudomány / Physical Education, Sport, Science* 2:(1-2), 44-48.
- Lee, I. M. (2010). Physical activity and cardiac protection. *Curr. Sports Med. Rep.*, 9, 214–219.
- Lenténé P. A., Hidvégi P., Tatár A., Pucsok M. J., Bíró M. (2018). Recreational potential of the northern great plain region in Hungary. Jaromír, Šimonek; Beáta, Dobay (szerk.) *Sport science in motion : proceedings from the scientific conference. Športová veda v pohybe: recenzovaný zborník vedeckých a odborných prác z konferencie*. Komárno, Szlovákia : Univerzita J. Selyeho, 218-226.

- Madarász T., Bácsné Bába É. (2016). Survey on the Employees' Fitness Condition and the Employers' Health Preservation Possibilities in Case of Small and Medium-sized Enterprises. *SEA: Practical Application Of Science IV*: 2 (11), 205-212.,
- Martos É. (2010). "Folyamatosan nő az elhízott gyerekek száma." Országos Élelmezés- és Táplálkozástudományi Intézet (OÉTI) Hyperlink [http://www.webbeteg.hu/cikkek/elhizas/10859/folyamatosan-no-az-elhizott-gyerekek-szama] Retrieved: 30 May 2016.
- Michalkó G., Lőrincz K. (2007) A turizmus és az életminőség kapcsolatának nagyvárosi vetületei Magyarországon. *Földrajzi Közlemények*. 3.157-169.
- Meszlényi E, Urbinné Borbély Sz, Seregi E, Morvay-Sey K, Rétsági E (2017). A mindennapos testnevelés néhány kérdésének vizsgálata. *Sport- és Egészségtudományi Füzetek 1:(1)*, 8-18.
- Mező, K. (2018). A kora gyermekkori családi nevelés hatása az érzelmi intelligencia kialakulására és fejlődésére. In: Vargáné, Nagy Anikó (szerk.) *Családi nevelés*. Debrecen, Magyarország: Didakt Kft.,43-59.
- Moravec M., Rábai D., Kovács K., Bácsné Bába É., & Lenténé Puskás A. (2018). A sportolási szokások intézményi háttere hazai és határon túli kisebbségi magyar egyetemeken/főiskolákon. *Magyar Sporttudományi Szemle* 19, (75). 66-67.
- Müller A. (2017). Role of the outdoor sports in the hungarian every-day P.E, recreation and tourism. *Slovak Journal Of Sport Science 2 : 2*
- Müller A. (2018). Obesity and overweight in Hungary, focussing on among high school students. In: Bendíková E. (szerk.) *Physical Activity, Health and Prevention III. International Scientific Conference: Conference Textbook* Zilina, Szlovákia, IPV Institute of Education, IPV Inštitút priemyselnej výchovy, 6-16.
- Müller A., Juhász I., Boda E., Nagy Zs., Biró M. (2018). Role of the handball at school programme in everyday physical education. *Hungarian Educational Research Journal* 8:(2), 7-23.
- Pfau, C. (2016). Hallgatói szabadidősport szervezése és jellemzői a felsőoktatásban. *Taylor: Gazdálkodás- És Szervezéstudományi Folyóirat: A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei* 8 : 4. 5-16.
- Pluhar Z., Keresztes N., Piko B. (2004). A rendszeres fizikai aktivitás és a pszichoszomatikus tünetek kapcsolata általános iskolások körében. *Sportorvosi Szemle*, 45, 285–300.
- Ráthonyi G., Bácsné Bába É., Szilágyi R. (2017): Innovatív eszközök alkalmazása a Debreceni Egyetem sportszervező képzésben. *Taylor Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Folyóirat: A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei*. 9(3-4): 173-181.
- Ráthonyi-Odor K., Ráthonyi G., Borbély A. (2016). Sportolni jó – felelősen a sport népszerűsítéséért. *ACTA – Agrártudományi Közlemények, Acta Agraria Debreceniensis*, 67. 71-76.
- Ross R, Dagnone D, Jones P. J. H, et al. (2000). Reduction in obesity and related comorbid conditions after diet-induced weight loss or exercise-induced weight loss in men—a randomized, controlled trial. *Ann Intern Med*. 133(2), 92–103.
- Stampfer M.J., Hu F. B., Manson J.E., et al. (2000). Primary prevention of coronary heart disease in women through diet and lifestyle. *N Engl J Med*. 343(1), 16–22.
- Szépné V. H., Balatoni I. (2017). A gimnazista fiatalok mindennapos testnevelés keretében végezhető sportolása háttérfeltételeinek vizsgálata. *Magyar Sporttudományi Szemle* 18:(72), 72.
- Szépné V. H., Katona É., Páll D., Balatoni I. (2017). Infrastructural Background Of The Everyday Physical Education. *Hungarian High Schools. Abstract*, (11.)3-4.

- Youssef M. K. (2014). The impact of obesity on walking and physical performance. *Egypt J Intern Med* 26:(2) 40-44..
- Vandendriessche, J. B., Vandorpe, B. F., Vaeyens, R., Malina, R. M., Lefevre, J., Lenoir, M., & Philippaerts, R. M. (2012). Variation in sport participation, fitness and motor coordination with socioeconomic status among Flemish children. *Pediatric Exercise Science*, 24(1), 113-128.
- Walsh N. P., Gleeson M., Shephard R.J., et al. (2011). Position statement part one: immune function and exercise. *Exerc Immunol Rev.* 17:6–63.
- Welk, G. J., Saint-Maurice, P. F., & Csányi, T. (2015). Health-related physical fitness in Hungarian youth: Age, sex, and regional profiles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86, S45-S57.
- Internetes hivatkozások:
- NAT 2012: *nemzeti alaptanterv* 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet:  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>
- WHO: *Obesity and overweight*. World Health Organization, 2016. URL:  
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/>. (Letöltés dátuma: 2018.10.05.)

## ISMERETEK A SZELEKTÍV MUTIZMUSRÓL

### Szerzők:

Schéder Veronika  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:  
veronika.scheder@gmail.com

### Lektorok:

Szabó Edina  
Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Kórházak  
és Egyetemi Oktatókórház (Magyarország)

Mező Katalin  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Schéder Veronika (2018): Ismeretek a szelektív mutizmusról - pedagógusoknak. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/4. szám, 45–57. DOI 10.18458/KB.2018.4.45

### ABSZTRAKT

*Szülők, pedagógusok, de gyakran még szakemberek (pszichológusok, terapeuták) is értetlenül állnak egy rejtélyes kommunikációs zavarral szemben, amelyet a szakirodalom szelektív mutizmusként definiál. A szelektív mutizmussal élő gyermekek ugyanis idegenek előtt (főként az óvodában és az iskolában) senkivel sem beszélnek, holott beszédfejlődésük ép, és otthoni környezetben, a szüleikkel és családtagjaikkal rendszeren kommunikálnak. (Ritkábban, de ennek ellenkezője is előfordulhat: egyes családtagjaikkal – például a szülőkkel, vagy csak az egyik szülővel – nem beszélnek, az intézményi nevelés színterein azonban igen.) Ha még az óvodában annyira nem is, de az iskolában már nagy gondot okoz ez a probléma. Hiszen nemcsak a szülőknek, de a pedagógusoknak sincsenek eszközeik a nembeszélő gyerekek speciális kezeléséhez, kommunikációs gátjaik áthidalásához, és ez megnehezíti a nevelés-oktatás folyamatát. Az alábbi tanulmányban annak jártunk utána, vajon milyen okok vezethetnek a szelektív mutizmus kialakulásához, s e háttérinformációk ismeretében hogyan tudnak (tudnak-e) a szülők és a segítő szakemberek (ideértve a pedagógusokat is) a tünetek áthidalásában, feloldásában eredményesen együttműködni.*

**Kulcsszavak:** szelektív mutizmus, szociális fóbia, beszédviselkedés-minta, szorongás, dependenciazavar

**Diszciplína:** pszicholingvisztika

### ABSTRACT

#### INTRODUCTION INTO SELECTIVE MUTISM

*Parents, teachers, and often even experts (including psychologist and therapists) are baffled by a mysterious communicative disorder, which is defined by relevant literature as “selective mutism.” Children living with this disorder refuse to speak to anyone (especially in kindergarten and in school), in spite of the fact that their vocal development is unharmed and they communicate with their parents and other family members normally at home. This disorder may not cause problems in kindergarten but all the more so in school. Pedagogues lack any tools for the special treatment of non-speaking children, in order to help them overcome their communicative barriers, and this raises several obstacles in the teaching process. In this paper, the reasons leading to selective mutism are discussed besides the question whether, in cognisance of the background knowledge, supporting experts (including teachers) can, if at all, cooperate successfully in bridging and resolving symptoms.*

**Keywords:** selective mutism, social phobia, vocal behaviour pattern, anxiety, dependency disorder

**Discipline:** psycholinguistics

Szülők, pedagógusok, de gyakran még szakemberek (pszichológusok, terapeuták) is értetlenül állnak egy rejtélyes kommunikációs zavarral szemben, amelyet a szakirodalom szelektív mutizmusként definiál. A szelektív mutizmussal élő gyermekek ugyanis idegenek előtt (főként az óvodában és az iskolában) senkivel sem beszélnek (holott beszédfejlődésük ép, és otthoni környezetben, a szüleikkel és családtagjaikkal rendszeresen kommunikálnak). *Ritkábban ennek az ellenkezője is előfordulhat: egyes családtagjaikkal – például a szülőkkel, vagy csak az egyik szülővel – nem beszélnek, az intézményi nevelés színterein azonban igen.* Ha még az óvodában annyira nem is, de az iskolában már nagy gondot okoz ez a probléma. Nemcsak a gyermekek társas beilleszkedését nehezíti meg, hanem tanulmányi előmenetelüket is befolyásolja az állapotuk: a beszédképesség gyakorlása nélkül egy idő után mentális képességeik fejlődése is érintetté válhat. A szülőknek/nevelőknek, pedagógusoknak nincsenek eszközeik a nembeszélő gyerekek speciális kezeléséhez, kommunikációs gátjaik áthidalásához, és ez megnehezíti a számonkéréseket, az értékelést, vagy akár osztályközösségszinten az oktatómunka folyamatát. Az alábbi tanulmányban annak jártunk utána, vajon milyen okok vezethetnek a szelektív mutizmus kialakulásához, s e háttérinformációk ismeretében hogyan tudnak (tudnak-e) a szülők és a segítő szakemberek (ideértve a pedagógusokat is) a tünetek áthidalásában, feloldásában eredményesen együttműködni.

### A SZELEKTÍV MUTIZMUS FOGALMI MEGHATÁROZÁSA, TÜNETEI

A szelektív – korábbi elnevezéssel elektív – mutizmust a gyermekpszichiátria 1934 óta tartja számon önálló betegségként. A Betegségek Nemzetközi Osztályozása (BNO) a szocializáció jellegzetesen gyermek- és serdülőkorban kezdődő zavarai közé sorolja, és úgy határozza meg, mint ami: „Markáns, emocionálisan meghatározott szelektivitás a beszédben, a gyermek bizonyos helyzetekben jó beszédképességről tesz tanúságot, míg más helyzetekben nem beszél. A zavar rendszerint társul jelentős személyiségvonásokkal, mint szociális szorongás, visszahúzódás, (túl)érzékenység és ellenkezés (BNO-10 zsebkönyv 2004, 160).” BNO-10 kódja F94.0, amit az amerikai eredetű felosztás, a DSM-5 (a mentális rendellenességek diagnosztikai és statisztikai kézikönyvében) a szorongásos zavarok közé sorol, s diagnosztikai kritériumának tartja, „ha egy személy következetesen nem tud megszólalni konkrét társas helyzetekben legalább egy hónapon át, és ez nehézségeket okoz tanulmányai vagy munkahelyi kötelezettségei teljesítése során (Nussbaum, 2013, 107)”. A magyar gyermekpszichiátriai szakirodalom a szelektív mutizmust leginkább a kapcsolatteremtési zavarok kóros formájának nevezi, lényegében a beszédhelyzetekhez kötődő fóbiának (Tringer, 2010). Kiemeli, hogy bár a kórkép hátterében a beszédfejlődés enyhébbé, zavara a legtöbb esetben kimutatható, az érintettek már kialakult nyelvi készségei épek, s inkább a családra jellemző egyfajta túlzott zártság és protektivitás, melynek nyomán a szelektív mutista gyermek személyiségében a fóbiás szorongásosság tünetei bontakoznak ki. Összességében egy olyan, súlyosnak tűnő, ám organikus eltérés nélküli, jelen tudásunk szerint pszichés eredetűnek tartott állapotról van szó, amely bizonyos szempontból egyébként komoly differenciáldiagnosztikai problémát vet fel (vö. Gósy, 2005). Gyakori ugyanis, hogy a kommunikációs rendellenességhez társuló egyéb tünetek (mint pl. depresszió, viselkedészavar, alvás- és evészavarok, olykor a szobatisztaság zavarai) is olyan intenzívek, hogy jogosan merülhet fel a kérdés: vajon az együtt jelentkező tünetek sorában melyik az ok

és melyik az okozat? A speciális nyelvi viselkedés jellemzőinek feltérképezése tehát fontos része a diagnosztikai protokollnak.

A szelektív mutista gyermekek általában csak otthon, a családtagokkal beszélnek, de az óvodában, iskolában, idegenekkel már nem. Egyesek idegenek jelenlétében a szűkebb család tagjaival sem képesek szóba állni. Vannak, akik legalább suttogva hajlandók beszélni, míg mások nonverbálisan kommunikálnak, de a legsúlyosabb esetekre az jellemző, hogy az óvodában/iskolában a beszéddel együtt szinte minden életmegnyilvánulásukat visszafogják, vegetatív szükségleteiket sem képesek kielégíteni (pl. evés, ivás, WC-használat). Súlyosítja a helyzetet, hogy az idő előrehaladtával a szelektív mutista gyermekek mentális fejlődése is érintetté válhat: mivel nem beszélnek, nem gyakorolják a megismerő tevékenységeket, a szociális képességeiket, így azok nem is fejlődhetnek (Sarkadi és Kóri, 2005).

Sokak szerint a szelektív mutizmus az egyik legrejtélyesebb kommunikációs zavar (Ranschburg, 2005). A fellépő tüneteknek nincs bevezető szakasza, a környezet számára általában úgy tűnik, mintha hirtelen, minden azonosítható ok vagy előzmény nélkül jelentkeznenek (statisztikailag többnyire 3–4, ill. 5–6 éves kor környékén). A korábban már jó szinten beszélő gyermek ilyenkor – szinte egyik pillanatról a másikra – bizonyos helyzetekben vagy feltételek között nem szólal meg. Önmaga „dönti el”, kit vesz be kommunikációs körébe. Alapvetően visszautasítja a beszédet, ugyanakkor kiválasztott személyekkel, helyzetekben vagy időpontokban kommunikál (tehát fontos összetevője állapotának, hogy beszédprodukcója és beszédmegértése továbbra is ép). A szelektív mutista gyermek következetesen tartja ezt a választott némaságát, ebből kiközlenteni nem lehet, sem utasítással, sem kéréssel (Gósy, 2005; Hernádi, 2006; Illyés, 2000).

Viselkedésükre jellemzővé válhat, hogy csecsemőknek kijáró előnyökkel kárpótolják magukat. Mivel a családon kívül mással nincs kapcsolatuk, a család súlyosan terhelt, különösen az édesanyával való kapcsolat, ami nemegyszer kölcsönös agresszióval telítődik. A féltékenység és a visszahúzó viselkedés mellett ugyanis makacs, engedetlen, passzív-agresszív karakter azonosítható ezeknél a gyerekeknél – talán épp ez a makacsság az, ami akadályozza őket abban is, hogy a nembeszélésüket feladják (Sarkadi és Kóri, 2005).

### A SZELEKTÍV MUTIZMUS FELTÉTELEZETT OKI HÁTTERE

A tünetegyüttes kialakulásával (oki hátterével) kapcsolatos vélemények sokfélék. Az alábbiakban felsoroljuk a legjellemzőbb elméleteket:

- A pszicholingvisztikai szakirodalmak leírják ezeknek a gyermekeknek a beszéd-től való félelmét. A beszéd-től való félelem azonban más félelmekhez is kötődhet. Viselkedésük így tulajdonképpen egyfajta védekezési mechanizmussá válik: a beszéd tagadásával valójában a számukra nehéz és megoldhatatlannak látszó körülményeket igyekeznek elkerülni. A szelektív mutizmust ilyenformán a szociális fóbia egyik megnyilvánulási formájának is nevezhetnénk. A nemzetközi kutatási eredmények azt igazolják, hogy a szelektív mutista gyermekek családjában jelentősen magasabb a szociális fóbia (és a szelektív mutizmus) előfordulása, tehát a társas helyzetektől való szorongás átöröklődhet, ill. áttevődhet a gyerekekre (Black és Uhde, 1992).
- Más vélemények szerint a szelektív mutizmus hátterében állhat a túl szoros anya-gyermek kapcsolat is, illetőleg a mintakövetés. Elképzelhető, hogy más családtag (akár éppen az édesanya) is használja „fegyverként” a hallgatást egyes élethelyzetekben. A szakirodalomban még olyan súlyos állítást is találhatunk, hogy ezek a családok néha nem is érdekeltek a tünet feloldásában. Az anyának sokszor jobb is, ha megtarthatja gyermekét ebben az önálló helyzetben – hiszen így palástolhatja saját megoldatlan dependenciáigényét, amely fakadhat saját korábbi szülő-gyermek kapcsolati zavaraiából, vagy aktuális házasságával kapcsolatos elégedetlenségéből. Ezek az édesanyák – bármilyen furcsán hangzik is – tudattalanul

örülnek ennek a kiváltságos helyzetnek, amelyben gyermekük (beszédével) őket részesíti előnyben (Sarkadi és Kóri, 2005). Az ilyen feltételezések természetesen csak nagy óvatossággal érvényesíthetők a konkrét esetekben.

- Élnek elképzelések arról is, hogy a szelektív mutizmus kialakulásának oka a korai anya-gyermek kapcsolat zavarában, esetleg a beszédfejlődés kezdetének időszakában bekövetkezett pszichés traumában gyökerezik (a gyermek megmarad a nembeszélő csecsemő szerepében).
- Állhat a tünetek hátterében valamilyen kora gyermekkori orális trauma is (pl. a gyermek száját, fogait érintő fizikai sérülés).
- Érdekes gondolat, mely szerint a szelektív mutista gyermek hallgatásának hátterében valamilyen családi titok „megvédése” lapul (inkább nem szólal meg, nehogy véletlenül valami kicsússzon a száján). A titok persze nagyon sokrétű lehet. Nem biztos, hogy a szülők által ténylegesen titokban tartott dologról van szó, hanem előfordulhat, hogy a gyermek titokként értelmez valamit: azt gondolja, hogy erről vagy arról nem szabad beszélnie – lehet ez pl. egy családi betegség, vagy valamilyen jelenet, ami a szülők között zajlott, stb. (Bárdos, 2005).
- Végezetül: a tünet kialakulásában és fenntartásában fontos szerepe lehet a szégyennek is. Előfordulhat, hogy az édesanya egyfajta alárendelt szerepet tölt be a család dominanciarendszerében, így gyermekének sem tud erős támasza lenni. Ilyenkor a gyermek az édesanyjával azonosul. Nemcsak a beszédjét szégyelli, hanem minden életmegnyilvánulását.
- Az eddigi felsorolásból következik, hogy a zavar kialakulásának okáról nincs általánosítható biztos tudásunk.

### **A SZELEKTÍV MUTISTA GYERMEKEK TÁMOGATÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI**

Amikor azt a kérdést tesszük fel, hogyan segíthetnénk egy szelektív mutista gyermeken (akár szülőként, akár pedagógusként), először is tisztáznunk kell, miben/mihez is kívánunk neki segítséget nyújtani, illetve, hogy ténylegesen neki (csak neki) van-e szüksége a támogatásra. Elgondolkodtatóak lehetnek a francia pszichoanalitikus-nyelvész gondolatai, aki szerint: „... a beszéd nem jelent önmagában célt. A pszichés egészség szükséges, de nem elégséges feltétele. (...) a beszéd fejlődéséhez alapvetően arra van szükség, hogy vágyjak a másikkal való kapcsolatra (Danon-Boileau, 2007, 41)”. Ugyanis: nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy ezeknél a gyerekeknél nem a kiejtésbeli nehézségek állják útját a beszédnek. A szelektív mutista gyermek tud beszélni, de bizonyos körülmények között nem hajlandó és/vagy nem képes.

Nem vágyik a másikkal/másokkal való kapcsolatra...

A segítő (szülő, pedagógus, terapeuta) talán akkor jár el helyesen, ha nem azt kérdezi, hogy a gyermek miért nem beszél, hanem azt, hogy miért nem vágyik a kapcsolatra! Az elmondottak tükrében a szelektív mutizmusban szenvedő gyermek megsegítésekor ezt a célmeghatározást tartjuk helyénvalónak: a vágy felkeltése a gyermekben a külvilág felfedezése iránt, a vágy felélesztése a másikkal való kapcsolatra. Ebben a koncepcióban pedig nem hagyhatók figyelmen kívül a gyermek szülei, családtagjai sem: egyrészt a segítő részéről ki kell alakítani velük egy jó hatásfokú együttműködést, másrészt figyelembe kell venni, hogy esetleg ők maguk is segítségre szorulnak.

A szelektív mutizmus kezelési protokolljában alkalmazott pedagógiai módszereket és terápiás törekvéseket ismét röviden pontokba szedjük:

- Általános hozzáállás a szelektív mutista gyermekekhez, hogy nem várunk tőlük beszédet, nem erőltetjük őket (legalábbis a kapcsolatunk elején). Hagyjuk, hadd alakuljon ki közöttünk egy kölcsönös elfogadason és bizalmon alapuló ismeretség.



- Szintén sokan voksolnak amellet a magatartás mellett, hogy lehetőleg ne árásszuk el szózuhataggal a gyermeket. Hallgassunk együtt. A szavakon túl lépünk egymással kapcsolatba. Érezze a gyermek, hogy szavak nélkül is értjük őt. A csend is „hallható” (Ksuz, 2005): ha pl. csendben, egymás mellett ülve, együtt nézünk egy tárgyat, az lehetővé teszi, hogy ugyanarra a dologra gondoljunk.
- Bevezethetünk bizonyos rituálékat a közös foglalkozásaink menetébe – ezek a megszokottság, jól ismertség, biztonság érzetét kelthetik a gyermekben, aki a biztonságos közegben egy idő után elkezdheti otthon érezni magát. Ezen a ponton egyszer csak meg lehet zavarni a rítust – s kíváncsian várni, vajon a gyermek hogyan reagál. Talán jelzi majd, hogy térjünk vissza a megszokott dolgainkhoz? Ez esetben lehet feszegetni a határokat a tekintetben, hányféle „ajtó” hagyunk számára nyitva ehhez a jelzéshez.
- Gyakran segíthet, ha a szelektív mutista gyermekekkel suttogva beszélünk.
- Azokkal, akik ugyan nem beszélnek, de együttműködnek velünk, lehetőségünk van együtt játszani. Rajzolni. Bábozni. Építeni. Ilyenkor a gyermek játékával kifejezett tények „beszélnek” a gyökerekről, a miértekről, és ezek a jelzések hasznos iránymutatást képezhetnek számunkra. Az így nyert információkból kiindulva, játékos keretek között, megtaníthatjuk a gyermeket arra, hogyan lehet a játék segítségével megoldást találni bizonyos élethelyzetekre, rossz érzésekre, hogyan lehet azokat módosítani stb.
- Súlyosabb esetben szükség lehet gyógyszeres segítségre. Ha abból indulunk ki, hogy a szelektív mutizmus egyfajta szociális fóbia, s tudvalevő, a fóbiás betegségeken eredményesen segítenek bizonyos, részben szorongáscsökkentő, részben SSRI (hangulatjavító hatású) gyógyszerek, jogos elvárásaink lehetnek a gyógyszeres kezeléstől. A gyógyszeres terápia kiválasztása a gyermekpszichiáterek feladata.
- Végül, de nem utolsósorban említést érdemel a családterápia lehetősége is. Ennek lehet pl. olyan célja, hogy a család ismerje fel és változtassa meg azokat a szokásokat, amelyek a gyerek tünetét fenntartják (pl. ne beszéljenek a gyerek helyett). A statisztikai visszajelzések nagyon biztatóak: arról számolnak be, hogy a gyerekek ilyenkor meggyógyulnak, nem esnek vissza és nem alakítanak ki újabb tüneteket (Sarkadi és Kóri, 2005).

### **SAJÁT KUTATÁSUNK BEMUTATÁSA: ANYAG, MÓDSZER, KÍSÉRLETI SZEMÉLYEK**

Online-kérdőíves formában olyan édesanyákat kerestünk meg, akik tipikus nyelvi fejlődésű, illetve olyanokat, akik szelektív mutista, 3–12 éves kor közötti gyermekeket nevelnek. A kutatás Magyarországon, kizárólag magyar anyanyelvű (egynyelvű) családok körében zajlott. Összesen 93 kitöltött kérdőívet kaptunk, amelyből 44 anyuka tipikus nyelvi fejlődésű, 49 anyuka pedig szelektív mutista gyermeket nevel. Kutatásunk célja a szelektív mutizmus kialakulási hátterének vizsgálata volt.

Hipotetikusan azt gondoltuk, a szelektív mutizmus kialakulásának hátterében a jelenlegi szakirodalmak szerint feltételezett tipikus nevelői, környezeti faktoroknál különbség fog mutatkozni a két csoport eredményei között. Feltevésünket azokra a szaporodó tudományos eredményekre alapoztuk, amelyek egyre inkább bizonyítják, hogy a hozott-genetikai információ kibontakozása nem feltétlenül elkerülhetetlen, ugyanis a környezeti tényezők, pl. a nevelési faktorok ezeknek a paramétereknek a beállítódásán sokat változtathatnak. Ezt az elméletet pl. az alábbi kutatás is alátámasztja: Egy állatkísérletben a speciálisan kitenyészett egereket két csoportra osztották. Az egyik csoportba bátor, felfedező, jól tájékozódó, a másikba félénk, új környezetben elővigyázatos, nehezen tájékozódó egerek kerültek. Az egeranyák embrióit fogantatásuk után néhány nappal műtéti eljárással megcserélték a két

csoport tagjai között. Azaz: a bátor anyák hordták ki a félénk anyák utódait, és fordítva. Amikor a kisegerek megszülettek, a kutatók nyomon követték a fejlődésüket, viselkedésüket. Azt találták, hogy az utódok a vemhességet kihordó anyák viselkedését mutatták, nem pedig a genetikai sajátosságokat (Andrek, 2012). Kíváncsiak voltunk, hogy a szelektív mutista gyermekeket nevelő szülők körében kimutatható-e valamelyik tipikus attitűd, viselkedésminta.

Kérdéseinket úgy fogalmaztuk meg, hogy a lehető legegyszerűbb és legegységesebb módon, igen-nem válaszadási lehetőségekkel lehessen rájuk reflektálni. A kérdések összeállításához figyelembe vett elméleteket 6 kategóriába soroltuk. Minden kategóriához 7-7 kérdést rendeltünk hozzá (a 6. pontban ez számszerűen 9-ben jelenik meg, de valójában itt is 7 témát fedtünk le), hogy az arányokat kiegyenlítően tudjuk tartani. Ezek a következők voltak:

*A szociális fóbia egy megnyilvánulási formája (Black és Uhde, 1992)*

Az elsőként feltételezett oki háttér esetében a kutatók a szelektív mutizmust egy tágabb kategória, a szociális fóbia részének tartják. Ennek okaként feltételezhető az öröklés szerepe és/vagy egy viselkedésminta követése is, melyek differenciálása meghaladja a kutatásunk kereteit. (Például ikervizsgálatokra nem volt lehetőségünk.) Az ide tartozó kérdések a következők voltak:

1. Családunkban volt vagy van: szelektív mutista (aki csak bizonyos helyzetekben vagy személyekkel beszél) / szociális fóbiás (aki irracionális félelmet él át társas helyzetekben, ezért inkább kerüli is őket) / egyéb szorongásos betegséggel diagnosztizált személy. (Ha a felsoroltak közül legalább az egyik igaz, akkor Igen-nel feleljen!)
2. Családunkban volt vagy van: tipikusan keveset beszélő, visszahúzódo személyiségtípus.
3. Családunkban volt vagy van: tipikusan bőbeszédű, jó kedélyű személyiségtípus.
4. Ön szeret-e beszélni, beszélgetni társas (közösségi) helyzetekben?
5. Jellemző-e gyermekére otthoni környezetben a makacs engedetlenség?
6. Jellemző-e gyermekére idegen környezetben a makacs engedetlenség?
7. Előfordult-e Önnel gyermekkorában, hogy a családon kívül, idegenek előtt félt megszólalni?

*Rögzült szeparációs szorongás*

Feltételezhetőnek gondoltuk, hogy a szelektív mutista gyermekekben esetleg rögzül, amint bizonyos félelemkeltő helyzetekre hallgatással reagálnak. Tudjuk, hogy a szeparációs szorongás 8 hónapos kortól tipikus (normális) jelenség kb. 3 éves korig. Fontos létfenntartó funkciója, hogy a gyermek az anya közelében, védettség alatt maradjon, s ahogy egyre több szociális helyzettel találkozik, később majd önállóan is megtanul bánni velük. Elképzelhető, hogy ezt a képességet a mutista gyermek nem szerzi meg. Mivel anyukája is „gyenge lábakon áll”, nem tud egy stabil hátteret nyújtani neki az önállósodáshoz, így a gyermek sem fizikailag, sem pszichésen nem tud leválni, kvázi megmarad a nem beszélő csecsemő szerepében. Ezt a lehetséges tünetkiváltó hátteret a következő kérdések feltevésével jártuk körül:

8. Tud-e/képes-e Ön egyedül lenni?
9. Szorongónak nevezné-e magát?
10. Gyakran vitte-e gyermekét csecsemő- és kisgyermekkorában gyerekközösségekbe?
11. Gyakran hagyta-e idegenekkel (akár a külön háztartásban élő nagyszülőkkel vagy más rokonokkal) gyermekét 0-3 éves kora között?
12. Rendszeresen, szinte minden nap sikerül – ha csak rövid időre is – együtt lennem és minőségi időt töltenem a gyermekemmel.

13. Rendszeretlenül: a hét különböző napjain, különböző mértékben sikerül együtt töltött minőségi időt kigazdálkodnom a gyermekemmel.
14. Szorongok, ha gyermekemtől távol kell lennem.

*Túl szoros anya-gyermek kapcsolat (az anya dependenciazavara)*

15. Előfordul, hogy a gyermekemmel történt eseményekről többes szám első személyben beszélek (pl. "Bárányhímlősök voltunk.").
16. Jellemző rám, hogy intenzíven igénylem a párom közelségét (olykor talán úgy tűnik, "megfojtom" a szeretetemmel), és/vagy a sérelmeimet katasztrofizálom.
17. Inkább távolságtartó, érzelmileg nehezen megközelíthető vagyok.
18. Hangulatember vagyok.
19. Túlféltő/aggódó szülő vagyok.
20. Következetes szülőnek tartom magam.
21. Előfordult, hogy szüleim/nevelőim bántalmaztak gyermekkoromban. (Akár verbálisan, azaz szavakkal, akár testi fenytéssel.)

*Mintakövetés: fegyver/szégyen (Sarkadi és Kóri, 2005)*

Feltételezhető, hogy a szelektív mutista gyermek édesanyja (vagy valaki más a családban) fegyverként használja a nem beszélést (pl. az édesanya egy konfliktus kapcsán azzal bünteti a férjét, hogy bizonyos ideig nem szól hozzá). A gyermek előbb-utóbb következetesen ráébred, milyen erő ez az illető kezében, és átveszi ezt a viselkedésmintát. Lehetséges továbbá a másik véglet is, például, hogy az anya maga is kiszolgáltató a családban, gyerek-szerepben van. Előfordulhat, hogy őt magát is rendszeresen megszégyenítik bizonyos megnyilvánulásaiért, pl. a beszédjéért. A gyermek átveheti az anyának ezt a szégyenérzetét. Ezekre a lehetséges tünetkiváltó környezeti/viselkedéses faktorokra a következőképpen kérdeztünk rá:

22. Előfordul, hogy konfliktus esetén azzal büntetnek valakit (pl. a férjem), hogy bizonyos ideig nem szólok hozzá.
23. Előfordul, hogy konfliktus esetén azzal büntetem gyermekem, hogy bizonyos ideig nem szólok hozzá.
24. Elő szokott fordulni, hogy megszólhatnak (kinevetnek/megaláznak...) azért, ahogyan beszélek/amit mondok.
25. Elő szokott fordulni a családban, hogy gyermekemet nyilvánosan kinevetik/megszégyenítik azért, ahogyan beszél/amit mond.
26. Meg szoktam dicsérni gyermekemet azért, ahogyan beszél vagy amit mond.
27. Gyakran olvastam vagy mondtam (fejből) mesét a gyermekemnek 0-6 éves kora között.
28. Rendszeresen, minden nap beszélgetünk a házastársammal (pl. a napi történésekről, terveinkről, érzéseinkről stb.).

*Családi titok megvédése (Bárdos, 2005)*

29. Családunkban van valamilyen, a gyermek előtt elhallgatott titok.
30. Családunkban van valamilyen, a gyermek előtt is ismert/kimondott titok.
31. Családunkban el szokott hangozni ilyen vagy hasonló kijelentés: "Ne a gyerek előtt!"
32. Előfordul, hogy egyes felnőtt beszélgetések közben rászólunk a gyerek(ek)re, hogy menjen(ek) ki a szobából.
33. Előfordul, hogy ilyet mondunk a gyermekünknek: "Erről másnak nem szabad beszélni, ugye, tudod?"
34. Gyakran mondom gyermekemnek: "Ezt meg ne halljam még egyszer!"
35. Családunkban nyíltan kommunikálunk, nincsenek titkaink egymás előtt.

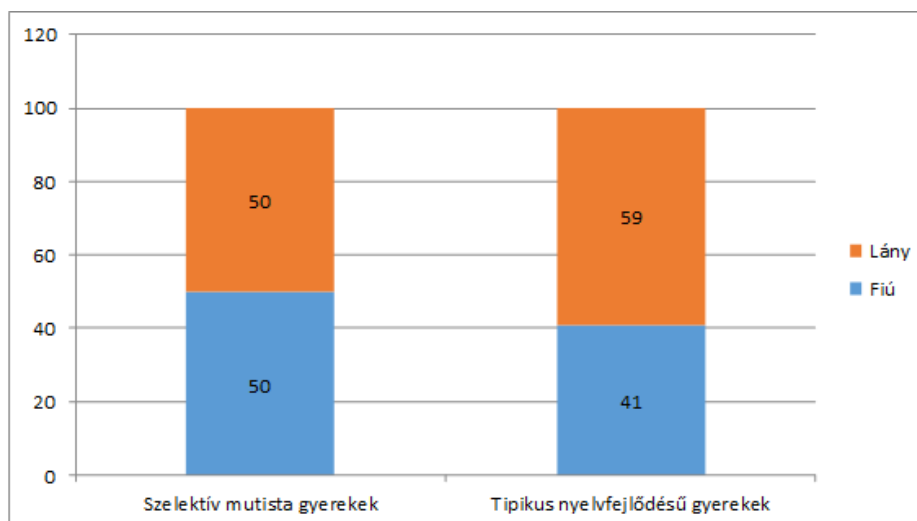
*Korai pszichés vagy orális trauma*

36. Gyermekemet 0-3 éves kora között érte pszichés trauma (akár csak olyan formában, hogy fültanúja volt hangos veszekedéseknek).
37. Gyermekemet 3-7 éves kora között érte pszichés trauma (akár csak olyan formában, hogy fültanúja volt hangos veszekedéseknek).  
(A 36. és 37. kérdések közül csak az egyik választ számítottuk be.)
38. Gyermekemet 0-2 éves kora között érte olyan baleset, amelynek során megsérült a szája (vagy a fogai, vagy az arca).
39. Gyermekemet 2-7 éves kora között érte olyan baleset, amelynek során megsérült a szája (vagy a fogai, vagy az arca).  
(A 38. és 39. kérdések közül csak az egyik választ számítottuk be.)
40. Várandósságom alatt komoly pszichés megterhelésben volt részem (pl. gyakori családi veszekedés, baleset stb.).
41. Várandósságom alatt sokat beszéltem/meséltem/énekeltem a babámnak.
42. Várandósságom utolsó trimeszterében előfordult, hogy (ha csak rövid időre is) túl erős hanghatásnak/zajnak voltam kitéve.
43. Gyermekem 2 éves kora előtt volt olyan eset, hogy hosszabb időt (pl. néhány napot) távol kellett töltenünk egymástól (pl. kórházba kerülés vagy más eset miatt).
44. Gyermekem első 3 életéve alatt sok családi veszekedésben volt részem.

**EREDMÉNYEK, KÖVETKEZTETÉSEK**

A vizsgálatban részt vevő gyerekek között a nemek aránya (teljesen véletlenül) nagyjából kiegyenlítettnak mondható (1. ábra), ami megkönnyíti a vizsgált és a kontrollcsoport eredményeinek összehasonlítását: a vizsgált szelektív mutista gyermekek fele lány, fele fiú, a tipikus nyelvfeljövő gyerekek között 59%-ban lányok, 41%-ban fiúk vannak jelen.

1. ábra: A vizsgált gyerekek nemek szerinti százalékos megoszlása, Forrás: Szerző.

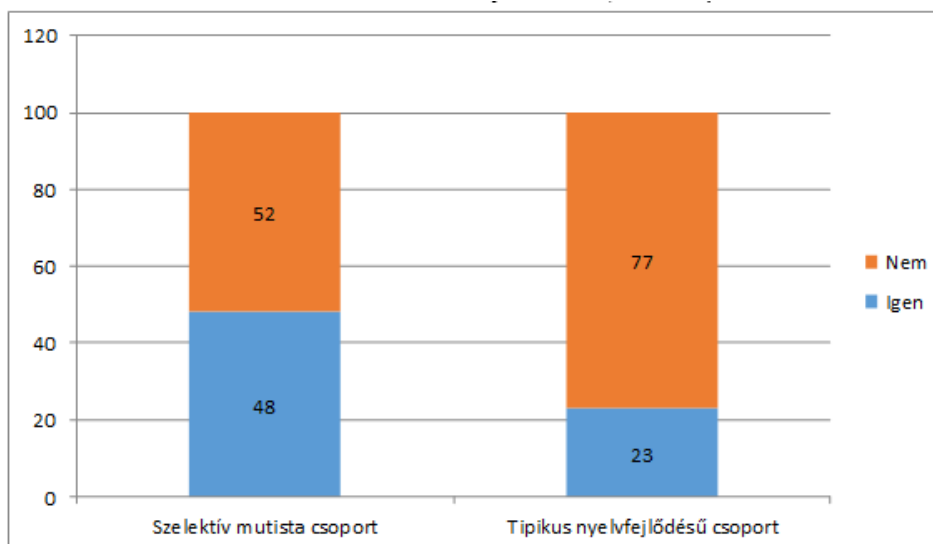


A két csoport eredményei (mind a 6 feltételezett oki hátteret, valamint mind a 44 kérdésre adott választ áttekintve) egymáshoz viszonyítva összességében azt mutatják, hogy a szelektív mutizmus kialakulásának hátterében többnyire a hozott faktorok (az 1., 2., 3. oki háttércsoport) játszanak szerepet. Ezen belül azonban továbbra is nyitott kérdés, hogy öröklött

(genetikai) tényezőkről, vagy viselkedéses mintakövetésről lehet-e beszélni (mint családi „hozományról”).

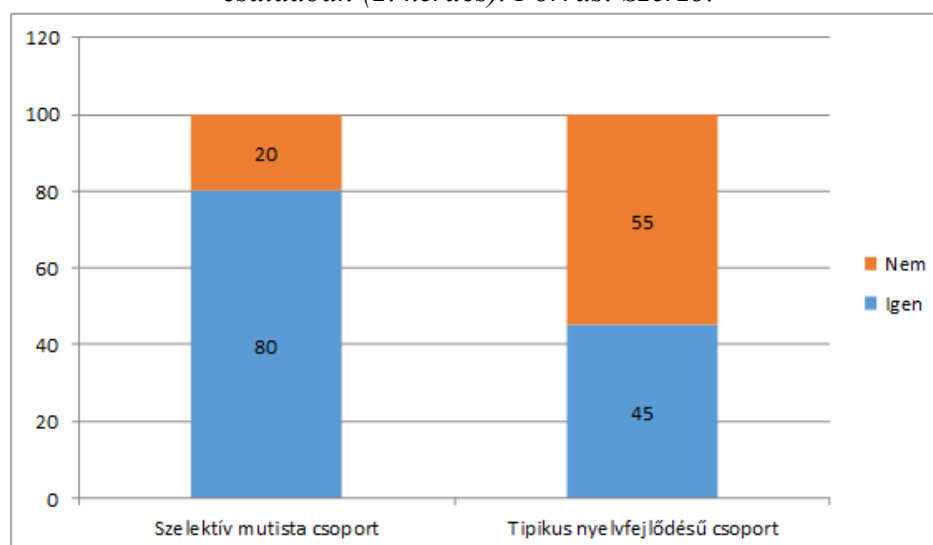
A legszembetűnőbb eltérést az 1. kérdésre adott válaszoknál kaptuk (2. ábra). Látható, hogy a szelektív mutista gyermekek felmenői között több mint kétszer nagyobb arányban fordul(t) elő diagnosztizált szelektív mutizmus, szociális fóbia vagy egyéb szorongásos megbetegedés.

2. ábra: A szelektív mutizmus családi előfordulása (1. kérdés) – százalékos gyakoriság.  
Forrás: Szerző.



A tipikusan keveset beszélő, inkább visszahúzódó személyiségtípusok családi előfordulása is magasabb a szelektív mutista gyerekek rokonainak körében: 80%-os (a tipikus nyelvfelépítésű csoport 45%-ával szemben). Ugyan ezek a válaszok nem szakvéleményeken, hanem a kérdőívet kitöltő édesanyák szubjektív megítélésén alapulnak, mindenképpen figyelmet érdemelnek (l. 3. ábra).

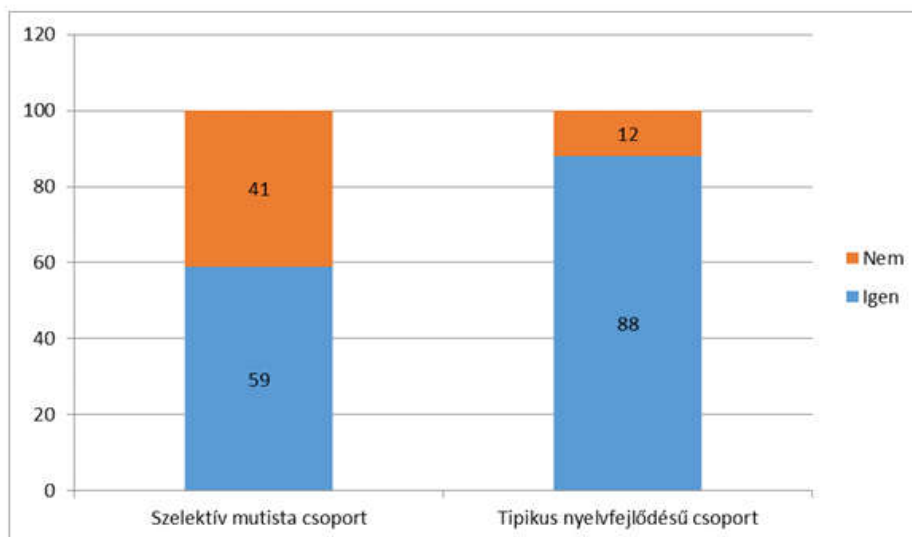
3. ábra: Tipikusan visszahúzódó, keveset beszélő személyiségtípus százalékos előfordulása a családban (2. kérdés). Forrás: Szerző.



A szelektív mutista gyermekek a tipikusan visszahúzódó, kevésbeszédű családtagok beszédviselkedés-mintáját is könnyen eltanulhatják, még nagyobb azonban az esélye annak, hogy az ugyanilyen tulajdonságokkal rendelkező édesanyjuk lesz rájuk nagy hatással (l. 4.

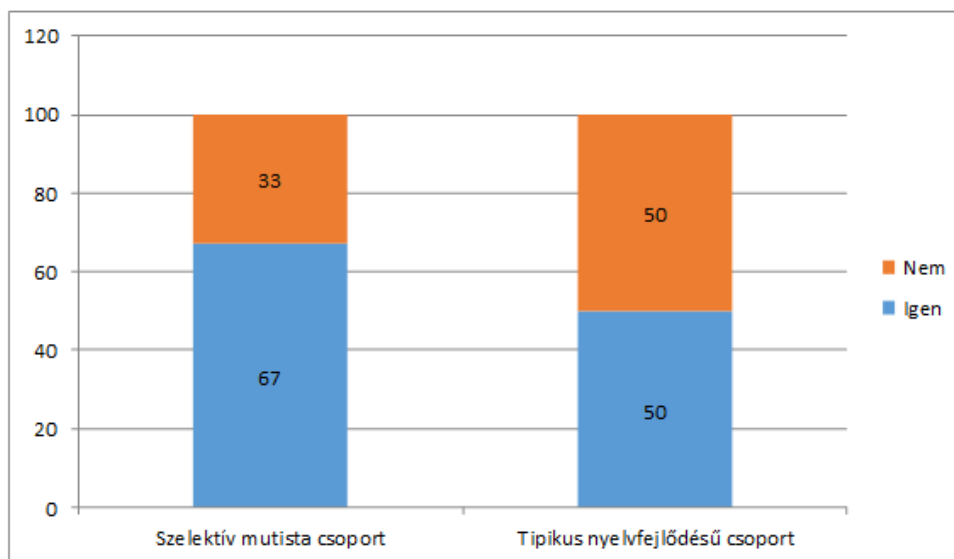
ábra). Ebből a szempontból a kutatás alátámasztani látszik azt a hipotézist, miszerint a fejlődés során a környezet viselkedésének kiemelkedő szerepe van a gyermek beszédfejlődésének alakulására, hiszen látható, hogy a szelektív mutista gyermekeket nevelő édesanyák maguk sem szívesen beszélgetnek társas helyzetekben (41%-uk sorolta magát ebbe a kategóriába, szemben a tipikus fejlődésű gyermekek nevelőinek 12%-ával). Tehát: eredményeink inkább azt az elképzelést támogatják, miszerint a genetika adja a „lehetőséget”, azonban a környezet az, amely kibontakoztat.

4.ábra: A gyermek édesanyja szeret-e beszélgetni társas helyzetekben? (4. kérdés) Százalékos gyakoriság. Forrás: Szerző.



A szelektív mutista gyermeket nevelő édesanyákról ugyanakkor az is valamivel nagyobb arányban mondható el, hogy gyermekként maguk is küzdöttek beszédfélelemmel (5. ábra).

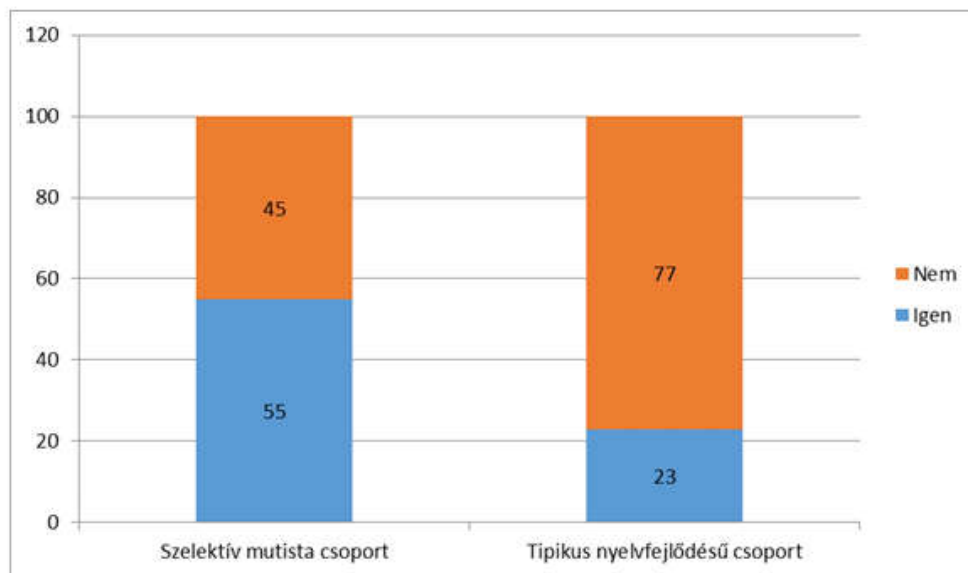
5.ábra: Előfordult-e gyermekkorában, hogy idegenek előtt félt megszólalni? (7. kérdés). Százalékos gyakoriság. Forrás: Szerző.



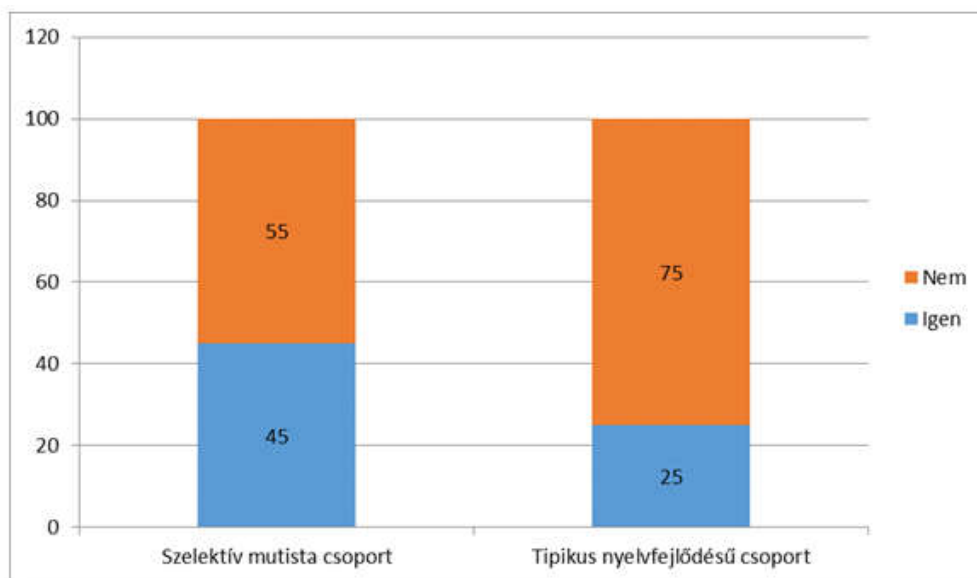
A szelektív mutista gyermekeket nevelő édesanyák saját bevallásuk szerint a mai napig (55%-os arányban) szorongó típusúnak tartják magukat (6. ábra), valamint érzelmileg

majdnem kétszer akkora mértékben távolságtartóbbnak, nehezen megközelíthetőbbnek, mint a tipikus nyelvfejlődésű gyermekeket nevelő anyukák (7. ábra). Ezek az adatok szintén alapot adhatnak ahhoz, hogy a szelektív mutizmus kialakulása mögött mintakövetési hajlandóságot feltételezzünk.

6. ábra: Ön szorongónak nevezné-e magát? (9. kérdés). Százalékos gyakoriság. Forrás. Szerző.

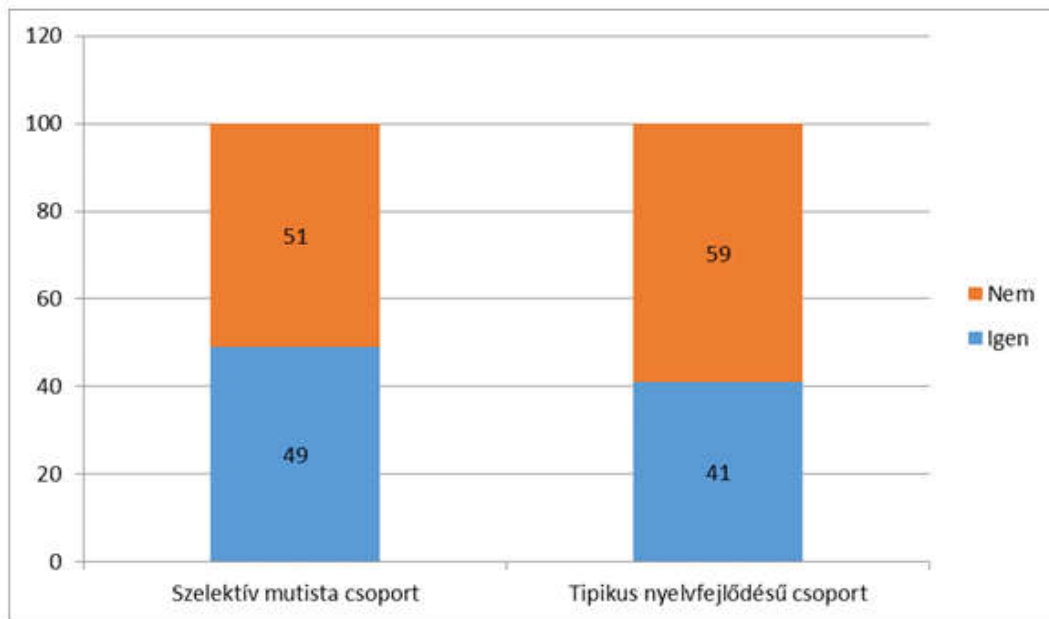


7. ábra: Inkább távolságtartó, érzelmileg nehezen megközelíthető édesanyja (17. kérdés). Százalékos gyakoriság. Forrás. Szerző

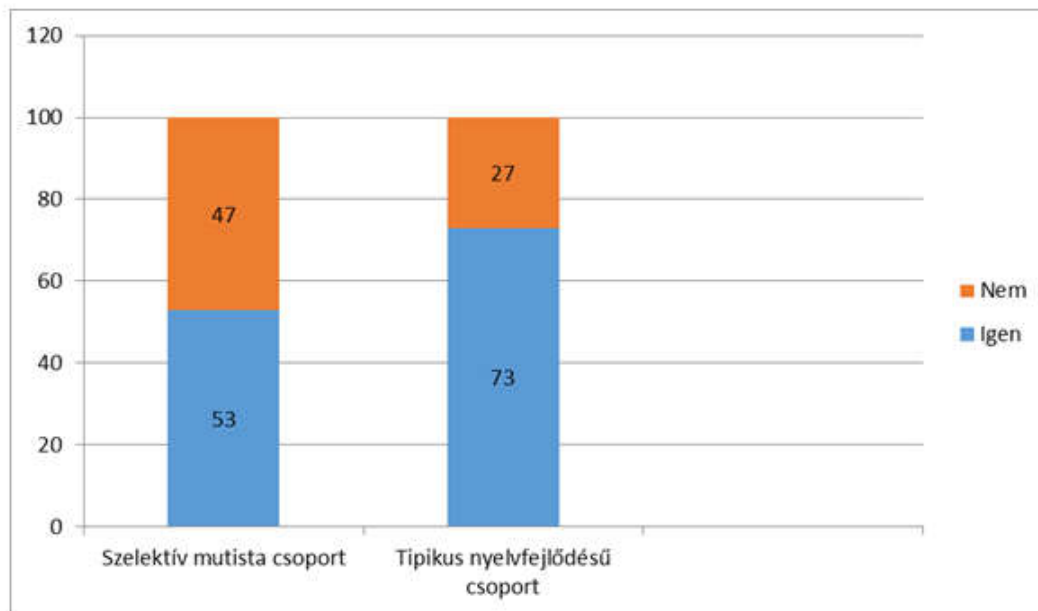


A kutatás eredményei a (beszédviselkedéses) mintakövetésen kívül rámutatnak arra is, hogy a szelektív mutista gyermeket nevelő édesanyák – dacára annak, hogy saját bevallásuk szerint inkább túlféltő, aggódó anyukák – rendszertelenebb módon tudnak minőségi időt együtt tölteni gyermekükkel (8. ábra), továbbá saját magukat következtelenebb szülőtypusnak tartják, mint a tipikus nyelvfejlődésű gyerekeket nevelő édesanyák (9. ábra).

8. ábra: Rendszeretlenül kigazdálkodott minőségi idő (13. kérdés). Százalékos gyakoriság. Forrás: Szerző.



9. ábra: Következetes szülőnek tartom magam (20. kérdés). Százalékos gyakoriság. Forrás: Szerző.



Saját kutatási eredményeink összességében arra engednek következtetni, hogy a szelektív mutista gyermekek egyfajta beszédviselkedés-mintát vesznek át elsődlegesen a családtagjaiktól, tüneteik pedig leginkább a szociális fóbiával érintkeznek. Ennek háttere lehet genetikai, de elképzelhető, hogy genetikától függetlenül – mivel erre vonatkozó adatok nem állnak rendelkezésünkre – az édesanya (vagy más családtag) szorongásából fakadó speciális viselkedésének a hatása a döntő, továbbá az édesanya saját dependenciazavarának áttétele. Az



azonban nem igazolódott, hogy az érintettek családjában valaki fegyverként használná a beszéd megtagadását, ahogyan az sem, hogy ezeknek a gyerekeknek az édesanyját bármilyen beszéddel kapcsolatos megnyilvánulásáért nyíltan vagy burkoltan módszeresen megszegényítenék. Szintén nem nyert alátámasztást, hogy a szelektív mutista gyerekek valamilyen családi titkot igyekeznének megvédeni. A koragyermekkori traumák elszenvedése is közel azonos arányban volt jellemző mindkét csoportra, bár 3-7 éves kor között a szelektív mutista gyerekek ezen a téren valamivel nagyobb számban érintettek (44%-kal, a tipikus csoport 36%-os eredménye mellett).

## ÖSSZEGRZÉS

Mivel az általunk felvett, számszerűen hatféle feltételezett oki háttér közül az első három kategória kérdéseire adott válaszok hozták ki a legnagyobb különbségeket a tipikus és a szelektív mutista gyermekeket nevelő édesanyák között, a segítői attitűd szempontból ezeken a tényezőkön érdemes elgondolkodni:

- a szelektív mutista gyermekek beszédmegtagadása egyfajta szociális fóbiaként is értelmezhető,
- melynek hátterében állhat rögzült szeparációs szorongás,
- valamint az édesanya dependenciazavarának áttétele.

Saját kutatási eredményeink alapján elmondható, hogy a szelektív mutista gyermekeket tanító pedagógusok személyisége és kommunikációs stílusa is alapvető mintaértékkel bírhat. Még pontosabban: a segítőnek arra kell törekednie, hogy felülírja az otthonról hozott, rögzült sémákat. Miközben a segítő/pedagógus megmutatja, hogy lehet nemcsak a gondolatokról, hanem az érzelmekről is nyíltan és őszintén kommunikálni, fontos, hogy beszédviselkedését is mindig következetesség jellemezze. A rendszeres közvetlen kommunikáció és következetes magatartásminta (gyermekek és felnőttek irányába egyaránt) elengedhetetlen háttérbázisa lehet a beszédfélelemmel küzdő gyerekekkel való bánásmódnak.

## IRODALOM

- Andrek, A. (2012). A magzat üzenete – Kommunikáció és kapcsolat. *Mindennapi Pszichológia* 2012/6: 40-44.
- Bárdos, K. (2005). „Neked már nem is kell, hogy szájad legyen”. *Fordulópont* 2005: 13-16.
- Black, Bruce és Uhde, Thomas W. (1992). Elective mutism as a variant of social phobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 31: 1090-1094.
- BNO-10 zsebkönyv* (2004). Budapest: Animula Kiadó.
- Danon-Boileau, Laurent (2007). *A gyermek, aki nem beszélt*. Budapest: Pont Kiadó.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Hernádi, K. (2006). *Inkluzív nevelés – Ajánlások beszéd fogyatékos gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez*. Budapest: SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Illyés, S. (2000). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: ELTE BGGyF.
- Ksuz, Sz. (2005). A csend hangjai. *Fordulópont* 2005: 65-69.
- Kuncz, E. (2007). *A szelektív mutizmus felismerése. A tünetegyüttes differenciáldiagnosztikai feldolgozása két eset tükrében*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Nussbaum, Abraham M. 2013. *A DSM-5 diagnosztikai vizsgálat zsebkönyve*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó és Szolgáltató Kft.
- Ranschburg, J. (2005). *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Sarkadi, B. és Kóri, M. (2005). (Sz)elektív mutizmus. *Fordulópont* 2005: 5-12.



## **MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK**



## A VIRTUÁLIS VILÁG VESZÉLYEI ÉS A GYERMEKVÉDELEM AKTUÁLIS KÉRDÉSEI

### Szerzők:

Galán Anita  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Rákó Erzsébet  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Szabó Gyula  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

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

### Lektorok:

Márton Sándor  
Debreceni Egyetem (Magyarország).

Pornói Imre  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Galán Anita, Rákó Erzsébet, Szabó Gyula (2018): A virtuális világ veszélyei és a gyermekvédelem aktuális kérdései. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/4. szám, 61–72. DOI 10.18458/KB.2018.4.61

### Absztrakt

*A technológiai fejlődés következtében az internet és az IKT-eszközök manapság szinte bárki számára elérhetőek, a fiatalok körében pedig a használat általánossá, szinte folyamatosná vált. Ennek következtében egyebek mellett átalakultak a fiatalok kommunikációs szokásai, de az online világ okozta veszélyekkel is szembe kell nézniük. Ilyen veszély lehet az internetfüggőség, a megtévesztés, az online zaklatás is. Tanulmányunkban utóbbi problémát helyeztük középpontba, és a digitális átalakulás hatásainak ábrázolása után az online zaklatás veszélyeit mutatjuk be nagymintás kutatások felhasználásával. Ezek után a gyermekvédelem lehetőségeit tekintjük át a probléma kezelése, megelőzése kapcsán.*

**Kulcsszavak:** internet, online zaklatás, gyermekvédelem, ifjúság

**Diszciplína:** szociálpedagógia

### Abstract

*As a result of technological changes, the Internet and ICT-tools have become available to almost anyone, and the usage among young people is nearly continuous. Therefore, the communication habits of young people have changed, and they also face the dangers of the digital world. This risk can be internet addiction, deception, or cyber-bullying. In our paper, we have focused on the cyber-bullying. Firstly, we analyze the effects of digital transformation. Later on, we present the dangers of cyber-bullying by using large-scale research results. Thereafter, we describe the possibilities of child protection in dealing with and preventing this problem.*

**Keywords:** Internet, cyber-bullying, child care, youth

**Discipline:** social pedagogy

## Bevezetés

A páratlanul gyors technológiai fejlődés eredményeként az internet, és azon belül a közösségi média könnyebben elérhető a gyermekek és a fiatalok számára, mint valaha. Ezek az eszközök az életük szerves részévé váltak, szinte minden pillanatban elérhetőek. A digitális médiafogyasztás folyamatosan növekszik a fejlett országokban, és ez az új helyzet a szülők jelentős része, illetve a szakemberek véleménye szerint is aggodalomra ad okot. A kutatók természetesen különböző nézőpontokból közelítenek az új jelenségekhez, de van néhány olyan jellemző, amelyek fontosságában a legtöbbjük egyetért.

Az egyik ilyen, hogy az internet a szocializációs ágensek közül is egyre inkább kiemelkedik, erősebb hatással bírhat, mint az egyéb másodlagos szocializációs színterek. Valamennyi szocializációs színtéren előfordulhatnak szocializációs ártalmak így a média által közvetített tartalmak is gyakran válnak ártalomforrássá. Az internethasználat lehetséges veszélyei közé Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája a következőket sorolja: tudatos megtévesztés, manipuláció, gyűlöletbeszéd, előítéletek felerősödése, internetfüggőség kialakulása, a valós és virtuális világ keveredése, nemlineáris olvasás miatt olvasási nehézségek, szövegértés nehezített volta, adatbiztonsági kérdések, mediatizált testkultúra, tudatos tartalomválasztás nehézsége, társadalmi egyenlőtlenségek növekedése, digitális szakadék erősödése, kirekesztődés. Ezek a veszélyek szükségessé teszik a téma gyermekvédelmi szempontból történő átgondolását, az online gyermekvédelmi feladatok kidolgozását.

A kérdés összetettsége miatt tanulmányunkban elsősorban a pszichológiai hatásokra, a társadalmi kapcsolatok változó formáira, valamint az új technológiák fiatalokra gyakorolt fiziológiai hatásaira koncentrálunk. Nagymintás kvantitatív és egy kismintás kvalitatív vizsgálat alapján tekintjük át, hogy hogyan használják az internetet a magyar fiatalok, illetve mekkora arányban és milyen típusú online zaklatással szembesülnek. Ezt követően áttekintjük, hogy a magyar jogrendszer hogyan próbálja védeni a fiatalokat, majd pedig olyan jó gyakorlatokat veszünk számba, amelyek célja elsősorban a prevenció, a gyermekek képessé tétele az online zaklatóval szemben történő fellépésre.

## Az internet hatása a társas kapcsolatokra

Sokak számára az internet fogalma összekapcsolódik a társadalmi kapcsolatok meggyengülésével, az elmagányosodással. A magány különféleképpen definiálható, de mindenképpen negatív élmény, amelyet a valóságban létező, és a kívánatosnak tartott emberi kapcsolatok közötti különbségek okoznak. Vagyis a szakirodalom szerint (Kim és Kim, 2017) a magány a társas kapcsolatok, az intimitás és a bizalom hiányából ered, ami nagyrészt megfelel a magány közvélemény által is elfogadott meghatározásának. Az internet ugyan rengeteg lehetőséget kínál arra, hogy kapcsolatot alakítsunk ki másokkal, de az elmagányosodás oka sokkal inkább az interperszonális kapcsolatok elégtelen minősége, nem pedig azok mennyisége. A magányos emberek gyakran jobban meg tudnak nyílni másoknak a kibertérben, mint a való világban, így gyakrabban használják az internetet, és gyakrabban e-mailleznek mint mások. Ebből a szempontból igaznak tűnhet az a megállapítás, hogy az internethasználat megoldást jelenthet ezen emberek számára, de a kutatók szerint (Kim at al., 2009) a magányos emberek az alapvető probléma megoldása helyett fordulnak túlzott mértékben az internethez.

A közösségi oldalakon összegyűjtött sok száz vagy ezer „barát” természetesen nem feleltethető meg a való életben kialakított barátságoknak (Adler és Kwon, 2002). A legtöbb vizsgálat azt mutatja, hogy az online barátságok minősége rosszabb, mint az offline a barátságoké, ráadásul a kutatók az internethasználat növekedésével párhuzamosan a közösséget összetartó erők gyengülését tapasztalták, ugyanakkor a kérdés mégsem egyszerűen

megválaszolható. Az 1990-es évektől származó korai tanulmányok azt mutatták, hogy az online kapcsolatok nagy része meglehetősen gyenge. Ezek a cikkek azt állították, hogy az online barátságok korlátozottabb hatókörrel rendelkeztek, mint a fizikai közelség által támogatott barátságok. Magyarozatként azt fogalmazták meg, hogy az online barátok fizikailag nem voltak jelen, nem vettek részt az érintettek mindennapi tevékenységeiben, ezért kevésbé voltak képesek megérteni a kommunikáció kontextusát. Emellett az online kapcsolatokban sokszor tematikusak, egy bizonyos témakör köré épülnek, szűkítve ezzel a kommunikáció hatókörét és a támogatás lehetőségét. A kutatási eredményekből tehát azt a következtetést vonták le, hogy az internetes kommunikáció minősége rosszabb, mint az interperszonális interakción alapuló kommunikáció minősége (Lee et al., 2011). Ugyanakkor mindössze három évvel később a nyomon követő kutatások azt mutatták, hogy a negatív hatások nagyrészt eltűntek. Tekintettel arra, hogy az online forrásokból származó társadalmi tőke viszonylag új jelenség, nem meglepő, hogy gyakran ellentmondásos választ kapunk arra a kérdésre, hogy a közösségi média pozitív vagy negatív hatással van-e a barátságokra. Ellison és munkatársai (2007) például azt mondják, hogy a közösségi oldalak használata és a társadalmi tőke megléte között pozitív kapcsolat mutatható ki.

A fiatalokat fenyegető online kockázatok egyik speciális területe az online játékok negatív hatása, amely gyakran együtt jár a társadalmi interakciók hiányával (Kim és Kim, 2017), illetve az online játékhazználók gyakran mutatnak a társas kapcsolatok szempontjából kóros viselkedésformákat. A szociális kompenzációs hipotézis szerint sok online játékos azért merül el teljesen az online játékokban, mert ez átmenetileg megszabadítja őket a magány érzésétől. A különböző kutatások eredményei alapján azt mondhatjuk, hogy az emberek jellemzően azért játszanak online játékokat, hogy társas kapcsolatok építsenek, illetve leküzdjék az elszigeteltség és szorongásérzését. A túlzott internethasználat kapcsán nagyon hasonló eredményeket találtak a kutatók, Fokkema és Knipscheer (2007) kimutatták, hogy az internethasználat segítheti az egyéneket a magányból való kilábalásban. De újra hangsúlyoznunk kell, hogy az online játékok és a túlzott internethasználat egyaránt a probléma elől való menekülésben segít, és nem nyújtanak valódi megoldásokat az egyének számára.

### **Élettani hatások**

A folyamatos online jelenlét nagyon fontos a fiatalok számára, és ez ma könnyen megvalósítható, a mindennapjaink része. A folyamatos elérhetőség azonban új problémákat is felvet a már említett szociális kockázatok mellett, mégpedig a túl sok képernyő előtt töltött időt (vagyis az ajánlott napi 2 órát meghaladó időt). 2011-es becslések szerint a gyermekek egy órával kevesebbet aludtak éjszakánként, mint a 20. század elején, és egyre nagyobb hányaduk küzd alvási problémákkal (Lissak, 2018). Közismert, hogy mennyire fontos az alvás a gyermekek számára, az elégtelen éjszakai alvás fizikai és mentális problémákat is okozhat. Az új, és nem túl meglepő eredmények azt mutatják, hogy összefüggés van az alvás időtartama, és a képernyő előtt töltött idő között, a túl rövid alvás másnap fáradtsághoz, és sok esetben még több képernyő előtt töltött időhöz vezet.

Az alváshiány mellett a kutatók évtizedek óta foglalkoznak a képernyő előtt töltött idő további negatív hatásaival. Míg korábban a televízió nézés volt a fő probléma, napjainkban a gyerekek még több időt töltenek számítógép előtt és videojátékokkal. Az elhízás és a képernyő előtt töltött idő közötti kapcsolat is könnyen belátható, a számítógép előtt fogyasztott élelmiszerek jelentős mértékben hozzájárulnak a fiatalok elhízásához. Hasonlóképpen összefüggnek a túlzott számítógép-használattal a szív- és érrendszeri megbetegedések, a magas vérnyomás és a megnövekedett koleszterin szint. A legfrissebb tanulmányok azt is hangsúlyozzák, hogy a látáskárosodás is összefügg a szabadban töltött idő

csökkenésével, és a különböző számítástechnikai eszközök túlzott használatával, minél kevesebb időt tölt egy gyermek a szabadban, annál nagyobb az esélye, hogy rövidlátóvá váljon. Hasonló kapcsolatokat találtak az ortopédiai betegségek és az folyamatos üléssel járó tevékenységek között, különösen, ha a gyermekek kézben tartható eszközöket, mobiltelefont, tabletet használnak (Lissak, 2018).

Tanulmányunk következő részében a fiatalok internethasználati szokásait tekintjük át a kutatások tükrében. Kitérünk arra, hogy hogyan növekedett az internet penetrációja hazánkban, milyen arányban és hogyan használják azt a fiatalok. Ezek után a kockázati tevékenységekkel folytatjuk az elemzést, megvizsgáljuk, hogy a különböző kutatási eredmények alapján mennyire elterjedt az online zaklatás hazánkban.

### **Az internet és az IKT-eszközök penetrációja Magyarországon**

A magyar fiatalok internethasználati szokásait nagymintás kvantitatív kutatások (NMHH, 2016; Bauer és mtsai, 2016; EU Kids Online, 2012) valamint Galán (2018) kismintás, kvalitatív kutatásai alapján foglaljuk össze. Felhasználjuk a Magyar Ifjúság 2012 adatbázisát és a Magyar Ifjúság 2016 (Bauer és mtsai., 2016) előzetes eredményeit. Ezekon túl a Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság (továbbiakban NMHH) (NMHH, 2016), az EU Kids Online (EU Kids Online, 2012) és az Eurostat (Net1) vonatkozó kutatási eredményeit is ábrázoljuk. Kitérünk az internet penetrációjában történt változásokra, valamint a fiatalok kockázatos viselkedését is elemezzük az online térben.

Magyarország (79%) az internet penetrációja szempontjából az Európai Unió átlagától (85%) elmaradva az EU28 országok között a 18. helyen található (Net1), amely eredmény már évek óta változatlan.

A Magyar Ifjúság 2012 kutatás alapján az internettel rendelkezők aránya 74% volt 2012-ben, ami 2016-ra 87%-ra nőtt. 2012-ben mint a 80%-a rendelkezett az otthonában PC-vel, ám 2016-ban már a teljes minta 87%-ának volt otthon számítógép-hozzáférése (Bauer és mtsai, 2016). Az Eurostat eredményeivel összevetve tehát a fiataloknak magasabb arányban van internet-hozzáférése a teljes lakosságon belül, sőt, a 15-29 évesek körében az internet penetrációja eléri az Európai Unió átlagos szintjét is (NMHH, 2016). Ennek oka, hogy az internet a fiatalok számára nélkülözhetetlen eszközzé vált, akár szabadidő-eltöltésről, akár iskolarendszerről, továbbtanulásról vagy munkaerő-piaci integrációról van szó.

A legfontosabb változás az elmúlt években az internetezés kapcsán az okostelefonok elterjedésében és annak hatásában következett be. A Magyar Ifjúság 2012 és 2016 eredményeinek összehasonlításai alapján 2012-ben a 15-29 éves fiatalok 31%-ának volt okostelefonja, 2016-ra már 85%-uk használta azt (Bauer és mtsai, 2016). Galán (2018) vizsgálatai szerint a legtöbb fiatalnak van okostelefonja, amely birtoklására az anyagi státusnak nincs hatása.

Az UNICEF (Net2) kutatási jelentése szerint a 10-18 éves gyermekek 96 százalékának van mobiltelefonja, 88 százalékának pedig van profilja közösségi oldalon. Ugyanakkor a gyerekek fele nem érzi biztonságosnak az internetet, és találkozott olyan tartalmakkal, amiket nem értett. A jelentés továbbá kimutatta, hogy minden harmadik gyereket ért már online zaklatás. Az okostelefonnal való ellátottság folyamatos növekedésén túl érdemes kitérni az internethasználatban történt változásokra is. Az NMHH (2016) kutatásai szerint 2014 és 2016 között jelentősen nőtt azoknak az aránya, akik inkább okostelefonon interneteznek, miközben csökkent a számítógépes szörfölők száma, így mára a két tábor körülbelül kiegyenlített egymást. Ugyanerre az eredményre jutottak a Magyar Ifjúság vizsgálatai is; 2016-ra többeknek van az otthonukban internet-előfizetése, mint számítógépe, tehát egyre nagyobb arányban használják online szörfölésre a telefonjaikat a magyar fiatalok (Bauer és mtsai., 2016).



Azáltal, hogy egyre kevesebbet interneteznek az emberek asztali számítógépről, és többet okostelefonról, kijelenthetjük, hogy az internet egyre kevésbé helyhez és időhöz kötött, hiszen a telefon segítségével bárholnan és bármennyi ideig elérhető a világháló (természetesen mobilinternet- vagy Wifi-kapcsolat esetén). Ez kedvez az internetfüggőség kialakulásának (Galán, 2014) és egyéb devianciák (pl. online zaklatás) terjedésének is. A következőkben a fiatalok internethasználatának jellemzőit mutatjuk be.

### **A fiatalok internethasználatának jellemzői**

A magyar gyerekek átlagosan 9 éves korukban kezdik el önállóan használni az internetet (EU Kids online, 2012). Az NMHH (2016) kutatásai alapján megállapították, hogy minél régebb óta használja valaki az internetet, annál több időt tölt online, valamint minél idősebb valaki, annál kevesebbet.

A legtöbbet a 20-29 éves korosztály internetezik a kutatás alapján, aktívan átlagosan 4,4 órát naponta. Hasonló megállapításokra jutott Galán (2018) is kutatásában. Hétköznaponként átlagosan 4,7 órát interneteznek a mintájába került Z generációs fiatalok, hétvégenként azonban átlagban 54 perccel többet, 5,2 órát töltenek online.

A különböző kutatások (EU Kids Online, 2012; Galán, 2018) alapján a fiatalok leginkább szórakozásra használják az internetet, elsődleges tevékenységeik közé tartozik a videók nézése és a közösségi oldalak használata. Ezeket követi a tanulás, illetve a kapcsolattartás.

Az egyik leggyakoribb online tevékenység tehát a közösségi oldalak használata, így a továbbiakban ezt mutatjuk be részletesen. Az NMHH (2016) vizsgálatai szerint a válaszadók 88%-a, míg a Magyar Ifjúság 2016 eredményei (Bauer és mtsai., 2016) alapján a 15-29 éves fiatalok 79%-a tagja valamilyen közösségi oldalnak, a legtöbben a Facebooknak. A legnagyobb közösségi portálon kívül a legtöbben Instagramot, a Twittert, a LinkedIn-t, a Tumblr-t és a Snapchatet használják. A felhasználók legfőbb célja a szórakozás és az információgyűjtés.

Az EU Kids Online 2012-es vizsgálata (EU Kids Online, 2012) tért ki az adatvédelmi beállításokra a közösségi oldalakon belül. A megkérdezett gyerekek 55%-ának volt nyilvános, azaz mindenki által látható profilja közösségi oldalon, 22%-nyian voltak azok, akik azt részlegesen publikussá tették, míg 16% volt azok aránya, akik olyan beállításokat alkalmaztak, hogy azt csak barátaik láthassák. A lányok, illetve az idősebbek az adatvédelmi beállítások terén tudatosabbak, illetve minél több ismerőse van valakinek, annál inkább alkalmaz olyan beállításokat, amelyek csak a barátok számára teszik elérhetővé a személyes információkat.

A közösségi oldalak biztonságos használata után érdemes kitérnünk az internet biztonságos használatára is. Az elmúlt években csökkent az internetezők érzékenysége az infokommunikációs eszközökön tárolt adataik bizalmasságát illetően. Ez nem csupán magyarországi jelenség, hanem az NMHH (2016) kutatása szerint számos más országból érkeznek sajtóhírek arról, hogy az emberek egyre inkább elfogadják: ami az internetre kerül, az nem privát információ. A legtöbben (87%) a bankkártyájuk adataira figyelnek, és csak teljesen megbízható oldalakon adják azokat meg. 80% nem válaszol olyan e-mailre, aminek a feladóját nem ismeri, 79% pedig csak megbízható cégnek, személynek adja ki egyéb adatait az interneten keresztül.

### **Kockázatos tevékenységek az interneten**

Az internet és a közösségi oldalak biztonságos használatával kapcsolatos attitűdök után néhány, a fiatalok kockázatos tevékenységeit feltáró kutatást tekintünk át.

Az EU Kids Online (EU Kids Online, 2012) kutatás tanúságai szerint a 9-16 éves magyar gyerekek csaknem 16%-a találkozott már szexuális jellegű képpel, vagy videóval a kérdéskört

megelőző egy évben, nagy részük az interneten. A 11-16 évesek 7%-a állította, hogy kapott már szexuális jellegű üzeneteket az interneten keresztül. A fiúk és az idősebbek azok (15-16 évesek körében az arány már 12%), akik gyakrabban kapnak szexuális tartalmú üzeneteket. A magasabb szocioökonómiai státusz (ami mint tudjuk intenzívebb használatot és hozzáféréssel jár együtt) szintén inkább valószínűsíti az ilyen élményeket, mint ahogy egyes családi állapotok is: az egyedüli gyerekek és az egyszülős háztartásban élők körében az átlagnál magasabb az érintettek aránya.

Ahogy korábban kitértünk rá, az internet egyik nagy vívmánya az interperszonális kommunikáció lehetőségének kiszélesedése. Ez nem csupán a személyes kapcsolattartás könnyebbségében mutatkozik meg, hanem olyan emberekkel is megismerkedhetünk, akikkel korábban nem volt kapcsolatunk. Ez sok esetben pozitív lehetőségekkel jár (pl. online társkeresés, különböző internetes csoportok, fórumok), azonban az idegenekkel való kommunikáció veszélyeket is rejt, így kockázatos tevékenységnek tekinthető, főleg a gyermekek esetében.

A magyar gyerekek csaknem negyede (24%-a) került már kapcsolatba olyan emberrel az interneten, akit korábban nem ismert. Majdnem harmada (32%-a) azoknak, akik beszámoltak ilyen kapcsolatáról, személyesen is találkozott valamelyik internetes ismeretséggel. Ez azt jelenti, hogy a 9-16 évesek összesen 7%-a vett már részt ilyen találkozón, ahol nem ismerték személyesen azt, akivel találkoztak (EU Kids Online, 2012). Az NMHH (2016) vizsgálati alapján az internetezők 22%-val fordult már elő az, hogy olyan személlyel került kapcsolatba, akiről aztán kiderült, hogy nem is az, akinek mondta magát.

A következő kockázati tényező, amit bemutatunk, a zaklatás. A felmérésben résztvevő magyar gyerekek 19%-a nyilatkozott úgy, hogy a kérdezést megelőző évben érte kortársai részéről zaklatás. Az érintettek 11%-a majdnem minden nap, 20%-a egyszer-kétszer egy héten, 15%-a egyszer-kétszer egy hónapban, csaknem fele ennél ritkábban vált áldozattá (EU Kids Online, 2012).

A zaklatás különböző mértékben érinti az eltérő demográfiai csoportokba tartozó gyerekeket. Minél fiatalabb valaki, annál valószínűbb, hogy áldozattá válik és a fiúknak minden korcsoportban némileg nagyobb erre az esélyük, mint a lányoknak. A leginkább valószínűsítő tényező azonban a szocioökonómiai helyzet és a család jellege. Az alacsony szocioökonómiai státuszú háztartásokban a gyerekek negyedének volt zaklatásban része, míg a közepes helyzetűeknél átlagos az arány, a legjobb körülmények között élők esetében pedig jóval átlag alatti. Az egyszülős családban élőknel még magasabb a zaklatás áldozatainak aránya (28%). Az ilyen jellegű zaklatás azonban többnyire offline: 73%-ukat személyesen (is) érte sérelem, és csupán 30%-ukkal fordult elő ez az interneten (is).

Az internetes zaklatásokat esetében a megfigyelések nagyrészt megegyeznek azzal, amit a zaklatással általánosságban tapasztaltunk: az egyszülős családban élőket, illetve az alacsonyabb iskolai végzettségűeket inkább érinti. Az internetes zaklatások helyszínei nagyrészt a közösségi oldalak és az azonnali üzenetküldő szolgáltatások.

Az online megvalósuló zaklatás legtöbb esetben bántó, zaklató üzeneteket jelent: ilyeneket kapott az érintettek 58%-a. 16%-ukról posztolt zaklatója bántó üzenetet valamely közösségi oldalon, 12% említette, hogy kihagyták valamilyen online aktivitásból. Az online (is) zaklatást átélők mindössze 1%-a kapott fenyegetést a világhálón (EU Kids Online, 2012).

### **Biztonságos internethasználattal kapcsolatos kompetenciák**

Az EU Kids Online (EU Kids Online, 2012) vizsgálta az internethasználattal kapcsolatos kompetenciákat. Az online környezetben előálló veszélyes helyzetek kezelésének egyik alapfeltétele a magabiztos és széleskörű internethasználati-tudás.

Az UNICEF (Net2) kutatása szerint a gyerekek 90%-a gondolja magáról, hogy képes fellépni online zaklatás ellen. Az EU Kids Online kutatásban részt vett fiataloknak azonban csak 45%

tudta, hogy hogy kell a közösségi oldalakon a biztonsági beállításokat megváltoztatni. A nem kívánatos üzeneteket 38%-uk volt képes blokkolni, és kevesebb, mint harmaduk érezte képesnek magát arra, hogy a helyes információ megszerzése érdekében összehasonlítsa különböző weblapokat. Végül, csupán minden ötödik megkérdézt volt tisztában azzal, hogy hogyan kell gépének biztonsági beállításait megváltoztatni.

A kutatás kísérletet tett annak bemutatására, hogy a gyerekek hogyan kezelték az interneten tapasztalt kellemetlen, megrázó helyzeteket. A válaszlehetőségekből különböző stratégiák rajzolódnak ki: fatalista, kommunikációs és cselekvő stratégiákat választanak a fiatalok az őket ért sérelmek feldolgozására. A fatalista stratégiát választók a kellemetlen élményre visszahúzóódással, passzivitással, adott esetben önmaguk hibáztatásával válaszolnak. Kommunikációs stratégia esetén megbeszéltek valakivel a problémáit, míg cselekvők a saját internetes tudásukat felhasználva lépéseket tettek a probléma megoldására, a hasonló esetek megelőzésére (pl.: blokkolás, biztonsági beállítások megváltoztatása).

Az adatok tanúsága szerint a nagy része azoknak, akik azt nyilatkozták, hogy valamelyik kockázatot rejtő tevékenység során voltak rossz élményeik, a kommunikációs és/vagy a cselekvő stratégiát választották. Nagyon fontos ezért a gyerekek készségeinek a fejlesztése, hogy mind többen képesek legyenek ezektől a veszélyektől megvédeni magukat. Számos jó gyakorlatot találhatunk hazánkban, amelyeknek céljuk egyebek mellett ezen képességek fejlesztése, azonban mielőtt ezeket bemutatjuk, érdemes megvizsgálni azt, hogy milyen intézkedések próbálják védeni az online világ veszélyeitől a gyerekeket, fiatalokat.

### **Gyermekvédelem és online zaklatás**

Az ENSZ Gyermek Jogairól szóló Egyezmény 17. cikkelye kiemeli a gyerekek információkhoz való hozzáféréseinek jogát, ugyanakkor az e) pontban a gyermek jóllétére ártalmas információk és termékek elleni védelmet is hangsúlyozza.

„Az Egyezményben részes államok elismerik a tömegtájékoztatási eszközök feladatának fontosságát, és gondoskodnak arról, hogy a gyermek hozzájusson a különböző hazai és nemzetközi forrásokból származó tájékoztatáshoz és anyagokhoz, nevezetesen azokhoz, amelyek szociális, szellemi és erkölcsi jóléte előmozdítását, valamint fizikai és szellemi egészségét szolgálják. ....e) elősegítik a gyermek jóllétére ártalmas információk és anyagok elleni védelmét megfelelően szolgáló irányelvek kidolgozását a 13. és a 18. Cikk rendelkezéseinek figyelembevételével” (Gyermek Jogairól Szóló Egyezmény, 17. cikk).

Az 1997. évi XXXI. Gyermek védelméről szóló törvény is nevesíti a gyermek információhoz való hozzájutásának jogát és a káros hatásokkal szembeni védelemre is kitér: „A gyermeknek joga van emberi méltósága tiszteletben tartásához, a bántalmazással – fizikai, szexuális vagy lelki erőszakkal –, az elhanyagolással és az információs ártalommal szembeni védelemhez.. A gyermeknek joga van ahhoz, hogy a médiában fejlettségének megfelelő, ismeretei bővítését segítő, a magyar nyelv és kultúra értékeit őrző műsorokhoz hozzáférjen, továbbá hogy védelmet élvezzen az olyan káros hatásokkal szemben, mint a gyűlöletkeltés, az erőszak és a pornográfia” (1997. évi XXXI. tv. 6. par. 5. 6. bek.). A fentiek alapján jól látható, hogy az információs ártalmakkal szemben védelem minden gyermekekkel foglalkozó intézménynek kötelessége. A virtuális világ veszélyeire nemcsak gyerekek, de a szülők és a köznevelési intézmények figyelmét is fel kell hívni.

A gyerekek információs ártalmakkal szembeni védelmét a gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények mellett a köznevelési intézményeknek is biztosítani kell. A gyerekek védelméhez optimális szintér az óvoda és az iskola. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja közvetlenül nem tér ki a gyermeket érő információs ártalmakra, de közvetetten megjelenik benne, úgymint az egészséges fejlődéshez szükséges tárgyi környezet biztosítása, a személyiségfejlesztés, készség, képességfejlesztés. A dokumentum szerint az óvodai egyik

alapelve, hogy „a nevelés lehetővé teszi és segíti a gyermek személyiségfejlődését, a gyermek egyéni készségeinek és képességeinek kibontakoztatását; Az óvoda az óvodai nevelési alapelvek megvalósítása érdekében gondoskodik többek között a gyermek egészséges fejlődéséhez és fejlesztéséhez szükséges személyi, tárgyi környezetről” (363/2012. XII. 17. kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról).

Az iskolai oktatásban a Nemzeti Alaptantervben a köznevelési feladatok között fejlesztési területként megjelenik a médiatudatosságra nevelés. Ennek „célja, hogy a tanulók a mediatizált, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé váljanak: értsék az új és a hagyományos médiumok nyelvét. A médiatudatosságra nevelés az értelmező, kritikai beállítódás kialakítása és tevékenység-központúsága révén felkészít a demokrácia részvételi kultúrájára és a médiumoktól is befolyásolt mindennapi élet értelmes és értékeltű megszervezésére, tudatos alakítására. A tanulók megismerkednek a média működésével és hatásmechanizmusával, a média és a társadalom közötti kölcsönös kapcsolatokkal, a valóságos és a virtuális, a nyilvános és a bizalmas érintkezés megkülönböztetésének módjával, valamint e különbségek és az említett médiajellemzők jogi és etikai jelentőségével” (NAT, 2012).

Az iskolák meglehetősen nagy különbséget mutatnak a digitális eszközhasználat szabályozását tekintve. Erre mutatott rá a 2016-ban megvalósult ombudsmani vizsgálat, ami szerint az iskolai média- és internethasználattal kapcsolatban nincs egységes szabályozás a nevelési-oktatási intézményekben, de ahol van, ott jellemzően a helyi tantervben, valamint az iskola szervezeti és működési szabályzatában rögzítik ezeket. A szabályozás kérdését az is nehezíti, hogy a diákok többsége már rendelkezik okostelefonnal, tablettel, ezen eszközök tanítási idő alatti működtetésére, használatára vonatkozóan szintén az iskolai szintű szabályozás az elfogadott. A szakértő érzékelt az informatikai eszközök használatával járó kockázatokat és arra reagálva módosította a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvényt (Az alapvető jogok biztosának jelentése az AJB-479/2016).

Bár az utóbbi években számos módszertani pedagógus továbbképzés jelent meg a digitális eszköztudás fejlesztése témában, az alapképzésben még mindig kevés figyelem irányul a médiatudatos nevelésre. „A pedagógusképzésben jelenleg még nem jelent meg hangsúlyosan az, hogy hogyan kezeljék, hogyan adják át a médiaműveltséggel kapcsolatos tartalmakat, hogyan tudják az oktatás során aktív és biztonságos módon alkalmazni a médiát. Holott az internethasználat és a különböző digitális eszközök használatának megkezdése szabadidős tevékenység (játék és kapcsolatépítés) céljából egyre korábbi életkorra tehető. Gyakori és a gyerekekre nézve nagyon veszélyes jelenségek a cyberbullying, a kritikátlan posztolás és képhasználat, valamint az internetfüggőség, az adatok felelőtlen kezelése. Ezekben a helyzetekben a gyerekek az életkori sajátosságukból fakadóan viselkednek, ám a felnőttek által adott védelem, iránymutatás, a keretek kiépítése nem megfelelő. A cyberbullying jelenség egyik jellegzetessége, hogy a bántalmazó és az áldozati szerepek váltakozhatnak, így a feldolgozás során a felelősség tudatosítása és a segítség nyújtása egyaránt fontos” (Sziklay, 2016. 18.).

### **Az információs ártalmakkal szembeni védelem- magyarországi jó gyakorlatok**

Nemzetközi szinten az Európai Bizottság 2012-ben kidolgozta A gyermekbarát internet európai stratégiáját. A stratégia a következő négy, egymást támogató fő „pillér” köré szerveződik: (1) a gyermekeknek szóló minőségi online tartalom fejlesztésének ösztönzése; (2) a tudatosságnövelő és felkészítő intézkedések fokozása; (3) biztonságos online környezet teremtése a gyermekek számára; valamint (4) küzdelem a gyermekek szexuális zaklatása és kizsákmányolása ellen.(Net3)

Magyarországon a stratégiának megfelelően az elmúlt években számos intézkedés történt

elsősorban a tudatosságnövelő és felkészítő intézkedések fokozása és a biztonságos online környezet létrehozása terén. Több olyan stratégia készült, ami érinti a gyermekek védelmének ezen szegmensét.

A Nemzeti Infokommunikációs Stratégia 2014-2020 kiemelten kezeli a gyermekek védelmét és biztonságát. Hangsúlyozza a számítógépes bűnözés (gyermekekkel szembeni bűncselekmények, digitális kalózkodás digitális adat- és információlopás stb.) elleni hatékony hatósági fellépés jogszabályi háttér megteremtésének szükségességét. Továbbá egy átfogó országos tájékoztató programot a valós biztonsági kockázatokról és csökkentésük módjairól. (Net4)

Jelentős előrelépés, hogy a magyar kormány 2016-ban elkészítette Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiáját. A Stratégia áttekinti médiaműveltség és tudatosság kérdését, a védelem és biztonság lehetőségeit, a gyermekekre irányuló internetes veszélyeket, a szűrőszabályozás kérdéseit. „Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiájának kiemelt célja a tudatos, értékteremtő internethasználat támogatása mellett, hogy az eddigieknél hangsúlyosabban érvényesüljenek a gyermekek védelmét szolgáló szabályok és intézkedések” (Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája, 5. ).

Az állami szervek mellett a civil szervezetek is bekapcsolódnak a gyermekek biztonságos internethasználatának segítésébe.

A Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat csatlakozott az Európa Bizottság által indított Safer Inrernet Programhoz. Több korosztály számára készített anyagot a biztonságos internethasználat érdekében. Így a 4-8 évesek számára a Bibi a neten címmel mesébe ágyazottan ismerteti meg a gyerekeket a virtuális világ veszélyeivel. A 13-16 évesek számára elkészítettek a WebWeWant címet viselő oktatási segédanyag magyar nyelvű változatát, ami ennek a korosztálynak ad segítséget az internethasználatra vonatkozóan. A webwewant.eu oldalon a pedagógusok számára is elérhető az a kézikönyv, amit a biztonságos internethasználat oktatása során tudnak használni. A kézikönyvek és segédanyagok elsődleges célja a kreatív és kritikus gondolkodási készségek fejlesztése. A Nemzeti Gyermekmentő Szolgálat rendszeresen szervez konferenciákat az internet gyermekekre gyakorolt hatása témakörben. (Net5)

A Kék Vonal Gyermekkrízis Alapítvány több mint 25 éve segíti a gyerekeket. Az alapítvány telefonos lelki segély vonalat, online tanácsadást, chat szobát működtet, ahol a gyerekek beszámolhatnak problémáikról. A szülők számára internet biztonsági tanácsadást nyújtanak. (Net6)

A Nemzeti Infokommunikációs Szolgáltató Zrt. működteti a Biztonságosinternet Hotline-t, ami lehetőséget ad a káros és jogsértő online tartalmak bejelentésére. A Hotline törekszik arra, hogy a gyermekek fejlődésére káros, veszélyes tartalmak minél hamarabb eltűnjenek az internetről. Mindez szoros együttműködésben valósul meg a magyar hatóságokkal, internetszolgáltatókkal. A [www.biztonsagosinternet.hu](http://www.biztonsagosinternet.hu) felület lehetőséget kínál minden magyar állampolgár számára, hogy bejelentést tegyen abban az esetben, ha gyermekeket veszélyeztető internetes tartalmat talál. (Net7)

Az UNICEF Magyar Bizottsága elindította az Ébresztő-óra elnevezésű országos gyermekjogi edukációs programját 4-12. osztályos tanulóknak. A gyerekek játékos, interaktív foglalkozások keretében sajátítják el a gyermeki jogokat. Elkészült az ingyenesen letölthető HelpAPP okostelefon alkalmazás is, amely erőszakos helyzetekben azonnali segítséget nyújt a gyerekeknek. Az UNICEF Magyar Bizottsága világon elsőként fejlesztett ki olyan mobiltelefonos alkalmazást, amely zaklatás, erőszak, esetén azonnali segítséget nyújt a gyermekek számára. Ha a gyermeket bántják vagy veszélyben van, egyetlen gombnyomással

segítséget hívhat vagy elküldheti GPS koordinátáit. A gyerek ja Az ingyenes applikáció 2013. szeptember 20-tól Windows Phone, iOS és Android telefonokra egyaránt elérhető az alábbi linkre kattintva. [www.unicef.hu/helpapp](http://www.unicef.hu/helpapp). (Net8)

Budapesten 2014-ben, Debrecenben 2017-ben jött létre Bűvösvölgy elnevezéssel a Médiaértés és Oktató Központ a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság fenntartásában, ahol a gyerekek fejlettségi szintjének megfelelően médiaértés oktatással foglalkoznak. Szakképzett animátorok segítik a gyerekeket a média tudatos használatában, interaktív módon. A program keretében az internet használat előnyei mellett annak kockázatai is feldolgozásra kerülnek úgy, mint online adatvédelem, online zaklatás stb. és ezek következményei. A programra iskolai osztályok jelentkezhetnek, egy alkalommal 5-6 órát töltenek a programokon. A pedagógusok számára segédanyag áll rendelkezésre ahhoz, hogy a gyerekeket felkészítsék a látogatásra: a felkészülést segítő óratervek, módszertani javaslatok, szemléltető anyag és szakirodalom lista. (Net9)

A Nemzeti Adatvédelmi és Információs Hatóság kidolgozta 2015-ban az Adatvédelemről fiataloknak „Kulcs a net világhoz” programját, aminek keretében az internetes veszélyforrásokra, bántalmazásra, a segítségkérés lehetőségeire hívja fel a figyelmet. Kulcs a net világhoz! című tanulmányban a gyermekek biztonságos és jogtudatos internet használatára vonatkozó ismereteket foglalták össze hazai és nemzetközi jó gyakorlatokat is közvetítve. A pedagógusok számára elkészült A személyes adatok védelmének kompetencia keretrendszerre diákok számára című segédanyag, amely többek között az adatvédelemre vonatkozó szabályokat, és a digitális környezet megértését segítő ismereteket és készségeket foglalja össze. (Sziklay, 2016)

### **Összegzés**

Összegzésként megállapítható, hogy a kutatások alapján a nyugat-európai fiatalokhoz hasonlóan a magyar ifjúság körében is jelentős, egyre terjedő problémakört találunk az internet, de főleg az online zaklatás vizsgálatakor. A fiatalok átlagosan csaknem öt órát töltenek online és harmadukat érte zaklatás (NMHH, 2016). Ahogy láttuk, az online zaklatás gyakoribb az alacsonyabb szocioökonómiai családokban – pl. egyszülős családok –, ahol eleve gyakrabban fordulnak elő egyéb hátrányos helyzetet okozó tényezők, társadalmi egyenlőtlenségek.

A magyarországi jó gyakorlatok teljesség igénye nélküli áttekintésekor arra a megállapításra jutottunk, hogy az információs forradalom kirobbanásához képest jelentős fáziseltolódással ugyan, de mind az állami, mind a civil szféra kiveszi a részét a gyermekek virtuális világ veszélyeivel szembeni védelemében. A köznevelés intézményei számára jelenleg is jelentős kihívás azon digitális szakadék áthidalása, ami sokszor a gyerekek és a pedagógusok között tátong. A pedagógiai programokban némiképp megjelenik a médiatudatos nevelés, de jelentős hiányosságokat kell pótolni ezen a területen és nagy a különbség az egyes intézmények között is ebben a vonatkozásban. A pedagógusképzésben mostanára egyre inkább megjelennek azok a képzések, amelyek a pedagógusok felkészítését célozzák. Az iskolák szerepe ebben is éppúgy, mint az egyéb szocializációs deficitek csökkentésében is jelentős lehetne, így lényeges lenne a pedagógusok felkészítése a probléma megelőzésére, kezelésére.

### **Felhasznált irodalom**

Adler, P., & Kwon, S. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*. 27, 17-40.

- Az alapvető jogok biztosának jelentése az AJB-479/2016.* (utolsó letöltés: 2018. 07. 15. )  
[http://www.ajbh.hu/documents/10180/2500969/Jelent%C3%A9s+a+m%C3%A9dia%C3%A9rt%C3%A9s-oktat%C3%A1s+helyzet%C3%A9r%C5%91+497\\_2016/41838d72-616e-45bf-8b51-e744c4fa1b59;version=1.0](http://www.ajbh.hu/documents/10180/2500969/Jelent%C3%A9s+a+m%C3%A9dia%C3%A9rt%C3%A9s-oktat%C3%A1s+helyzet%C3%A9r%C5%91+497_2016/41838d72-616e-45bf-8b51-e744c4fa1b59;version=1.0)
- Bauer B., Pillók P., Ruff T., Szabó A., Szanyi F. E., Székely L. (2016). *Ezek a mai magyar fiatalok! A Magyar Ifjúság Kutatás első eredményei.* (utolsó letöltés: 2018. 05. 31.).[http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar\\_ifjusag\\_2016\\_a4\\_web.pdf](http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf)
- Ellison, N. B., Steinfield, C., Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 12, 1143-1168.
- EU Kids Online II. (2012). A magyarországi kutatás eredményei. (utolsó letöltés: 2018. 06. 03.).[http://nmhh.hu/dokumentum/3886/ITHAKA\\_EU\\_KIDS\\_Magyar\\_Jelentes\\_NMHH\\_Final\\_12.pdf](http://nmhh.hu/dokumentum/3886/ITHAKA_EU_KIDS_Magyar_Jelentes_NMHH_Final_12.pdf)
- Fokkema, T., Knipscheer, K. (2007). Escape loneliness by going digital: a quantitative and qualitative evaluation of a Dutch experiment in using ECT to overcome loneliness among older adults. *Aging Mental Health* 11(5), 496–504.
- Galán, A. (2014). Az internetfüggőség kialakulása és prevalenciája: A hazai és nemzetközi kutatási eredmények összefoglalása. *Metszetek* 2014 (1), 316-327.
- Galán, A. (2018). Digitális egyenlőtlenségek a debreceni fiatalok körében. Ph.D. értekezés. [https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/254939/galan\\_anita\\_disszertacio\\_titkositott.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/254939/galan_anita_disszertacio_titkositott.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kim, Y. Y., Kim, M. H. (2017). *The impact of social factors on excessive online game usage, moderated by online self-identity.* *Cluster Comput* (2017) 20:569–582
- Kim, J., LaRose, R., Peng, W. (2009). Loneliness as the cause and the effect of problematic internet use: the relationship between internet use and psychological well-being. *Cyberpsychology & Behavior*. 12(4), 451– 455
- Lee, P. S. N., Leung, L., Lo, V., Xiong, C., Wu, T. (2011). Internet Communication Versus Face-to-face Interaction in Quality of Life. *Social Indicators Research*. 100:375–389
- Lissak, G. (2018). Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study. *Environmental Research* 164:149-157
- Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája.* (utolsó letöltés: 2018. 07. 30.).  
<http://www.kormany.hu/download/6/0e/c0000/Magyarorsz%C3%A1g%20Digit%C3%A1lis%20Gyermekv%C3%A9delmi%20Strat%C3%A9gi%C3%A1ja.pdf>
- Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság (NMHH). (2016). Lakossági internethasználat. Online piackutatás 2016. (utolsó letöltés: 2018. 05. 31.)  
[http://nmhh.hu/dokumentum/187704/lakossagi\\_internethasznalat\\_2016.pdf](http://nmhh.hu/dokumentum/187704/lakossagi_internethasznalat_2016.pdf) Sziklay, J. (szerk.) (2016). Kulcs a net világhoz! [https://naih.hu/files/Kulcs\\_anv\\_v2.pdf](https://naih.hu/files/Kulcs_anv_v2.pdf)

### **Internetes hivatkozások**

- Net1: [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=isoc\\_ci\\_in\\_h&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=isoc_ci_in_h&lang=en) (utolsó letöltés: 2018. 05. 31.)
- Net2:[http://www.unicef.ca/sites/default/files/imce\\_uploads/TAKE%20ACTION/ADVOCATE/DOCS/Child\\_Safety\\_online\\_Globa\\_challenges\\_and\\_strategies.pdf](http://www.unicef.ca/sites/default/files/imce_uploads/TAKE%20ACTION/ADVOCATE/DOCS/Child_Safety_online_Globa_challenges_and_strategies.pdf) (utolsó letöltés: 2018. 07. 28.)
- Net3: Child-Friendly Internet Strategy for Europe ( utolsó letöltés: 2018. 06. 05.)  
[http://ec.europa.eu/information\\_society/activities/sip/policy/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/policy/index_en.htm) 14.
- Net4: Nemzeti Infokommunikációs Stratégia 2014-2020. ( utolsó letöltés 2018. 06.10.)  
[http://www.kormany.hu/download/a/f7/30000/NIS\\_v%C3%A9gleges.pdf](http://www.kormany.hu/download/a/f7/30000/NIS_v%C3%A9gleges.pdf)

Net5:[http://www.webwewant.eu/documents/10180/18685/Handbook\\_HU.pdf/421c9a28-c14e-4be5-aa1c-93dd78649108](http://www.webwewant.eu/documents/10180/18685/Handbook_HU.pdf/421c9a28-c14e-4be5-aa1c-93dd78649108) (utolsó letöltés: 2018. 06.20.)

<http://www.webwewant.eu/hu/web/guest/about> (utolsó letöltés: 2018. 06.20.)

[www.saferinternet.hu](http://www.saferinternet.hu) (utolsó letöltés: 2018. 06.20.)

Net6: [www.kek-vonal.hu/index.php/hu/](http://www.kek-vonal.hu/index.php/hu/) . (utolsó letöltés: 2018. 06.25.)

Net7: [www.biztonsagosinternet.hu](http://www.biztonsagosinternet.hu) ( utolsó letöltés: 2018. 06.30.)

Net8:[https://unicef.hu/helpapp/?gclid=EAIaIQobChMIkKik6sSF2wIV1ITVCh3dFQtZEAAAYASAAEgIP8vD\\_BwE](https://unicef.hu/helpapp/?gclid=EAIaIQobChMIkKik6sSF2wIV1ITVCh3dFQtZEAAAYASAAEgIP8vD_BwE) (utolsó letöltés: 2018. 07. 15.)

Net9: <http://buvosvolgy.hu/pedagogusoknak/> ( utolsó letöltés: 2018. 06.20.)

### **Felhasznált jogszabályok**

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

1991. évi LXIV törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről

363/2012. XII. 17. kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

110/2012 VI. 04. Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról



## A CIGÁNY NYELV HELYE A KÖZOKTATÁSBAN

### Szerzők:

Nagygyörgyné Kerti Ibolya  
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és  
Gyógypedagógiai Kar (Magyarország)

Szerző e-mail címe:  
nkerti.ibolya@ped.unideb.hu

### Lektorok:

Nemes Magdolna  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lovas Kiss Antal  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Nagygyörgyné Kerti Ibolya (2018): A cigány nyelv helye a közoktatásban. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/4. szám, 73–81. DOI 10.18458/KB.2018.4.73

### Absztrakt

*A magyarországi cigány népesség nemcsak társadalmi, kulturális és etnikai, hanem nyelvi szempontból is sokszínű. Az oktatás, az egészségügy, a munkaerőpiaci helyzet, és a társadalmi rétegződés cigánysággal kapcsolatos kérdései folyamatosan a társadalomtudományi diskurzus részei. Ugyanakkor a cigány nyelv és a cigány nyelv használatának vizsgálata csak szűk szakmai kör érdeklődésére tarthat számot, miközben a fokozatos nyelvcsere, a nyelvmegtartás és nyelvvesztés, vagy a nyelvpolitika kérdései különösen aktuális problémavilágot mutatnak.*

*Olyan nyelvről beszélünk, amely hosszú évszázadokon keresztül fent tudott maradni az indokolatlanul erőltetett nyelvi és etnikai asszimiláció mellett. Hazánkban a nemzetiségi nevelés, oktatás formája mindig szorosan összefügg a mindenkori oktatáspolitikával. Úgy gondolom, az oktatási intézményekben minden tanuló gazdagodik egy másik nemzetiség kultúrájának, nyelvének megismerésével, amennyiben lehetősége van az iskolában tanulni azt.*

*A statisztikai elemzés során arra kerestük a választ, hogy kimutatható-e összefüggés a cigányság területi megoszlása és a cigány nemzetiségi oktatást folytató iskolák között.*

**Kulcsszavak:** nemzetiségi nyelvoktatás, identitás, cigány nyelv, nyelvmegőrzés

**Diszciplína:** pedagógia, szociológia

### Abstract

#### THE PLACE OF THE GYPSY LANGUAGE IN PUBLIC EDUCATION

*The Hungarian gypsy population is not only varied from social, cultural and ethnical side, but also from the lingual viewpoint. The education, health, the situation of the labour market and the social sciences discourses are continuously in connection with the Gypsy people. At the same time the examination of the gypsy language and the use of gypsy language can only be interest of a narrow professional circle, while the phases of gradual language changes, the language retention and loss, or the language policy issues are showing particular problems.*

*We are talking about a language that has been able to preserve its origins, besides the forced lingual and ethical assimilation. In our country, the form of the national upbringing and education is always really closely related to the educational policy. In my opinion, every student in the educational institutions is enriched with the knowledge of other nationalities culture and language, as they have opportunity for studying it.*

*During the statistical analysis, we looking for answers to the question of whether this relationship can be traced between the territorial distribution of Roma Gypsies and the schools of Gypsy nationality education.*

**Keywords:** national language education, identity, Gypsy language, language preservation

**Disciplines:** pedagogy, sociology

Jelen tanulmány célja, hogy képet adjon a magyarországi roma közösségek által beszélt cigány nyelv használatának és közoktatási helyzetének néhány jellemzőjéről.

Magyarország legnagyobb etnikai kisebbsége a cigányság, számukra a kisebbségek jogairól szóló 1993. évi törvény deklarálja a szabad nyelvhasználat jogát. Széleskörű nyelvészeti és társadalomtudományi kutatások foglalkoznak a cigány nyelvvel és a beszélő közösségekkel (Réger 1978, Bartha 1999, Matras 1995).

A cigány nyelv eredetének első hazai felismerése Vályi István magyar lelkész nevéhez fűződik, aki hollandiai tanulmányai során lett figyelmes arra, hogy indiai diáktársainak nyelve a lakóhelyén élő cigányok nyelvére nagyon hasonlít. Azóta számos kutatás igazolta be az indiai nyelvrokonság tényét. A Magyar Tudományos Akadémiai tagságot is betöltő József főherceg sokat tett a cigány nyelv tudományos igényű megismerése érdekében. Az 1950-es években Erdős Kamill kutatásaiban kategorizálta a cigány nyelvet, melynek alapján foglalkozások meghatározása mellett, a beszélt nyelvjárásokat is rögzítette. Ekkor még a cigány mesék és dalok a kárpáti dialektushoz voltak köthetőek. A XX. századra tehető a cigány nyelv írásbeliségének megjelenése, ami rendkívül megkésett időpontnak tekinthető más kisebbségi nyelvekhez képest. Bari Károly gyűjtő, műfordító munkássága úttörő jelentőségű volt. Choli Daróczi József nevéhez fűződik számos cigány és magyar nyelvű, a roma folklór részét képező mű megjelenése, ő írta a Zhanes Románes című lovári nyelvkönyvet, mely az első cigány nyelvvizsgára felkészítő tananyag volt (Balogh- Fábiánné, 2015).

A nyelvhasználat jellegzetességeit és nehézségeit számos kutatás vizsgálta. Ezek közül is kiemelkedik Réger Zita munkássága, aki a szocializmus évei alatt a cigánygyerekek nyelvhasználatának nehézségeivel foglalkozott. Kiemeli a diglossziás kétnyelvűség jelentését, alkalmazását, amely a szocializációs intézményekben és az otthon beszélt nyelv különbségeire mutatott rá (Réger, 1978).

Az 1989-es rendszerváltozás előtt a cigányság erőltetett asszimilációjának kísérlete jelentősen visszavetette a cigány nyelv használatát, számos közösség nyelvvesztésen ment keresztül. Mintegy védekező stratégiaként, a többségi társadalomban való boldogulás érdekében sokan tudatosan kerülték a cigány nyelv használatát. Mindez pedig a következő generációk nyelvvesztését vonta maga után.

Sikertelenségek és kudarcok érték a magyarul nehezen beszélő cigány tanulókat. A cigány családok joggal gondolhatták azt, hogy a beolvadás nagyobb érvényesülést biztosít az oktatásban és a munkahelyeken.

Kontra Miklós a Kritika folyóiratban megjelent cikkében az alábbiak szerint kategorizálja az anyanyelveket (Kontra, 2003):

- Elsőként megtanult nyelv – származás alapján.
- Az a nyelv, amellyel a beszélő azonosul.
- A beszélő által legjobban ismert nyelv.
- A beszélő által legtöbbször használt nyelv.

A fenti szempontok alapján egy személynek akár több anyanyelve is lehet, és életében többször változtathatja azt. Leggyakoribb, amikor anyanyelvként azt a nyelvet jelöli az adatközlő, amelyet legkorábban tanult meg.

1971 óta három nagy reprezentatív felmérés készült a magyarországi cigány népességről (Kemény- Janky, 2003). A tanulmány a társadalmi, a gazdasági, a szociális helyzeten túl vizsgálta cigány anyanyelvű beszélők számát és arányát és annak változásait is.

*1. táblázat: A magyarországi cigány népesség anyanyelvi és beszélt nyelvi megoszlására vonatkozó adatokat három szociológiai felmérésben (forrás: Kemény, 1999; Kemény- Janky, 2003)*

Év	Becsült létszám	Anyanyelv %				Beszélt nyelv %			
		magyar	cigány	beás	egyéb	csak magyar	cigány	beás	egyéb
1971	270 000-370 000	71	21,2	7,6	0,2	-----	-----	-----	-----
1993	420 000-520 000	89,5	4,4	5,5	0,6	77	11,1	11,3	0,6
2003	520 000-650 000	86,9	7,7	4,6	0,8	74,2	15,4	7,1	3,3

A szociológiai vizsgálat adatainak (1. táblázat) alapján jól látható, hogy a magyarországi cigányok három nagy nyelvi csoportja közül a romungrok csak magyarul beszélnek. Ezen kívül vannak a magyarul és cigányul beszélő oláh cigányok, akik a lovári nyelvet és annak dialektusait beszélnek. A harmadik csoportot alkotják a magyarul és románul beszélő cigányok, akik magukat beásnak mondják. Kemény adatai azt mutatják, hogy a lovári nyelven beszélő cigányok száma 21, 2 százalékról 4,4 százalékra csökkent. A beás nyelven beszélő cigányok száma 7,6 százalékról 5,5 százalékra csökkent. Míg a magyarul beszélők száma 71 százalékról 89,5 százalékra emelkedett. Huszonkét év alatt a magyarországi cigány népesség a táblázat szerinti adatok mértékében nyelvileg asszimilálódott. Az 1970-es években még a szakmai és nyelvészeti diskurzusokban is helyet adtak annak a cigány nyelvi előítéleteken alapuló ideológiának, miszerint a cigány nyelveknek szűk szókinccse van, és a nyelv társadalmi megítélése igen alacsony presztízsű. Viszont arról nem született vélemény, hogy a cigány nyelveket kizárták az intézményi szinterről és így elsősorban a szóbeli kommunikáció vált erőteljessé a roma közösségekben.

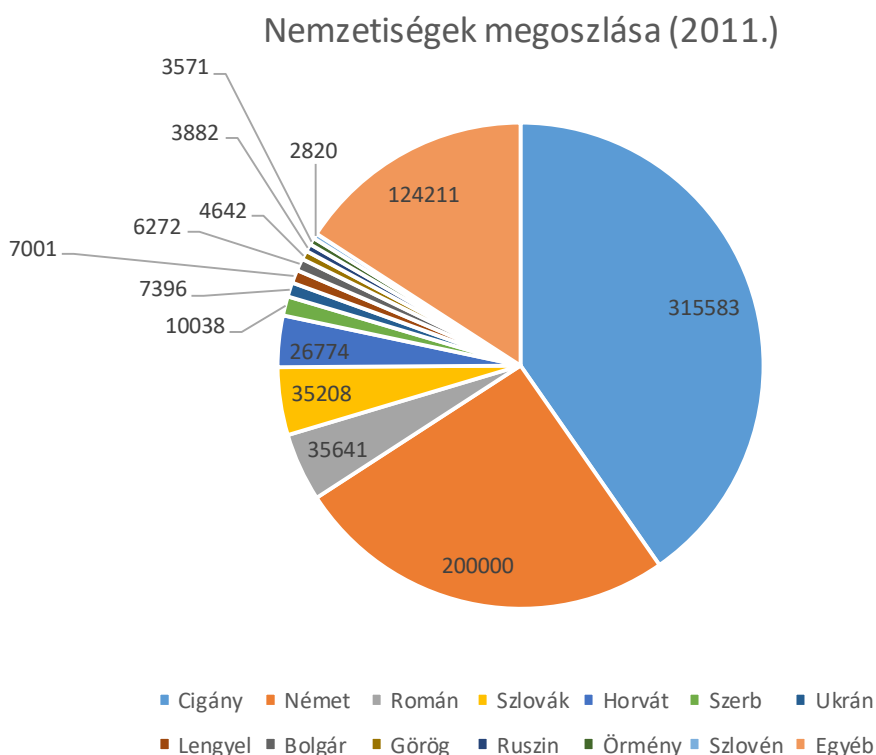
Egy országban a nyelvhasználat lehetőségei mindig visszahatnak a nyelvi korpuszra, ha például az oktatásban nem használják a kisebbségi nyelvet, akkor a nyelvhasználatához, tanulásához szükséges taneszközök sem fejlődnek. Hazánkban a cigány nemzetiségi oktatás a kezdetektől nehéz helyzetben van. A nemzetiségi nevelés-oktatás célja elsősorban a cigány nemzetiségi hagyományok megismerésére, a nyelv ápolása, megőrzése valamint annak tovább örökítése. Több kérdés is felmerül a nemzetiségi oktatással kapcsolatban. Kinek szóljon? Vegyen-e részt rajta minden diák vagy csak a cigány származású tanulók? Rendelkezésre állnak-e az oktatás tárgyi és személyi feltételei? Mivel a nemzetiségi oktatás óraszám emelkedéssel jár, terhelhetők-e ezzel még tovább az egyébként is leterhelt diákok és pedagógusok, mivel a nemzetiségi oktatás vállalása plusz óraszám emelkedéssel jár együtt.

A cigánysággal való együttműködés érdekében elengedhetetlen a kultúrájukkal, hagyományaikkal való megismerkedés. Kultúrájuknak nagyon fontos eleme a zene, többen a nyelvet is a cigány szövegű dalok révén sajátítják el, ezáltal is erősödik az összetartozás tudat, a csoport kohézió.

Hazánkban a nemzetiségi nevelés a cigány nyelv oktatása megjelenése és formája szorosan összefügg a mindenkori nemzetiségi és oktatáspolitikával. Az 1989-es rendszerváltás előtt és után is többször változtak az oktatást szabályozó törvények, de a módosítások egyike sem hozott számottevő változást. Magyarországon az 1993 évi közoktatási törvény deklarálja, hogy minden hazánkban élő nemzetiségnek joga van a nemzetiségi és nyelvi oktatáshoz.

Hazánkban a nemzetiségek megoszlását a 2011-es népszámlálási adatok alapján a következő ábra reprezentálja (1. ábra).

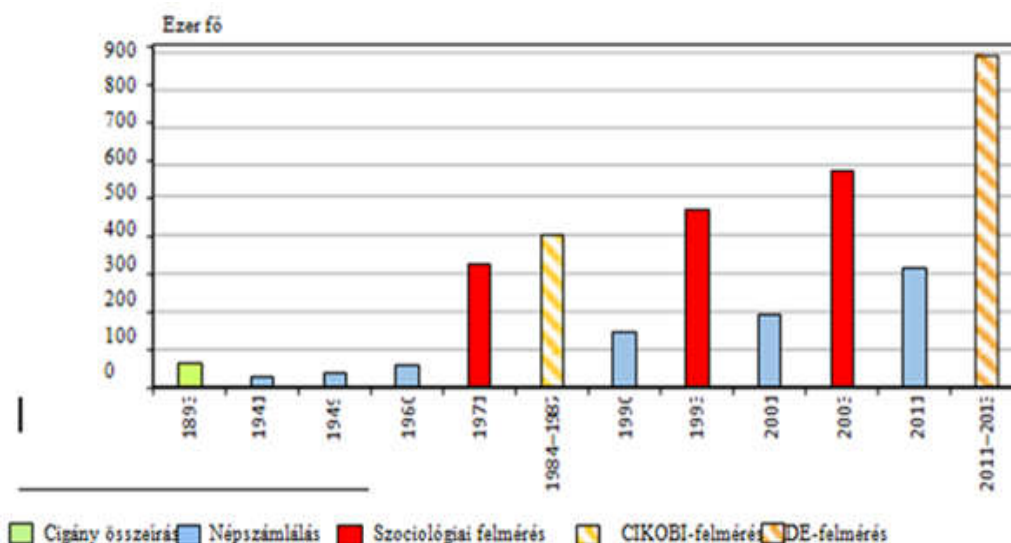
1. ábra: Nemzetiségek megoszlása, 2011 (forrás: KSH 2011. évi népszámlálások 9. nemzetiségi adatok alapján a szerző saját szerkesztése)



A KSH adatai a 2011-es népszámlálás adatait veszi alapul a hazánkban élő nemzetiségek megoszlásának bemutatására. A szociológiai felmérések adatai szerint a romák becsült száma már 2013-ben is több volt, mint 876.000 (Pénzes- Tátrai- Pásztor, 2018).

Az adatok alapján érdemes áttekinteni, hogy Magyarország mely régióiban, megyéiben vannak olyan közoktatási intézmények, amelyek cigány nemzetiségi oktatást folytatnak. Feltételezésem az volt, hogy összefüggés van a nemzetiségi iskolák száma és azon települések között, ahol a romák lélekszáma igen magas. Úgy gondoltuk, hogy azokban a megyékben, ahol magas a cigány lakosok száma ott a cigány nemzetiségi programokat alkalmazó közoktatási intézmények száma is magas lesz. A bizonyításhoz demográfiai és statisztikai adatokat vetettük össze. Köztudott, hogy a népszámlásokon magukat cigánynak valók száma nagymértékben elmarad a vélt cigány népesség számától. Ennek egyik oka az lehet, hogy a legtöbb cigány már csak magyarul beszél, tehát magyar anyanyelvűnek tartja magát. A másik oka talán az lehet, hogy nagyon heterogén csoportról van szó.

2. ábra: A roma népesség száma Magyarországon 1893 és 2013 között (forrás: Péntes János, Tátrai Patrik és Pásztor Zoltán: A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben, 2018 9.)

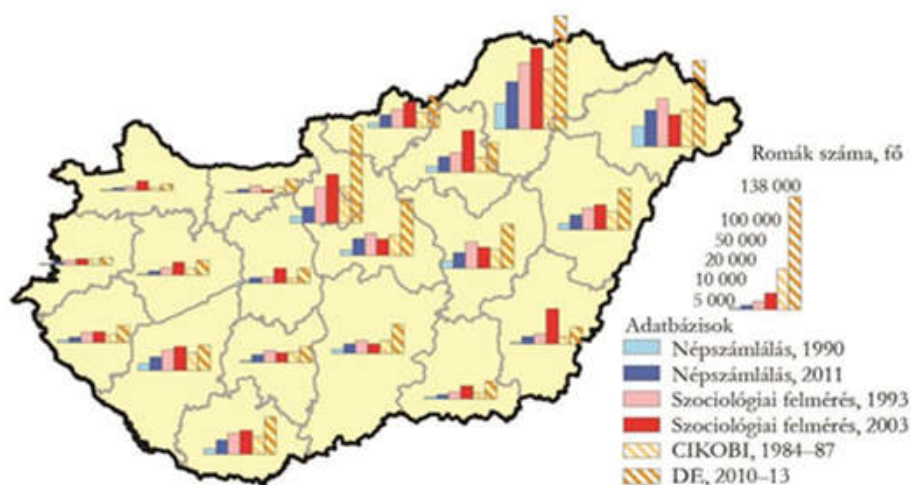


Az 1893-as években 65 ezer cigányról számoltak be, a 2003. évi felmérés alapján 570 ezer főről, a 2011-es népszámlálás adatai 316 főt mutatnak. Míg a Debreceni Egyetem kutatása alapján 2010 és 2013 között több mint 876 ezerre becsülték a cigányság számát (Péntes-Tátrai- Pásztor, 2018).

Mivel arra kerestük a választ, hogy kimutatható-e összefüggés a cigányság területi megoszlása és a cigány nemzetiségi oktatást folytató iskolák között, így a megyékre lebontott adatok megfigyelésére is szükség van.

Az alább látható 3. ábra különböző adatbázisok adatait használja fel és veti össze. Mind a szociológiai felmérések mind a népszámlálások és a CIKOBÍ (Cigány Koordinációs Bizottság) és a Debreceni Egyetem 2010-13 évi felméréseink eredményei megjelennek rajta.

3. ábra A roma népesség száma Magyarországon különböző adatbázisok alapján (forrás: Péntes János, Tátrai Patrik és Pásztor Zoltán: A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben, 2018 10. o.)



A térkép adatai azt mutatják, hogy magas a roma lakosság aránya Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, Hajdú-Bihar megyében és Baranya megyében. Alacsonyabb a romák lakta települések száma Vas megyében, Veszprém megyében, Zala megyében, Komárom-Esztergom megyében és Fejér megyében.

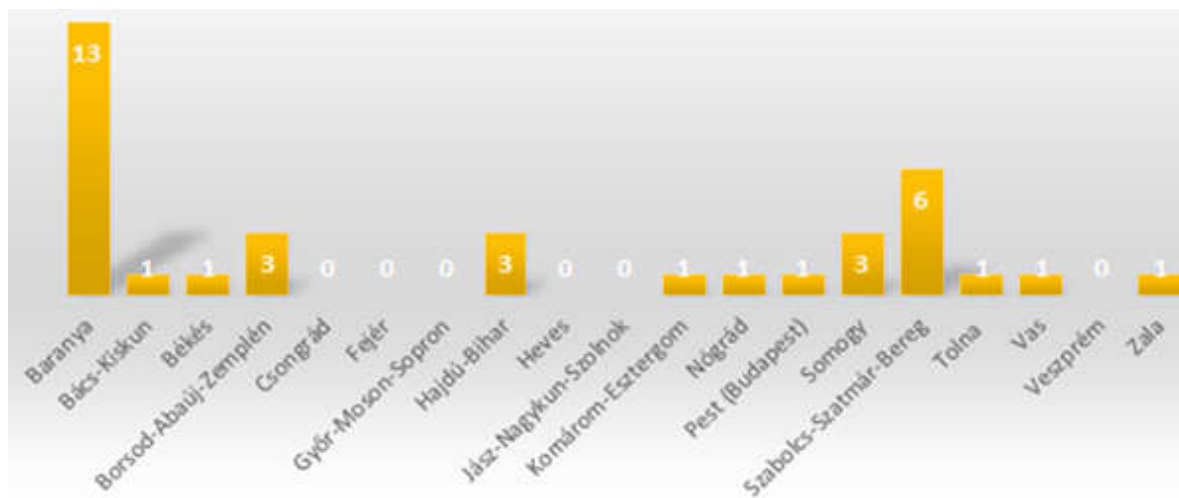
A Magyar Tudományos Akadémia Kisebbségkutató Intézetének igazgatója Papp Z. Attila 2015-ben végzett kutatást az iskolák által közölt becslések alapján a cigány tanulók megoszlásának adataival kapcsolatosan. A kisebbségkutató azokat a számokat használta fel, amelyek az iskolákban az országos kompetenciamérés során keletkeztek. Ezek az adatlapokon ugyanis a pedagógusoknak meg kell becsülni a hozzájuk járó roma diákok arányát. A kutatás eredménye, hogy a cigány tanulók aránya az általános iskolákban átlagosan meghaladta országosan a 15 %-ot, de a megyék között nagyon nagy eltérések mutatkoznak. Míg Borsodban ez az arány 34,3%, addig Győr-Moson-Sopron megyében ez a szám 4,2 %. Észak-Magyarországon vannak olyan iskolák, ahol szinte 90 %-os a roma tanulók aránya (Net1, 4. ábra).

4. ábra. A roma általános iskolai tanulók becsült aránya megyénként.  
(forrás:www.mandiner.hu )



A nemzetiségi intézménylista a 2017-évi Köznevelési Információs Rendszer (KIR) adatai alapján 36 olyan közoktatási intézményt jelöl, ahol lehetőség van cigány nemzetiségi nevelés-oktatás valamelyik formájára.

5. ábra. Cigány nemzetiségi nevelés – oktatást folytató intézmények Magyarországon 2017-ben (forrás: KIR/Közérdeklő adatok/ Nemzetiségi nevelésben, oktatásban részt vevő köznevelési intézmények elérhetőségei, tanulók létszáma alapján a szerző saját szerkesztése)



Az 5. ábrából megállapítható, hogy Borsod megyében, ahol az össznépesség számának 13,3%-a roma, ott mindösszesen három intézményben, Múcsonyban, Pálházán és Sátoraljaújhelyen folyik nemzetiségi oktatás. Baranya megyében, ahol a roma népesség aránya 7,1%, az alacsony érték ellenére itt van a legtöbb cigány nemzetiségi oktatást folytató intézmény. Baranya megyében található cigány nevelés-oktatást végző intézmények települések szerinti megoszlása: Pellérd, Egyházasharaszti, Sellyén 2 intézmény, Szalánta, Szigetvár, Pécs, Komló 3db iskola, Szentlőrinc, Alsószentmárton, Mohács.

Bács-Kiskun megyében Kecel településen annak ellenére van roma kétnyelvű oktatás az óvodában, hogy az összlakosságnak mindösszesen csak a 2% cigány származású. Csongrád, Fejér, Győr-Moson-Sopron és Veszprém megyében nincs cigány nemzetiségi nevelés-oktatást folytató intézmény, a demográfiai adatok tükrében ez érthető is. Vas megyében viszont a cigány lakosok száma 1,8 százalék mégis van egy iskola Szentgotthárdon, amely cigány nemzetiségi programban vesz részt.

Amennyiben a gyermek/tanuló törvényes képviselője hivatalosan kéri, úgy az intézmény fenntartó köteles biztosítani a cigány nyelv oktatását is. A 17/2013.(III.1.) EMMI rendelet a nemzetiségi óvodai nevelésnek irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve értelmében ugyanazon nemzetiséghez tartozó szülők indítványozhatják a nemzetiségi oktatás bevezetésére irányuló igényüket. Legalább nyolc fő cigány származású szülő kérelme szükséges és legalább nyolc fő cigány nemzetiségű gyermeknek be is kell iratkozni az iskolába, ahhoz hogy ez megvalósulhasson.

A 2011. évi CLXXIX törvény meghatározza a nemzetiségek jogait, kitér a kisebbségi nyelvek oktatási jogaira is. Ez a törvény által biztosított jog azért is kiemelten fontos, mert megakadályozhatja a nyelvvesztést. Nyelvi szempontból minden kisebbségi kétnyelvű közösség veszélyeztetett, amelyben eredeti nyelvüket a nagyszülők, szülők már nem adják át a fiatalabb generációnak (Bartha, 1999).

A nyelvi diglosszia jelentése Fishman (Fishman, 1967) meghatározása szerint az, hogy egy nyelvnek van egy közönséges és egy emelkedett nyelvi változata is. Az emelkedett nyelvi

változatokat elsősorban az oktatási intézményekben sajátítják el a gyerekek. Fishman (Fishmann, 1967) meghatározása szerint a kisebbség nyelve a közönséges nyelvi változat, a többségi társadalomé pedig az emelkedett, mely a formális szintereken valósul meg. A cigányság nyelve visszaszorult, beszélői leginkább informális tereken tudják használni a nyelvet, otthon családi körben.

A nyelvcseré folyamatára már évtizedekkel ezelőtt elindult, mert az oktatás és az intézményi kommunikáció ezt kívánta meg. A nyelvcseré az a folyamat, amelynek során két hosszú ideig egymással érintkező vagy szomszédságban élő közösség közül az egyik a saját nyelvét fokozatosan feladva átveszi a mellette élő közösség nyelvét (Bartha, 1999). A nyelvcseré a magyarul beszélő romungró cigányok esetében már véglegesnek tűnik. A fokozatos nyelvcseré fázisai:

- elkerülhetetlen a nyelvi érintkezés egy másik nyelvi csoporttal,
- megjelenik a kétnyelvűség,
- az eredeti nyelv használata visszaszorul informális szintre,
- a beszélők egyre szélesebb körét érinti a kétnyelvűség, amely végül egynyelvűséghez fog vezetni (Bartha, 1999).

A beás és a lovári nyelvet beszélők között még vannak úgy nevezett „nyelvszigetek”, ahol élnek nyelvet beszélő közösségek. A szociolingvisztikai szempontból a nyelvcseré végleges megtörténéshöz legalább három generáció kell, aki már nem beszél a nyelvet. Bár még az idős generációk tagjai közül többen beszélnek a lovári nyelvet, a fiatal generációk számára már nem jelent sem előnyt, sem pragmatikus célt a nyelv elsajátítása, ezért nem tanulják meg.

## Összegzés

Az adatok tükrében nem helytálló az a feltételezés, hogy összefüggés lenne a cigányság sűrűn lakta településeinek lélekszáma és cigány nemzetiségi oktatást folytató intézmények száma között.

A közoktatási intézmények saját mérlegelésük vagy szülői kérelmek alapján dönthetik el a kétnyelvű nemzetiségi oktatás bevezetését intézményeikben. A jogszabályi feltételek rendelkezésre állnak. A cigányok részéről a cigány nyelv elsajátítása, használata saját döntések elvén működhet. Ma Magyarországon akkreditált nyelvvizsgát lehet tenni lovári és beás nyelvekből is.

A nyelv ismerete/használata, az identitás erősítését segítő egyik tényező. Amennyiben egy cigány diák vagy főiskolai hallgató találkozik a többségi társadalom által elfogadott terekben, intézményekben, iskolákban, médiában a cigány nyelvvel, amit esetleg a szülei, nagyszülei még beszélnek, az mindig pozitív értéket hordoz magában. Ha nem találkozik, ősei nyelvvel a tanulmányai során annál nagyobb lehet az aggodalma, hogy cigánysága hátrányt jelenthet számára. Ez az aggodalom kultúraváltáshoz és a nyelv elhagyásához vezethet, erre mutat rá Forray és Orsós tanulmánya is (Forray - Orsós, 2016).

A kisebbségi nyelv beszélőinek nyelvhasználatában az a racionális gazdasági megfontolás mutatkozik, hogy előnyt jelent-e a diploma megszerzésében az otthonról hozott nyelv vagy sem. Sok fiatal nem használja szívesen a cigány nyelvet házon kívül, csak saját rokonaival beszél otthon családi környezetben.

A tapasztalatok, mint cigány/lovári nyelvbeszélő azt mutatják, hogy az idősebb cigány származású emberek kifejezetten örülnek annak, ha a fiatalok részéről, vagy akár idegenek részéről is cigányul beszélővel találkoznak.

Nyelvmegtartás, illetve nyelvújítás támogató programok megtervezéséhez elengedhetetlen a lokális közösségekre fókuszáló kutatások elvégzése. A támogató nyelvpolitikai intézkedések és a kisebbség nyelvén történő anyanyelvi oktatás alappillére lehet a nyelvmegőrzésének.



### Irodalomjegyzék

17/2013. (III.1.) EMMI rendelet

2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól

Andl, H. (2015. nyár). A Kisiskolák és nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének néhány aspektusáról. *Romológia folyóirat*. III. évfolyam, 9. szám.

Bartha, CS. (1999). *Kétnyelvűség, nyelvcseré: a kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, MTA Kisebbségkutató Intézet.

Erdős, K. (1989). Cigány lókereskedők Magyarországon. In Vekerdi József (szerk.): *Erdős Kamill cigánytanulmányai*. Békéscsaba: Gyulai Erkel Ferenc Múzeum Kiadványai 89-92.

Fábiánné Andrónyi, K., & Balogh, Z. (2015). *Romológiai ismeretek*. 97-98 o.

Fishman, J. (1967): Bilingualism with and without Diglossia, Diglossia with and without Bilinguaslim. *The Journal of Social Issues* 2. 29-38.

Forray R. K., & Orsós A. (2016). Roma jövő Magyarországon. *Educatio* 25. évf., 4. sz., Budapest.

Kemény, I., & Janky, B. (2003). A cigány kisebbségi adatokról. *Kisebbségkutatás* 12 (2)309-3015.

Kontra, M. (2003). Cigányaink, nyelveik és jogaik. *Kritika*. 24-26.

KSH 2011. évi népszámlálás 9. nemzetiségi adatok.

Matras, Y.(1995). *Romani in Contact. The, History, structure and socology of a Language*. Jonh Benjamins, Amsterdam.

Pénzes, J., Tátrai, P., & Pásztor, I. Z. (2018): *A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben*. Budapest.

Réger, Z. (1978). Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében. *Valóság*, 8, 77-89.

Szalai, A. (2015) . A cigány kisebbség nyelvei: szociolingvisztikai aspektusok. In: *A romológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék., Pécs, 117-150.

Net1:[http://mandiner.hu/cikk/20150420\\_roma\\_diak\\_arany\\_magyarorszagon\\_papp\\_z\\_attila\\_in\\_terju](http://mandiner.hu/cikk/20150420_roma_diak_arany_magyarorszagon_papp_z_attila_in_terju) (Letöltés: 2018.10.01)



## SÚLYOS-HALMOZOTTAN SÉRÜLT GYERMEKEK RÉSZVÉTELE A CSALÁDI TEVÉKENYSÉGEKBEN

### Szerzők:

Pető Ildikó  
Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és  
Gyógypedagógiai Kar

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

### Lektorok:

Varga Imre  
Szegedi Tudományegyetem  
(Magyarország)

Vargáné Nagy Anikó  
Debreceni Egyetem  
(Magyarország)

Pető Ildikó (2018): Súlyos-halmozottan sérült gyermekek részvétele a családi tevékenységekben. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/4. szám, 83–98. DOI 10.18458/KB.2018.4.83

### Absztrakt

*Kevés olyan vizsgálat van, ami a súlyos-halmozottan fogyatékos (súlyosan-halmozottan fogyatékos) gyermekeknek az otthoni, családi környezetben való jelenlétét vizsgálta. A jelen írás célja, hogy végiggondolja, összefoglalja a gyermekek részvételét a családi tevékenységekben, hogy mennyire tudnak valóban családtagok lenni.*

*A „részvételt” részben úgy definiálhatjuk, hogy a személy fizikailag ott van, jelen van valahol, valamilyen tevékenység során, részben pedig, mint elköteleződést, aktív részvételt a tevékenységben. De egy tevékenységben, eseményben való részvétel csak akkor lehetséges, ha a tevékenység bekövetkezik és fel is ajánlják a gyermekeknek vagy a felnőtteknek. A súlyos értelmi fogyatékos vagy súlyosan-halmozottan sérült gyermekek és felnőttek ebben az értelemben (is) nagymértékben másoktól függenek.*

*A családi életben való aktív részvételt befolyásolhatják, akadályozhatják vagy elősegíthetik például a gyermek jellemzői, az adott családi tevékenységek gyakorisága, a családi jövedelem, az anya és apa iskolai végzettsége, a szokások, a megvalósítást elősegítő stratégiák és esetleg a személyi segítő.*

**Kulcsszavak:** gyógypedagógia, súlyos-halmozottan fogyatékosok

**Diszciplína:** gyógypedagógia

### Abstract

*There are only few studies to investigate the presence of children with profound intellectual and multiple disabilities in their home and family environment. The aim of this paper is to consider and to summarize the participation of children in family activities as to what extent they can actually be family members.*

*"Participation" can be defined, on the one hand, as the person's physical presence at a place or during some activity, on the other hand, as a commitment, an active participation in the activity. But participation in an activity or event is only possible if the activity occurs and*

*is also offered to children or adults. In this sense, children and adults with profound intellectual and multiple disabilities rely heavily on others.*

*Active participation in family life may be affected, hindered or promoted by several factors, for example, the characteristics of the child, the frequency of family activities, the family income, the mother's and father's educational level, the habits, the strategies of implementation or eventually the personal assistant.*

**Keywords:** special education, profound intellectual and multiple disabilities

**Disciplines:** special education

A súlyos-halmozott fogyatékoság meghatározása összetett feladat. Márkus (2003) számos aspektusát felsorolja annak, hogy egy fogalom értelmezése honnan közelíthető meg, orvosi, pszichológiai, jogi, pedagógiai, szociológiai, perszonális és még számos oldalról vizsgálhatunk meg egy definíciót. Hazánkban a súlyosan-halmozottan fogyatékos/sérült személyek kategóriájába a gyógypedagógiai gyakorlat alapján azokat a személyeket értjük „... akik legalább két területen minősülnek fogyatékosnak és ezek közül legalább az egyik területen a legsúlyosabb minősítést kapják.” (Márkus, 2003, 178.o.).

A pedagógiai munkánkat meghatározó rendeletek közül az egyik így fogalmaz: „A súlyos és halmozott fogyatékoság az egész élet során fennálló állapot, amelyre jellemző, hogy a testi struktúrák károsodása következtében a speciálisan humán funkciók – mint a kommunikáció, a beszéd, a mozgás, az értelem és az érzékelés-észlelés – minimálisan két területén súlyos vagy legsúlyosabb mértékű zavar mutatható ki. Ennek következtében az érintett személy pszichofizikai teljesítményei extrém mértékben eltérnek az átlagtól, így tevékenységeiben erősen akadályozottá válik, és társadalmi részvételében jelentősen korlátozott lehet. A súlyos és halmozott fogyatékoság hátterében rendszerint a korai életszakaszban bekövetkező, a központi idegrendszeret érintő komplex károsodás áll. A fogyatékoságok a legkülönbözőbb kombinációkban és súlyossági fokozatokban, esetleg eltérő időben jelenhetnek meg.” (32/2012. (X.8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvei és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. 3. melléklet, 190.o.).

Közös jellemzőjük az is, hogy a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek különböző szempontok szerint (pl. maga a fogyatékoságuk, annak okai, funkcióképességük, viselkedésük, éberségi szintjük) erősen heterogén csoportot alkotnak, de közös jellemzőjük, hogy egyformán nagymértékben függenek másoktól. (Nakken és Vlaskamp 2002, 2007).

A súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek már születésüktől más utat járnak be, mint a tipikusan fejlődő vagy az enyhébb fokban fogyatékos társaik, kortársaikkal nincs, vagy alig van kapcsolatuk és találkozási lehetőségeik. Hazánkban a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek gyermekközösségben jellemzően csak speciális fejlesztő csoportokban vannak, aminek oka nem csak az akadályozott kommunikációjuk. Igaz, hogy (elsősorban a verbális) kommunikációjuk nehezített vagy éppen (sok esetben) teljesen hiányzik is, de az elégtelen kommunikáció következményeként a környezettel való kontaktusfelvétel is nehezített, ami aztán magával hozza az izolációt.

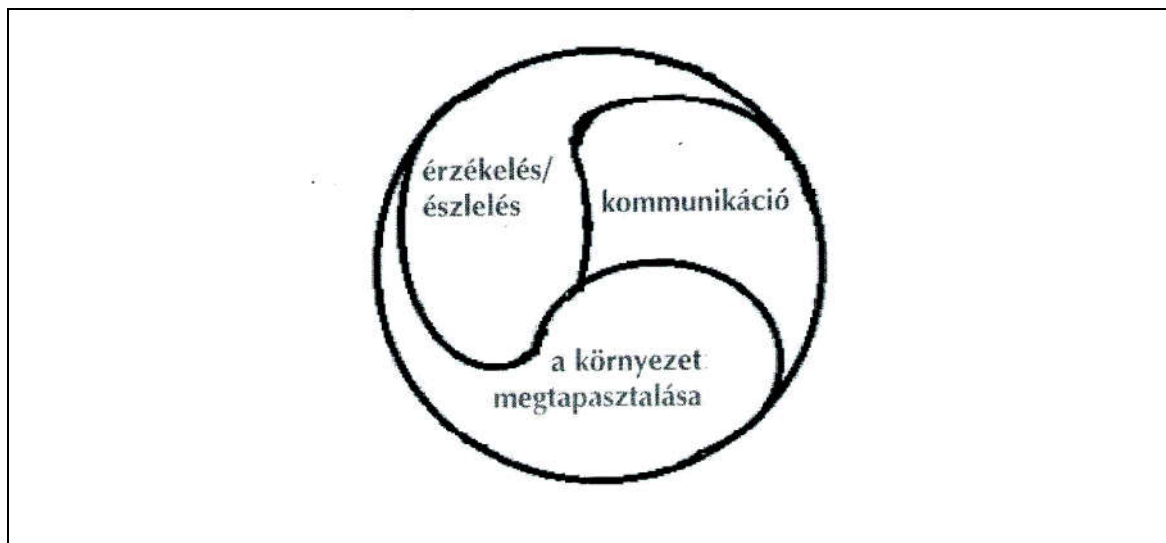
Az alapjogok biztosának, Székely Lászlónak a jelentése (2017. 09.04.) egy 2015-ös kutatás adataiból kiemeli, hogy a speciális, a súlyos-halmozottan fogyatékos tanulók számára kialakított oktatási keretrendszerben (fejlesztő nevelés-oktatásban) részt vevő tanulók 67 százaléka iskolán kívül teljesíti tankötelezettségét, tehát nem jár iskolába, nem jár

közösségbe. A törvény értelmező rendelkezése hiányos a súlyosan és halmozottan fogyatékos tanulók esetében. Eleve ismeretlen az érintettek pontos száma, ám ma Magyarországon körülbelül 3500-4000 súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekek létezésével, évente pedig nagyjából 200 súlyosan, halmozottan fogyatékos gyermek születésével kell számolnunk. (Alapvető Jogok Biztosának Hivatala, 2017).

### A súlyosan-halmozottan fogyatékos személyek

A különböző területek optimális fejlődése elengedhetetlen a bio-pszicho-szociális egység kiegyensúlyozott működéséhez. Fröhlich modellje (1. ábra) (Márkus 2009. 50.old.) jól példázza, hogy a különböző területek egymással szorosan összefüggenek, egymásra hatnak a fejlődésük során. A fejlesztést tekintve ez azt is jelenti, hogy egy-egy területet nem lehet és nem is érdemes izoláltan fejleszteni. A fejlesztés az egész személy (iség)re ható pedagógiai folyamat, melyet a tervezés során figyelembe kell venni. Középpontjában a kommunikáció áll, mely jól illeszkedik ahhoz a szemlélethez, mely a kommunikációt a jéghegy csúcsaként írja le (Fröhlich 1996). A kommunikáció erősen épít más területek fejlődésére, de a kommunikáció maga is visszahat ezekre a területekre. Bármely terület érintetté válik a fejlődés során, az kihat a többi terület fejlődésére, ez igaz természetesen a kommunikációra is.

1. ábra. Komplex fejlődési modell Fröhlich nyomán (forrás: Márkus, 2009, 50.old)

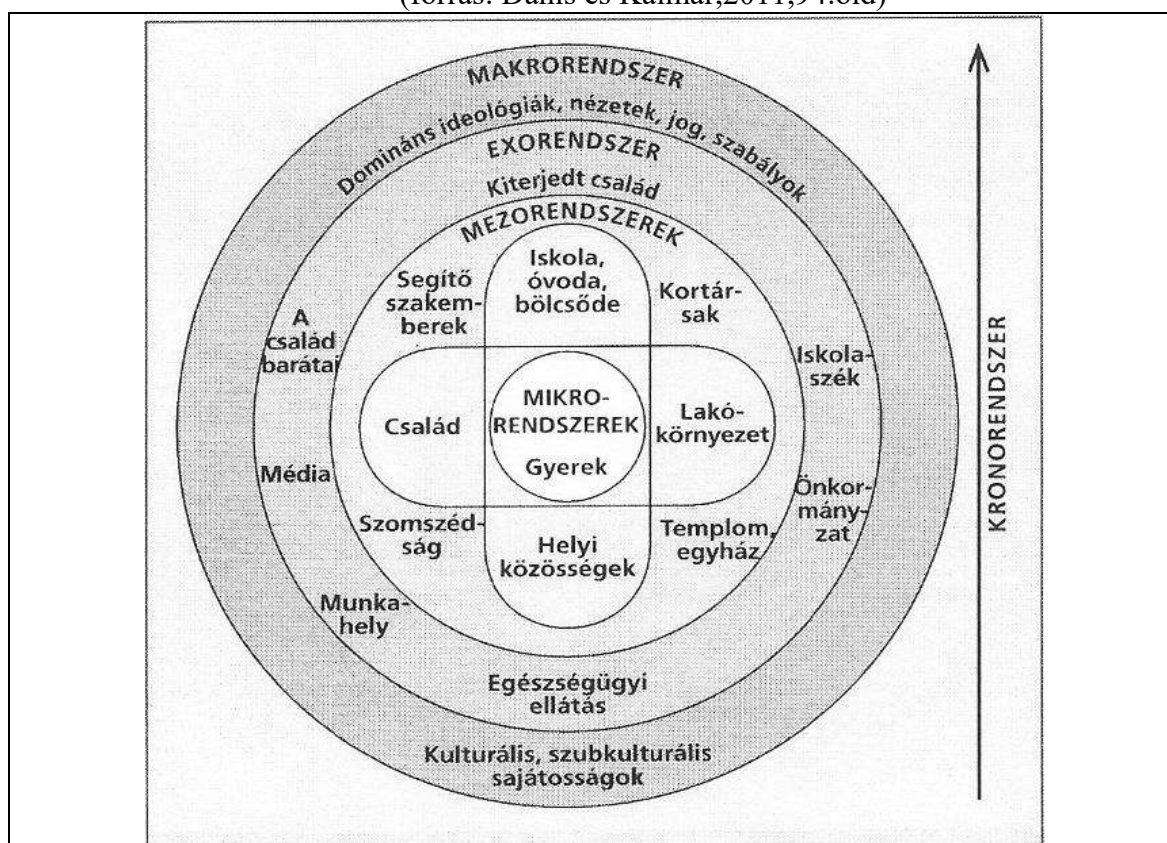


Bronfenbrenner bio-ökológiai rendszerelméleti modellje szerint (2. ábra) a fejlődés az egyén és a közvetlen környezetének komplex, kölcsönös interakcióinak folyamataiban megy végbe, ami különösen a korai időszakban fontos. Ezeknek az interakcióknak, amelyeket Bronfenbrenner proximális folyamatoknak nevezett, rendszeresnek kell lenniük ahhoz, hogy hatékonyakká váljanak. A proximális folyamatok leginkább a szülő-gyerek és a gyerekgyerek kapcsolatban találhatóak meg, de esetenként olyan személy is belekerül, aki nem tartozik szorosan a családhoz. A proximális folyamatok, ami az egyén életében életkorától, a környezettől függően változik, folyamatosan alakul, enyhíthetik vagy éppen ki is védhetik a kedvezőtlen környezeti hatásokat. A Bronfenbrenner-modell összegzi azokat a külső társas – társadalmi hatásokat, amelyek hatást gyakorolnak az egyén szocializációjára, mely

hatásoknak négy különböző szintje van: mikrorendszer, mezorendszer, exorendszer, makrorendszer (Danis. I. és Kalmár, M. (2011)).

Egy sérült gyermek általában teljes életmódváltást követel meg az egész családtól. Az édesanyáknak sokszor véglegesen fel kell adniuk a munkájukat, hiszen a gyermekek folyamatos felügyeletet, ellátást igényelnek, így a családok fenntartásának a terhe döntően az édesapákra hárul. A család többi tagjának - nagyszülőknek, távolabbi rokonoknak - szintén ki kell venniük részüket a gyermekek felügyeletéből, annak érdekében, hogy az édesanyák el tudják látni egyéb teendőiket, többek között kellő időt és figyelmet tudjanak fordítani a többi gyermekükre is.

2. ábra. Bronfenbrenner humánökológiai modellje.  
(forrás: Danis és Kalmár,2011,94.old)



Ha nincs a közelben nagyszülő, testvér, a tágabb család, akkor a legalapvetőbb feladatok ellátása, például a bevásárlás, a gyógyszer kiváltása, a többi gyermek ellátása is problémát okozhat. A családok életritmusa általában a sérült gyermekhez alkalmazkodik, aki napi több órás folyamatos felügyeletet igényel. Kevesebb lehetőségük nyílik kimozdulni, szórakozni, ezért általában elszigetelődnek, elmagányosodnak, és ezzel csak még inkább magukra maradnak a problémáikkal. Ha mégis úgy döntenek, hogy a sérült gyermekkel együtt is aktív életet szeretnének élni, ahhoz hihetetlen energiabefektetésre van szükségük. A súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekükkel sok esetben a lakásból való kijutás is problémás, nem beszélve az utazásról, ami tömegközlekedéssel szinte megoldhatatlan. De autóval sem egyszerű, hiszen a sérült gyermeket be kell tenni az autóba, vagy épp speciálisan átalakított járműre van szükség az utaztatásához.

A családok, amelyeknek gyermekük születik, a környezetük különböző közösségeinek a részét képezik immár az új szerepükben is úgy, hogy a gyermekük és annak a gyermekkora

központi kérdéssé válik a számukra. A különböző családi tevékenységek és események tervezése és megvalósítása során a gyermekük aktív részvétele fontos szemponttá válik. Azokat a családokat azonban, ahol súlyos halmozottan sérült gyermek nevelkedik, a gyermekkor különleges kihívások elé állítja. De nem csak a klasszikusan értelmezett „gyermekkor”, hanem a gyermekük mindennapjai, a család mindennapi életének a megszervezése is, amelyet egyedül, ritkábban a tágabb családdal, még ritkábban egy fizetett segítővel együtt próbálnak megoldani. Utóbbi, az ún. „személyi segítségnyújtás” célja éppen a gyermek részvételének és a családnak a támogatása. A szülők támogatásával a személyi segítők, akik gyakran nem a család tagjai, hanem kívülről érkeznek, fontos szerepet játszanak abban, hogy a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermek is részt vehessen a családi tevékenységekben. (Wilder, 2008).

A súlyos-halmozottan fogyatékos gyermek, a Bronfenbrenner-i értelmezés (2. ábra) szerint, hasonlóan a tipikusan fejlődő gyermekhez, egy rendszernek tekinthető, amely több személyes jellemzővel (pl. életkor, egészség, kognitív képesség és motoros képesség) írható le. Minden rendszer célja a stabilitás, tehát ha zavar alakul ki a rendszerben, akkor reakciók indulnak be az egyensúly és a működés visszaállítása érdekében. Ilyen helyzetek jelentkezhetnek, ha a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermek az állapotán túl valamilyen betegséggel is küzd (pl. epilepsziával, vagy ételallergiával). A gyermek „működését” azonban nemcsak a gyermek belső, személyes jellemzői befolyásolják, hanem külső hatások is, ráadásul a gyermek ökológiájának több szintjén.

A súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekeknek, személyeknek a különböző helyzetekben való részvételével kapcsolatban szakmai egyetértés van abban, hogy az aktív részvétel előfeltétele a személy jó közérzete és fejlődése, valamint a velük kapcsolatos célok. A gyermekek részvételének fontosságát az Egyesült Nemzetek Gyermek jogairól szóló egyezmény (CRC) 23. cikke (1) bekezdése is megerősíti: "Az Egyezményben részes államok elismerik, hogy a szellemileg vagy testileg fogyatékos gyermeknek emberi méltóságát biztosító, önfenntartását előmozdító, a közösségi életben való tevékeny részvételét lehetővé tevő, teljes és tisztességes életet kell élnie." (Egyesült Nemzetek Közgyűlése, 1989)

### **A súlyos-halmozottan fogyatékosok „részvételének” az értelmezése**

A részvétel fogalma jelen írásban Granlund és mtsai. (2012) által adott meghatározáson alapul, miszerint a részvételnek két dimenziója van: részben a fizikai ottlét, vagyis a *jelenlét*, másrészt a részvétel kifejeződése, azaz a *bevonódás*, az *aktivitás*, az *elkötelezettség* foka.

A Nemzetközi Fogyatékosági és Egészségügyi Osztályozás (ICF) és ennek a gyermekekre és a fiatalokra vonatkozó változata (ICF-CY) hangsúlyozza az egyén részvételének a fontosságát. Ezekben a besorolásokban a részvételt úgy definiálják, mint a személy „*életmódbeli részvételét*”, amely magában foglalja a teljesítményt is (pl. azt, amit az egyén a jelenlegi környezetében tesz, cselekszik). (Egészségügyi Világszervezet, 2004).

Az ICF és az ICF-CY biopszicho-szociális modellje szerint az egyén részvételét, részvételre irányuló erőfeszítéseit a személy érdekei és képességei, egyéb személyes jellemzői, (például az életkor vagy a nem és a környezeti jellemzők, vagyis a facilitátorok) befolyásolják vagy akadályozzák (azaz korlátok). (Egészségügyi Világszervezet, 2004).

Egy tematikus szakirodalmi áttekintésben Bult és munkatársai (2011) megállapították, hogy a nagymozgás és a finommotorika képessége, a kognitív képességek, a kommunikációs készségek, az életkor és a nem olyan változók, amelyek a különböző diagnózisú és életkorú gyermekek és fiatalok szabadidős tevékenységekben való részvételt a leginkább magyarázzák. A változók közötti eltérés szintje azonban viszonylag alacsony volt, ami azt jelzi, hogy számos egyéb tényező is fontos a részvétel gyakoriságához. Palisano a munkatársaival (2011) 205 agyi bénult fiatal és szüleik esetén keresztül tanulmányozta, hogy a nagyobb intenzitású

részvételt (a tevékenységek számát és a gyakoriságát) milyen tényezők befolyásolják. Azt találta, hogy a jobb fizikai képesség, a fiatalabb életkor, a női nem és a család aktív életmódja a részvételt intenzívebbé teszi.

A fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény (The Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). A Fogyatékos Személyek Jogairól szóló ENSZ Egyezményt és a fakultatív jegyzőkönyvét 2007. július 20-án ratifikálta Magyarország.) 19. cikke kimondja az önálló életvitelhez való jogot, és azt a jogot, ami az „otthoni, intézményi és egyéb közösségi támogató szolgálathoz, beleértve azt a személyes segítséget, mely a közösségben éléshez és a közösségbe történő beilleszkedéshez, valamint a közösségtől való elszigetelődés és kirekesztődés megelőzése céljából szükséges” (2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről)

Nyilvánvaló, hogy a súlyos-halmazottan fogyatékos gyermekek nem rendelkeznek ugyanazokkal a személyi erőforrásokkal a napi családi életben, mint a kevésbé súlyos fogyatékos és a tipikusan fejlődő gyermekek. A családi tevékenységekben való részvétel megkönnyítése érdekében a gyermekek a mikrokörnyezetükben elsősorban a szülők és a külső személyi segítők támogatását igénylik.

Tudásunkból még hiányoznak a súlyos-halmazottan fogyatékos gyermekeknek a családi tevékenységekben való részvételére vonatkozó ismereteink, valamint hogy a gyermekek támogatásával vagy a családban a gyermekekkel való kapcsolattartás támogatásával hogyan lehetne elérni a jobb részvételt. Pedig az ilyen ismeretek összegyűjtése lehetővé tenné a gyermekek aktivitásának és jólétének, valamint a súlyos-halmazottan fogyatékos gyermekek családjainak mindennapi életének a javítását.

A súlyos-halmazottan fogyatékos gyermekek esetében (is) az adott gyermek sajátosságainak a felismerése, azonosítása szükséges ahhoz, hogy a gyermek aktív résztvevője lehessen az élete minden vonatkozásának és az életminősége javításának. A súlyos-halmazottan fogyatékos gyermekek egyéni támogatása érdekében tehát fontos a gyermek személyiségének az ismerete, ami csak hosszú idő alatt, a gyermekkel való interakció során szerzett tapasztalatokkal érhető el. Ennek alapján a szülők és a személyi segítők azok, akik jelentősen befolyásolhatják a gyermekek részvételét a különböző helyzetekben.

#### *A súlyos-halmazottan fogyatékosok „részvétele”, mint a család függvénye*

A család, mint társadalmi intézmény, a mindennapi tevékenységek gazdag választékát kínálja, ahol a gyermek számára természetes tanulási lehetőségek állnak rendelkezésre (Dunst és mtsai. 2001). Gyermekkorban a család az, ami a legfontosabb és központi szerepet tölt be egy gyermek ökológiájában. A gyermek tehát nem elszigetelt rendszer, hanem a családjának vagy egy adott mikrorendszernek a része, azaz az ezek közötti összefüggés egyik eleme (Schalock, Fredericks, Dalke és Alberto, 1994). A mikrorendszerben a részek (az egyének) összekapcsolódnak és kölcsönösen függenek egymástól (2. ábra) (Danis és Kalmár, 2011). Ennek megfelelően a család minden egyes részének helyét és szerepét figyelembe kell venni a rendszer egészének a megértéséhez.

A gyermek egyedi rendszeréhez hasonlóan a család is az önstabilizációra törekszik, ami során a szülők a családjuk, a személyes vágyaik és a körülményeik között egyensúlyt keresnek (2. ábra), ami magában foglalja a napi rutinok betartását is, amit a fenntarthatóság, a „stabilitás” érdekében alakítottak ki. A rutinok és a rituálék rendszeresen naponta, hetente, havonta, évszakonként ismétlődő tevékenységeknek tekinthetők. Például a család heti szokása, hogy melyik nap mi történik, mikor ér apa haza korábban, mikor történik a nagybevásárlás, melyik nap mennek a nagyszülőkhöz ebédre, melyik nap van a gyerekeknek edzése, mikor számítógépezhetnek, stb. A rutinok és a rituálék stabil keretet biztosítanak a



mindennapi élethez és a szokásokhoz. A rituálék ezen kívül megalapozzák és fenntartják annak a megértését is, hogy mit jelent egy csoport tagjának lenni, és magában foglalja a szimbólumokkal való kommunikációt is. Rítusa lehet például a családi ünnepeknek, a születésnapoknak, vagy a családi játékoknak, a közös tevékenységeknek.

A rutinok és rituálék, valamint az egyéb tevékenységek egy családon belül elsősorban a család ökológiájától függenek, pl. a család erőforrásaitól, a korlátaitól, a kultúrájától (Weisner, 2002). A proximális folyamatok minden esetben kapcsolatot és fejlesztési lehetőséget jelentenek a gyermek és a gyermek közvetlen környezetében lévő személyek, tárgyak és szimbólumok között. Ezek a folyamatok valójában kölcsönhatások, amelyek azonnali külső környezetben zajlanak, meglehetősen rendszeresen, hosszabb időn keresztül, és példaként szolgálhatnak a szülő-gyermek tevékenységek, a játék és az új készségek elsajátításában. A proximális folyamatok minősége kiemelkedő fontosságú a gyermekek jólétének és fejlődésének szempontjából (Bronfenbrenner és Evans, 2000). Bronfenbrenner és Ceci (1994) szerint a proximális folyamatok a fejlődés motorjainak mondhatók, míg egy személy és a környezet jellemzői biztosítják a szükséges erőt/energiát/motivációt/indítékot, és a kormányzat nagy részét. Az egyik ilyen kontextuális tényező a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek és családjaik számára a személyes segítség.

*A súlyos-halmozottan fogyatékosok „részvétele”, mint a külső segítők függvénye*

A súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek állapota a családban feszültséget kelthet, mivel a családi rendszer egyensúlyát megbillenti, ami a rendszerelmélet szerint, támogatással, ezen belül is személyi támogatással (személyi segítő, személyi gondozó) visszaállítható. A személyi segítő lehet fizetett rokon (gyermekek esetében általában az egyik szülő) vagy egy külső, alkalmazott személy. Utóbbi esetben a fogyatékos gyermek szociális hálójának belső köréhez egy külső személy, a segítő is bekerül. Ez a segítő gyakran a család tagjává is válik (Wilder, 2008).

Skär és Tamm (2001) a fogyatékos gyermekek és a segítők kapcsolatát vizsgálták olyan 8-19 évesek körében, akik az állapotuk mellett jó kommunikációs képességekkel rendelkeztek. Vizsgálatuk során a személyi segítőnek azokat a jellemzőit keresték, amelyek a gyermekek számára fontosak voltak. E szerint az a személyi segítő az ideális, akiben megbízhatnak, akikkel bizalmasak lehetnek és biztonságban érzik magukat vele, érti és ismeri a sajátos szükségleteiket, aki kedves és vidám, és barátként tekinthetnek rá. A visszajelzések szerint az a segítő, aki a felsorolt tulajdonságokkal rendelkezik, nagyobb eséllyel tudja segíteni a függetlenség és az autonómia kialakulását és fejlődését. Az interjúk során a gyerekek és a fiatalok hangsúlyozták annak fontosságát is, hogy saját maguknak is lehessen beleszólásuk az ideális segítőjük kiválasztásában.

A fiatalok által mondottak összecsengenek egy olyan vizsgálat tapasztalataival is, ami felnőttek körében történt (Roos, 2009). A felnőttek szerint a külső személyi segítőnek diszkrétnek kell lennie, alkalmazkodnia kell (azaz a segített személy kívánságainak megfelelően járjon el), legyen megbízható, informatív, figyelmes és körültekintő, tiszteletteljes, barátságos, vidám és jó problémamegoldó.

A személyi segítségnyújtásnak kettős célja van, a gyermekek részvételének és a szülőknek a támogatása. A gyermek otthonában nyújtott személyi segítség azonban a család magánéletére is hatással lehet. A gyermek otthonában dolgozó „idegen személy” feszültséget, bizonytalanságot okozhat a családi magánélet határainak a meghúzásában és átlépésében (Ahlström és Wadensten, 2011; Clevnert és Johansson, 2007). Másrészt viszont, ha a szülő a szülői szerepe mellett a gyermeke személyi segítője is, akkor a különböző feladatok, a gondozói szereppel kapcsolatos elvárások miatt a szülő szerepkonfliktusba kerülhet önmagával és a család többi tagjával is. Ez a belső konfliktus az ára annak, hogy javulhat a

család anyagi helyzete, hogy a szülő ilyen módon hozzájárul a családi költségvetéshez (Clevnert és Johansson, 2007).

### **A súlyos-halmozottan fogyatékosok „részvétele” a mindennapokban**

Ahhoz, hogy megértsük a személyes segítségnyújtás fontosságát a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek tevékenységben való részvételében, a „részvétel” fogalmát tovább kell vizsgálni.

A súlyos-halmozottan fogyatékos személyeket érintő vizsgálatok és kutatások többszempontról is komoly nehézségeket jelentenek, etikai és módszertani átgondolásokat igényelnek. Ideális esetben a súlyos-halmozottan fogyatékos gyerekeknek is lehetőséget kell adni a saját részvételi tapasztalataikról való beszámolókhöz (Simeonsson és mtsai., 2003). A kommunikáció súlyos nehézsége miatt azonban a kutatók ritkán kérdezik meg magukat az érintetteket arról, hogy szeretnék-e részt venni a kutatásban, vagy a vizsgálatok során a családi tevékenységekben való részvételükről, arról, a részvétel elősegítéséről, a személyi segítőikről. A súlyos-halmozottan fogyatékos személyeknek a kommunikációja, elsősorban a verbális kommunikációja nehezített, sok esetben teljesen hiányzik. A hiányzó kommunikáció következményeként a környezettel való kontaktus felvétel nehezített, legyen az szűkebb vagy tágabb környezet, ennek a következménye pedig az izoláció.

Maguknak a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekeknek egy őket is érintő kutatásban elsődleges fontosságúnak kell (ene) lenniük, annak ellenére, hogy a súlyos-halmozottan fogyatékos személlyel a közös munka rendkívül nehéz. A kutatók a szülőkre és a megkérdezett személyi segítőkre támaszkodtak, akik jól ismerik a gyerekeket, és képesek értelmezni a gyermekek jelzéseit (Coster és mtsai., 2012; Verdugo, Schalock, Keith és Stancliffe, 2005). A kutatók a szülőkre és a segítőkre támaszkodnak, és azt kérik, hogy „képzeljék” magukat a gyermek helyzetébe vagy gondolkodjanak az érintett személy fejével, hogy mit gondol, hogyan érez dolgokról (Sommer, Samuelsson és Hundeide, 2010).

A nehézség abból fakad, hogy mindenki a képességeinek és a „működési” korlátoknak egy egyedülálló mintázata, így a kommunikációs repertoárja is egyedi (Nakken és Vlaskamp, 2007). Másrészt, a megfigyelések zavarhatják a családi életet és a magánéletet. Mindazonáltal fontos hangsúlyozni, hogy a tapasztalataink és a szakmai tudás gyarapítása a témában remélhetőleg pozitív hatással lesz a gyermekekre és családjaikra (Maes, Vos és Penne, 2010).

A gyermekek részvételét számos külső (környezeti) és belső (személyes) tényező befolyásolja, amely akadályként vagy facilitátorként hat. A gyermekek gyenge mozgásos képességeit (érthetően) negatívan akadályozó tényezőként éli meg a legtöbb család. Közös tevékenységként éppen emiatt gyakrabban választhatják a játszótéri játékot vagy a sétálást, ahol a gyermekek a hintában, a homokozóban vagy a babakocsiban/kerekesszékekben jól érzik magukat. Ezzel szemben még a nagyobbak is, főleg, ha a finommotorikus vagy a kognitív képességek is érintettek, ritkábban internetezhetnek vagy olvashatnak.

Kevés az olyan kutatás, amelyik a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekeknek a különböző családi tevékenységekben való aktivitását vizsgálták, de ezek egyetértenek abban, hogy pl. az agyi sérült gyermekek (Imms és mtsai 2008), a súlyos mozgássérült és/vagy komplex kommunikációs szükségletű gyermekek közül (Raghavendra és mtsai. 2011) a legsúlyosabb fogyatékossgal élő gyermekek kevésbé intenzív és kevesebb fajta tevékenységekben vettek részt, mint a kevésbé súlyos állapotú gyermekek, valamint inkább otthoni, nem pedig közösségbeli tevékenységekben vesznek részt. Más tanulmányok szerint azonban az érintett gyermekek ugyanolyan mértékben élvezik a tevékenységeket, mint a tipikusan fejlődő gyermekek (Engel-Yeger, Jarus, Anaby és Law, 2009; King, Shields, Imms, Black és Ardern, 2013; Ullenhag, Krumlinde-Sundholm, Granlund és Almqvist, 2014).

Ha a két gondolatot (az említett vizsgálati eredményeket) összekapcsoljuk, azt mondhatjuk, hogy vannak tevékenységek, amelyekben a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek ritkábban vettek részt kortársaikhoz képest (pl. a szabadtéri tevékenységekben), de ha mégis ilyen helyzetbe kerültek, akkor a bevonódásuk, lelkesedésük, érdeklődésük alig különbözött a tipikusan fejlődő gyermekekhez képest. Néhány mindennapos tevékenységben (pl. a „reggeli rutinok” és az „esti rutinok”) azonban a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek a jóval kisebb aktivitást mutatták, talán mert a gyermekek ezeket a tevékenységeket érdektelennek találják, vagy a felnőttek rutinszerűen végzik a tevékenységet, ami közben kevésbé észlelik és reagálnak a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekeknek a gyengébb kifejezéseire, jelzéseire (Iacono, Carter és Hook, 1998).

Axelsson (2014, 2015) a vizsgálatában súlyos-halmozottan fogyatékos és tipikusan fejlődő gyerekek tevékenységeit és azok jellegét és gyakoriságát hasonlította össze. A munkájában hét csoportba sorolt (beltéri tevékenységek, étkezések, rutinok, szabadtéri tevékenységek, szervezett tevékenységek, kirándulások, nyaralás) 53 tevékenységformát (néhány az 53 tevékenységformából: Filmnézés; Kézműves foglalkozás; Háziállatokkal való játék; Olvasás; Főzés; Mosogatás; Az asztal terítése, leszedése; Teázás, kávézás együtt; Együtt vacsorázni; Takarítás; Az „iskolatáska” bepakolása másnapra; Kertészkedés; Játék más gyermekekkel; Játék felnőttekkel; Csavargás, séta; Játék a homokozóban; Játszóterezés; Könyvtárba menni; Színházba, moziba, koncertre menni; Nyaralás; TV-nézés; Internetezés; Hangszeren zenélés; Gyógytorna gyakorlása otthon; Pihenés; Labdajátékok; Fejlesztő foglalkozásra menni; A felnőtt gyermekes barátjának a meglátogatása; stb.), amelyekben tipikusan fejlődő és súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek csoportját, illetve a velük szoros kapcsolatban álló felnőtteket figyelt meg. Eredményei alapján nem volt olyan tevékenység, amit a különböző szempontok szerinti súlyos-halmozottan fogyatékos gyerekek gyakrabban végeztek volna a kortársaiknál. A súlyos-halmozottan fogyatékos gyerekek csoportján belül (a tevékenységeket összehasonlítva) négy esetben volt magasabb az arányszám: „filmnézés”, „zenehallgatás”, „pihenés” és „sétálás”. A súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek aránya (csak) ezekben a tevékenységekben volt ugyanolyan, de nem magasabb, mint a tipikusan fejlődő gyermekek esetében. Az eredményei azt mutatják, hogy a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek ritkábban vesznek részt az otthonukon kívüli tevékenységekben, miközben gyakoribb volt a nem fizikailag aktív tevékenységük. A gyermekek jelenlétének gyakoriságával és arányával kapcsolatos legnagyobb különbségeket a szabadtéri tevékenységek, a szervezett tevékenységek és kirándulások, azaz az otthonukon kívüli tevékenységek területén tapasztalta. Feltűnő, hogy négy rutin tevékenységben azonban (a „reggeli rutinokban”, az „esti rutinokban”, „az iskolatáska előkészítésében” és a „játékok elpakolásában”) a súlyos-halmozottan fogyatékos gyerekek jellemzően nem vagy alig vettek részt, miközben a tevékenység hetente vagy naponta, és saját otthonukban, a családjuk körében történt.

#### *A mindennapokban való „részvétel”, mint a szülők függvénye*

A családi tevékenységeket, annak gyakoriságát és sokféleségét a szülők által a gyermek számára biztosított tevékenység-lehetőségeknek tekinthetjük. A mindennapokból ismert, hogy a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek családjai kevesebb féle tevékenységet találnak ki és szerveznek meg, s azokat is ritkábban, mint egy átlagos családban. Ez akkor is igaz, ha a „tevékenység” kifejezésbe az otthoni közös filmnévezést vagy főzőcskézést és a takarítást is beleértjük.

Különböző, a szabadidő felhasználásáról szóló vizsgálatokból tudjuk, hogy a gyermekes családok közös programjai, tartalmuk és gyakoriságuk függnak a család jövedelmétől és a szülők iskolai végzettségétől. Végig gondolva a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek családjával kapcsolatos ismereteinket, az feltételezhető, hogy a család anyagi helyzete

erősebben hat a szabadidő eltöltésére, mint a tipikusan fejlődő gyerekes családokban. A szülők iskolai végzettsége viszont kevésbé lehet meghatározó a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekes családokban, hiszen a közös filmnézés, a zenehallgatás, a játék, a séta vagy az olvasás kevésbé függ az iskolázottságtól.

A családi tevékenységek gyakorisága és változatossága, valamint a gyermekek jelenléte a tevékenységekben a felnőttek, a szülei és a személyi segítők ötletességétől, praktikusságától függenek, és attól, hogy mennyire fontos szempont számukra az „örömszerzés”, az élmény biztosítása. Néhány kivétel található olyan tevékenységekben, amelyek úgy tekinthetők, hogy kevésbé igényelnek fizikai tevékenységet a gyermekektől, például „zenét hallgatni” és „sétálni” (a gyermek valószínűleg kerekesszéssel). Ez kapcsolódhat Dunst és munkatársai tapasztalataihoz (2001), akik úgy találták, hogy azok a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek, akik változatosabb tevékenységekben vettek részt, nagyobb és többirányú aktivitást, érdeklődést mutatnak, mint a kevésbé változatos tevékenységben résztvevő gyermekek. Emellett a szerzők a gyermek fejlődése szempontjából fontosnak tartják a tevékenység ösztönzésének, a proximális folyamatokban való részvétel gyakoriságának, valamint az e tevékenységekben eltöltött idő hosszának a hangsúlyozását is.

A mindennapokban azonban, nyilvánvaló, hogy a szülők számára a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek igényeinek a kielégítése időigényes, és oka lehet annak, hogy a családok kevesebb lehetőséget teremtenek a gyermeküknek (Tadema és Vlaskamp, 2010). De miközben ezt megfogalmazzuk, nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy a szülők a család egészének, a teljes család működésének akarják a legjobbat, vagyis azt, ami a legjobb egyensúlyt eredményezi a családi rendszerben.

A súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekeknek támogató környezetre van szükségük, és fontos, hogy a tevékenységüket elősegítsék, támogassák (pl. a környezet átalakításával), hogy a gyermekek számára is kivitelezhető legyen a tevékenység. Érdemes külön is kihangsúlyozni a gyermekek számára elfogadható tevékenységek fontosságát, s hogy a gyermekek érdekeit, bevonódását, részvételét, kompetenciáját és teljesítményét a környezete is ösztönözheti. (Dunst és mtsai. 2001). Részben hasonló mintázatot írt le Law (és mtsai, 2006) a vizsgálatában. A testi fogyatékos gyermekeket vizsgáló tanulmányban azt találták, hogy a gyermekek részvétele kevésbé volt változatos az alacsonyabb jövedelmű családokban. Ez azt jelentheti, hogy a családi jövedelem vagy facilitátor, vagy akadály lehet a fogyatékos gyermeket nevelő családok tevékenységében.

*A mindennapokban való „részvétel”, mint a külső személyi segítők függvénye*

A külső személyi segítők viszonya a családokhoz akkor megfelelő minden érintett számára, ha a külső segítő felismeri, hogy a jelenléte kompromisszumot jelent a család számára, és hogy szerepének folyamatosan változnia, sőt fejlődnie kell. Kommunikációjuknak nyitottnak, tiszteletteljesnek és egyezsége törekvőnek kell lennie. Szükséges, hogy a külső személyi segítők a feladatuk ellátása során, a szülőkkel való kapcsolatukkal segítsék a családok mindennapi életét és a nehézségek csökkentését. A segítők lényegesen gyakrabban segítik a gyermekeket a számítógépes játékokban, a más gyerekekkel (akár testvérrel is) való találkozásban és játékban, vagy éppen abban, hogy könyvtárba menjenek. A megkérdezett szülők és személyi segítők úgy írták le a külső személyi segítők feladatát, mint a gyermek alapvető funkcióinak a segítése, a mindennapi élet, a kapcsolattartás és a fejlődés támogatása. Mindez egybe esik az ICF és az ICF-CY által felsorolt komponensekkel: test (funkciók és struktúra), tevékenység és részvétel (Egészségügyi Világszervezet, 2004). Nyilvánvaló, hogy a külső személyi segítők fontos környezeti tényezőt jelentenek, és a gyermekekkel kapcsolatos megerősítő szerepet játszanak. A személyes segítségnyújtást tehát, aminek célja

az egyenlő életkörülmények és a teljes társadalmi részvétel előmozdítása, a gyermekek részvételének megkönnyítőjeként értelmezhetjük.

A külső személyi segítőknek nemcsak a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekkel, hanem a gyermek családjával kapcsolatos felelősségük is van, ami miatt „harmadik” féllé válnak és lehet, hogy nem mindig érzik magukat kényelmesen a családban harmadik személyként. Minél hosszabb ideig van ugyanaz a segítő a gyermek mellett, annál inkább összehangolódik a gyermekkel és a családdal.

A külső személyi segítők kívánt jellemzőit Roos (2009) kutatta, miszerint a személyi segítő diszkrét, engedelmes/irányítható (azaz a segítségnyújtó vágya szerint cselekszik), megbízható, informatív, figyelmeztető, tiszteletteljes, figyelmes, barátságos, elégedett és gyakorlatias.

### *Stratégiák, amelyek elősegítik a részvételt*

Bedell (és mtsai., 2005) által megkérdezett agyi sérült gyermekek szülei stratégiaként hangsúlyozták a tevékenység, a fizikai és társadalmi környezet megszervezését vagy módosítását. Mindezt azért, hogy a gyermekek társadalmi részvételét elősegítsék. Hasonlóképpen a kutatás eredményei arra mutatnak rá, hogy a tevékenységeknek a gyermek számára szórakoztatónak, érdekesek, vonzóknak kell lennie. Ez összhangban van Heah (és mtsai., 2007) tapasztalataival, miszerint a megkérdezett szülők és a külső személyi segítők azt is hangsúlyozták, hogy a gyermek segítése jelentős ismereteket igényel. Mivel a szülők a gyermeküket legjobban ismerik, ezek a tudás fő szolgáltatói a külső személyi segítők számára, és a külső személyi segítők felelőssége, hogy megismerjék a gyermeket.

Horn és Kang (2012) felhívta a figyelmet a gyermekkel kapcsolatos ismeretek jelentőségére, elsősorban a kommunikációjukkal kapcsolatban, és egy hatékony egyéni oktatási program kidolgozásában. Az emberek/környezet segítségre szorulhatnak, hogy megértsék a súlyos-halmozottan fogyatékos gyerekek kommunikációs viselkedését. Whaley és Bennett (1991) a korai gyermekkorban való részvétel előmozdításáról szóló tanulmányukban a speciális szükségletű gyermekeknél azt is megállapította, hogy a választási lehetőségek biztosítása befolyásolta az elkötelezettséget. Ennek megfelelően elengedhetetlen a családon belüli tevékenységekben való jobb részvételre irányuló stratégiák előmozdítása, pl. (Axelsson 2014, 2015):

- A tevékenységek elérhetővé és a gyermek számára elfogadhatóvá tétele, amihez fizikailag adaptálni szükséges a tevékenységet.
- Fontosak azok a közeli környezetben élő személyek, akik a gyermeket jól ismerik, akik pozitív példát, modellt mutatnak, amivel bátorítják a gyermeket. Fontos, hogy a gyermek érezze az „adatartozást”, hiszen a gyermek érzi a „helyét” egy adott közösségben, a közösség gondolkodásában, és aszerint akar majd bevonódni, részesévé válni.
- Fontos, hogy a gyerek tudja, értse, hogy mi történik vele és körülötte, segítve őt abban, hogy felkészüljenek a várható eseményekre, tevékenységre.
- Fontos, hogy a gyermeknek lehetősége legyen a helyzet befolyásolására, kérdéseket feltenni, elmondani a véleményét, akaratát, hogy részese legyen a számára fontos a döntéshozatalnak.
- Fontos annak az éreztetése, hogy a gyermekre (is) szükség van a sikerhez az adott feladatban, tevékenységben.
- A gyermek részvételét, aktivitását (bevonódását) befolyásolja az, hogy milyen tevékenységet választ a környezete a számára (is). A súlyos-halmozottan fogyatékos személyek esetében nagy vagy jelentős segítségre van szüksége a tevékenységek elvégzéséhez. A szükséges segítség mértékét gyakran úgy csökkentik a (felnőtt)

környezet, hogy olyan tevékenységet választ, ami kevesebb fizikai aktivitást igényel a sérülttől, mint például „filmnézés” és „zenehallgatás”.

.... és telnek a „mindennapok

Egy család életében idővel a családi tevékenységek csökkennek, ami igaz a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermeket nevelő családokra is. Esetükben annál is inkább igaz lehet ez az állítás, mert a szülők lelkesedése alább hagyhat a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekük gyenge vagy csak nehezen észrevehető érdeklődése miatt. Ezen kívül várhatóan a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek idővel csak bizonyos fajta és bizonyos aktivitást igénylő tevékenységeket fognak végezni vagy lehet velük együtt végezni. Bizonyos események pedig meg sem jelennek az életükben, még később sem, mintha egy bizonyos tevékenységtípusra „szakosodtak” volna. Ez valószínűleg fontos hatással van a gyermek mindennapi működésére és hosszabb távú fejlődésére, hiszen ha egy gyermek megismerkedik és részt vesz bizonyos tevékenységekben, akkor egyre ügyesebb is lesz benne, azaz fejlődik.

De nem szabad azt sem elfelejteni, hogy a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek esetében azzal kell számolnunk, hogy a proximális folyamatok lassúak, sok időt vesznek igénybe, időnként úgy tűnhet, hogy akár stagnál is. Ezért azoknak a stratégiáknak a megtalálása és alkalmazása, ami a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekeknek a családi tevékenységekben való jobb és gyakoribb részvételét erősíti, rendkívül fontos. Ez annál is fontosabb, mert a mindennapokban azzal találkozhatunk, hogy a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek idővel egyre inkább izolálódnak, még saját családjukban is.

A súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek társadalmi hálózatában a tagok száma stabil, sőt akár idővel csökkenhet is, személyek kikerülhetnek a hálóból (pl. a nagyszülők, akik fontos ismeretekkel rendelkeznek a gyermekről; egy-egy közeli barát, mert elköltöznek; ritkán találkozik a testvérével, mert máshol tanul vagy saját családot alapít). Ezeket a kritikus kérdéseket figyelembe kell venni a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek családi és a családon kívüli tevékenységében való részvételének megkönnyítése érdekében.

## Összegzés

A súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekeknek a családi tevékenységekben való részvétele legalább két dimenzióval, „jelenléttel” és az „elkötelezettséggel” írható le. Ezeket a dimenziókat a különböző tényezők és a proximális (legközelebbi) folyamatok magját alkotó tényezők befolyásolják, amely tényezők teljes ereje befolyásolja a gyermek működését.

A súlyos-halmozottan fogyatékos gyermek befolyásolja a család működését, és a család működése hatással van a gyermekre, ami azzal jár, hogy ezek a családok másképpen működnek a tipikusan fejlődő gyermekes családoktól. Mindennapi szükségleteik kielégítése érdekében a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermeket nevelő családokban - más családokkal összehasonlítva – eltolódnak a prioritások, akár magának a súlyos-halmozottan fogyatékos gyermekek személyére vonatkozóan is a családi tevékenységekben és idejük elosztásában. Bizonyos tevékenységek gyakrabban/ritkábban fordulnak elő az érintett családokban a tipikusan fejlődő gyermekekéhez képest.

A befolyásoló tényezők részben különböznek a jelenlétre és a bevonódásra vonatkozóan. Azokban a tevékenységekben, amelyekben a gyermekek jelen vannak, az aktivitásukat befolyásolják a gyermekek jellemzői, például a motoros (mozgásos) képességük, a kognitív képességük, a tevékenység típusa, amelyben részt vesznek, valamint a gyermekek környezetében élő embereknek a gyermekekre való reagálása és a rájuk gyakorolt hatása.

A vizsgálatok azt mutatják, hogy a gyermek jelenlétét és elkötelezettségét a családi, társadalmi és gazdasági tényezők kisebb mértékben befolyásolják, mint a tipikusan fejlődő gyermeces családokban.

A korlátozó tényezők azt eredményezik, hogy a súlyos-halmazottan fogyatékos gyermekek a tipikusan fejlődő gyermekekhez képest kevesebb és kevésbé változatos tevékenységet folytatnak ahhoz, hogy a családi tevékenységekben a közeli proximális folyamatokban aktívan részt vegyenek. Ennek megfelelően a családi tevékenységekben való jobb részvételre vonatkozó stratégiák kidolgozása és alkalmazása fontosnak bizonyul. A családoknak viszont esetenként szükségük van egy olyan emberre, aki külső erőforrásként segít(het) a családi rendszer egyensúlyának megszerzésében vagy visszaszerzésében. A külső személyi segítségnyújtás magában foglalja azokat a szerepeket és az ezekkel járó feladatokat, amelyek fontosak a súlyos-halmazottan fogyatékos gyermekek családjában.

Továbbra is szükség van a gyermekek, a család és a külső személyi segítő közötti időbeli kölcsönhatásra vonatkozó kérdések széles körű és folyamatos vizsgálatára. Ezen kívül figyelembe kell venni azokat a kérdéseket is, amelyek a gyermekekből és a családjukból fakadnak, vagy éppen feléjük irányulnak. Az ilyen tudatosság és tudás segítene a beavatkozások (pl. a tanácsadás) és a javaslatok végrehajtásában a súlyos-halmazottan fogyatékos gyermekek családjai számára, amelyeknek legfontosabb célja, hogy javítsák a gyermekek részvételét a mindennapi élet folyamataiban.

## Irodalom

1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről. Egyesült Nemzetek Közgyűlése, 1989 <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99100064>.TV letöltve: 2015. 05. 20.
- 32/2012. (X.8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvei és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. 3.melléklet. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200032.EMM&txtreferer=A1100190>.TV letöltve: 2013. 04. 03.
2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv> letöltve: 2015. 05. 20.
- Az alapvető jogok biztosának Jelentése az AJB 1672/2017.számú ügyben. (Kapcsolódó ügyek: 1628/2017., 1671/2017. Előzmények: 1989/2016.) Alapvető Jogok Biztosának Hivatala [https://www.ajbh.hu/documents/10180/2602747/Jelent%C3%A9s+a+fogyat%C3%A9kos+gyermek+oktat%C3%A9s%C3%A9nek+ir%C3%A9nyelvei+1672\\_2017/db0718bc-9a94-80a3-5c48-ee2e490f8257?version=1.0](https://www.ajbh.hu/documents/10180/2602747/Jelent%C3%A9s+a+fogyat%C3%A9kos+gyermek+oktat%C3%A9s%C3%A9nek+ir%C3%A9nyelvei+1672_2017/db0718bc-9a94-80a3-5c48-ee2e490f8257?version=1.0)
- Ahlström, G., és Wadensten, B. (2011): Family members' experiences of personal assistance given to a relative with disabilities. *Health és Social Care in the Community*, 19(6), 645-652. doi: 10.1111/j.1365-2524.2011.01006.x
- Axelsson, A. K. (2014): Children with profound intellectual and multiple disabilities and their participation in family activities. Doctoral Thesis. School of Health Sciences Dissertation Series No 49. School of Health Sciences, Jönköping University ISBN 978-91-85835-48-5
- Axelsson A. K. (2015): The role of the external personal assistants for children with profound intellectual and multiple disabilities working in the children's home. *JARID: Journal of*

- applied research in intellectual disabilities*, ISSN 1360-2322, E-ISSN 1468-3148, Vol. 28, no 3, p. 201-211. doi: 10.1111/jar.12122. Epub 2014 Sep 1.
- Bedell, G.M., Cohn, E.S. és Dumas, H.M. (2005): Exploring parents' use of strategies to promote social participation of school-age children with acquired brain injuries. *American Journal of Occupational Therapy*, 59(3), 273-284.
- Bronfenbrenner, U. és Ceci, S. J. (1994): Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective - a bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. doi: 10.1037/0033-295x.101.4.568
- Bronfenbrenner, U. és Evans, G. W. (2000): Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125. doi: 10.1111/1467-9507.00114
- Bult, M.K., Verschuren, O., Jongmans, M.J., Lindeman, E. és Ketelaar, M. (2011): What influences participation in leisure activities of children and youth with physical disabilities? A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1521-1529. doi: 10.1016/j.ridd.2011.01.045
- Clevnert, U. és Johansson, L. (2007): Personal assistance in Sweden. *Journal of Aging & Social Policy*, 19(3), 65-80. doi: 10.1300/J031v19n03\_05
- Coster, W., Law, M., Bedell, G., Khetani, M., Cousins, M. és Teplicky, R. (2012): Development of the participation and environment measure for children and youth: Conceptual basis. *Disability and Rehabilitation*, 34(3), 238-246. doi: 10.3109/09638288.2011.603017
- Danis, I. és Kalmár, M. (2011): a fejlődés természete és modelljei. In: Danis, I., Farkas, M., Herczog, M. és Szilvási, L. (szerk.)(2011): A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés színterei Biztos Kezdet Kötetek I. Budapest 2011 Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet (korábban Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet), 76-125.o.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Hamby, D., Raab, M. és Mclean, M. (2001): Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 68-92. doi: 10.1177/027112140102100202
- Egészségügyi Világszervezet (2004): A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása, Budapest, EVSz-EszCsM-OEP
- Engel-Yeger, B., Jarus, T., Anaby, D. és Law, M. (2009) Differences in patterns of participation between youths with cerebral palsy and typically developing peers. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(1), 96-104.
- Fröhlich, A. (1996): Életterek – életálmok. In: Márkus E. (szerk.): Halmozottan sérült, súlyosan mozgáskorlátozott gyermekek nevelése, fejlesztése. BGGYTF, Budapest, 15-25.
- Granlund, M., Arvidsson, P., Niia, A., Björck-Åkesson, E., Simeonsson, R., Maxwell, G., et al. (2012): Differentiating activity and participation of children and youth with disability in Sweden: A third qualifier in the international classification of functioning, disability, and health for children and youth? *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 91 (13 Suppl 1) pp. S84-S96 91(13), 84-96. doi: 10.1097/PHM.0b013e31823d5376
- Hanna, S. (2006): Patterns of participation in recreational and leisure activities among children with complex physical disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48(5), 337-342. doi: 10.1017/S0012162206000740
- Heah, T., Case, T., Mcguire, B. és Law, M. (2007): Successful participation: The lived experience among children with disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 74(1), 38-47. doi: dx.doi.org/10.2182/cjot.06.10
- Horn, E. és Kang, J. (2012): Supporting young children with multiple disabilities: What do we know and what do we still need to learn? *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 241-248. doi: 10.1177/0271121411426487



- Iacono, T., Carter, M. és Hook, J. (1998): Identification of intentional communication in students with severe and multiple disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 14(2), 102-114.
- Imms, C., Reilly, S., Carlin, J. és Dodd, K. (2008): Diversity of participation in children with cerebral palsy. *Developmental medicine and child neurology*, 50(5), 363-369. doi: 10.1111/j.1469-8749.2008.02051.x
- King, M., Shields, N., Imms, C., Black, M. és Ardern, C. (2013): Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 34(5), 1854-1862. doi: 10.1016/j.ridd.2013.02.029
- Law, M., King, G., King, S., Kertoy, M., Hurley, P., Rosenbaum, P., Maes, B., Vos, P. és Penne, A. (2010): Analysis of daytime activities for children with profound intellectual and multiple disabilities in specific settings. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 56(111), 123-136. doi: 10.1179/096979510799102907
- Márkus, E. (2003): A súlyos-halmozott fogyatékoság meghatározásának problémái nevelési és szociális szempontból. *Gyógypedagógiai Szemle XXXI. évfolyam* 3 176 -182. )
- Márkus, E. (2009): a súlyos-halmozott fogyatékosággal élő emberek megsegítésének elméleti megalapozása. In: *A súlyos és halmozott fogyatékosággal élő emberek helyzete Magyarországon. Tanulmánykötet – második rész.* Fogyatékoságtudományi Tanulmányok VII. Disability Studies. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 34-54.old.
- Nakken, H. és Vlaskamp, C. (2002): Joining forces: Supporting individuals with profound multiple learning disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 7(3), 10-15. doi: 10.1108/13595474200200023
- Nakken, H. és Vlaskamp, C. (2007): A need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 83-87. doi: 10.1111/j.1741-1130.2007.00104.x
- Palisano, R. J., Orlin, M., Chiarello, L. A., Oeffinger, D., Polansky, M., Maggs, J. és Stevenson, R. (2011): Determinants of intensity of participation in leisure and recreational activities by youth with cerebral palsy. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 92(9), 1468-1476. doi: 10.1016/j.apmr.2011.04.007
- Raghavendra, P., Virgo, R., Olsson, C., Connell, T. és Lane, A. E. (2011): Activity participation of children with complex communication needs, physical disabilities and typically-developing peers. *Developmental Neurorehabilitation*, 14(3), 145-155. doi: 10.3109/17518423.2011.568994
- Roos, J. M. (2009). *Quality of personal assistance shaped by governments, markets and cooperations.* (Doctoral Thesis), University of Gothenburg, Göteborg. letöltve: 2018.01.14. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19351/1/gupea\\_2077\\_19351\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19351/1/gupea_2077_19351_1.pdf)
- Schalock, M. D., Fredericks, B., Dalke, B. A. és Alberto, P.A. (1994): The house that traces built - a conceptual-model of service delivery systems and implications for change. *Journal of Special Education*, 28(2), 203-223.
- Simeonsson, R. J., Leonardi, M., Lollar, D., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J. és Martinuzzi, A. (2003): Applying the international classification of functioning, disability and health (ICF) to measure childhood disability. *Disability and Rehabilitation*, 25(11-2), 602-610. doi: 10.1080/0963828031000137117
- Skär, L. és Tamm, M. (2001): My assistant and I: Disabled children's and adolescents' roles and relationships to their assistants. *Disability & Society*, 16(7), 917-931. doi: 10.1080/09687590120084010
- Sommer, D., Samuelsson, I. P. és Hundeide, K. (2010): *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*, 2 (Vol. 2): Springer.

- Tadema, A. C. és Vlaskamp, C. (2010): The time and effort in taking care for children with profound intellectual and multiple disabilities: A study on care load and support. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 41-48. doi: 10.1111/j.1468-3156.2009.00561.x
- Ullenhag, A., Krumlinde-Sundholm, L., Granlund, M. és Almqvist, L. (2014): Differences in patterns of participation in leisure activities in Swedish children with and without disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 36(6), 464-471. doi: 10.3109/09638288.2013.798360
- Verdugo, M. A., Schalock, R., Keith, K. és Stancliffe, R. (2005): Quality of life and its measurement: Important principles and guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 707-717. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00739.x
- Weisner, T. S. (2002): Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development*, 45, 275-281. doi: 10.1159/000064989
- Whaley, K. T. és Bennett, T.C. (1991): Promoting engagement in early childhood special education. *Teaching Exceptional Children*, 23(4), 51-54.
- Wilder, J. (2008): *Proximal processes of children with profound multiple disabilities*. (Doctoral thesis), Stockholm University, Sweden, Stockholm. letöltés: 2017.10.23. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:199674/FULLTEXT01.pdf>

## **MŰHELY BEMUTATÓ**



## SZAKMAI AJÁNLÁS AZ UTAZÓTANÁROK MUNKÁJÁRA A KÖZÉPISKOLÁS LÁTÁSSÉRÜLTEK HABILITÁCIÓS FEJLESZTÉSÉHEZ

### Szerző:

Somogyiné Lakatos Andrea  
Hajdú-Bihar Megyei Általános Iskola,  
Gimnázium és Kollégium, Debrecen

### Lektorok:

Mező Ferenc  
Eszterházy Károly Egyetem  
(Magyarország)

Mező Katalin  
Debreceni Egyetem  
(Magyarország)

Somogyiné Lakatos Andrea (2018): Szakmai ajánlás az utazótanárok munkájára a középiskolás látássérültek rehabilitációs fejlesztéséhez. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/4. szám, 101–107. DOI 10.18458/KB.2018.4.101

### Absztrakt

*A középiskolai tanulmányok elején a látássérült fiataloknak számos kezdeti nehézséggel kell megküzdeniük a mindennapi iskolai élet során. Az intézmény területén való tájékozódás, a középiskolai életritmus, a magasabb osztálylétszámok, a szaktanárok által alkalmazott, magasabb szintű, önállóbb gondolkodást igénylő tevékenységek és módszerek nagyobb kihívást jelentenek számukra, mint ép társaiknak. Különösen nehezebb helyzetekkel találkoznak azok a látássérült fiatalok, akik a korábbi években szegregált intézményben tanultak, ahol kisebb osztályközösségben, tiflopedagógus, speciális eszköz, egyéni megsegítést biztosító fejlesztő foglalkozások támogatással végezték tanulmányaikat. Az utazótanári szolgáltatás biztosítja azt, hogy integrált környezetben ez a támogató megsegítés jelen legyen a látássérült tanulók és a velük foglalkozó középiskolai szaktanárok számára egyaránt.*

**Kulcsszavak:** inkluzív nevelés, utazótanár, szolgáltatási leírás, támogató együttműködés

**Diszciplina:** gyógypedagógia, tiflopedagógiai, pszichológia utazótanári szakmódszertan

### Abstract

*PROFESSIONAL RECOMMENDATION FOR THE TRAVELING TEACHER'S WHO ARE WORKING WITH THE VISUALLY IMPAIRED AND HABILITATION PERSONALITY DEVELOPMENT HIGH – SCHOOLER*

*At the beginning of high school studies where visually impaired with young people have to outbrave with much daily difficulty. Orientation in the institution about high school 's rythmys higher class sizes, and higher levels of attitudes and methods that require more independent thinking by class teachers are more challenging to them than their good companions. Particularly heavier situations are encountered by young people with visually impaired who have been studying in a segregated institution in previous years, where they have completed their studies in a smaller class community, a educator, a specialized tool, and individual development assistants. The travel ambulance service ensures that this supportive assistance is provided in an integrated environment both for students with visually impaired and secondary school teachers.*

**Keywords:** inclusive education, traveling teacher, service description, supportive cooperation

**Disciplines:** special education, special education for visual impairments, travel teacher methodology

### **Szakmai segítségnyújtás**

Az eddigi tapasztalataink alapján a befogadó iskolák – sem a személyi, sem a tárgyi feltételek tekintetében – nincsenek kielégítően felkészülve arra, hogy az integrált, súlyos fokban látássérült gyermeknek azonnal biztosítani tudják a megfelelő speciális körülményeket. Az iskola pedagógusai többnyire nem rendelkeznek általános gyógypedagógiai ismeretekkel, így a segítségnyújtás során az empátiájuk és szakmai gyakorlatuk az, amire az utazótanárnak támaszkodnia lehet. Emellett a dologi kiadások növekedése gazdasági kérdéseket feszeget az intézmény mindennapi életében, s ennek következtében a megfelelő feltételek biztosítása elhúzódhat.

A megsegítő munka első fázisában a fogadó intézmény érintett pedagógusai körében az utazótanár segít értelmezni a szakértői vélemény részletes megállapításait. Tájékoztatást nyújt a súlyos fokú látássérülés pedagógiai, egészségügyi következményeiről és a mindennapi életvitelt nehezítő hatásairól. A továbbiakban az utazótanár a vak, alig látó gyermek speciális igényeit szem előtt tartva – az optimális fejlődés érdekében – konkrét tanácsokat, javaslatokat ad a befogadó intézmény tanárainak.

### **A befogadó középiskolával kapcsolatos elvárások**

Szükségszerű a szakmai együttműködési készség az utazótanár iránt az intézményvezetés és a nevelőtestület részéről. Mindez jelenti az utazótanár szakmai kompetenciájának elismerését a látássérült tanulók személyiségfejlesztésnek kérdéseiben, azok elfogadását és beépítését az intézmény és a pedagógusok saját pedagógiai gyakorlatába.

### **Az utazótanár kapcsolattartási szintjei**

1. Az SNI-s tanulók befogadó nevelését irányító intézményvezetővel vagy az általa megbízott szakmai vezetővel (intézmény helyettes vagy más kompetens pedagógus).
2. A látássérült tanuló osztályfőnökével, tanító nevelőivel
3. A szülővel való kapcsolattartás lehetősége

### **A munkaszervezéssel kapcsolatos elvárások**

- Munkarend: állandó, a tanuló órarendjével egyeztetett foglalkozási időpont meghatározása, beépítve a tanuló napirendjébe. Tájékoztatás az erre az időpontra eső esetleges más munkarendű tanítási nappalról (pl. tanítás nélküli munkanap), illetve alkalmi egyéb iskolai elfoglaltságról.
- Infrastrukturális feltételek biztosítása a foglalkozások megtartására: lehetőleg állandó helyiség (egy állandó használatra kijelölt tanterem vagy egyéb helyiség). Az adott helyiségben vagy a tanári szobában az utazótanár számára íróasztal, elzárható részekkel, szék, esetleg szekrény, ahol az állandóan szükséges eszközöket, a tanuló idevonatkozó iratanyagát tarthatja (fejlesztési tervek, egyéni fejlesztő foglalkozások naplója stb.) vagy legalább egy rekesz a nevelői szoba naplótartó szekrényében.
- Más szociális helyiségek használata szükség esetén (tanári mosdó, egyéb helyiség)

- Az utazótanár számára lehetőség a szükséges adminisztráció nyugodt körülmények közötti elkészítésére
- Számítógép (internet elérhetőség), fénymásolási lehetőség stb.
- A köznevelési törvény által előírt dokumentumok az intézmények részéről:  
A Budapesti Területi Pedagógiai Szakszolgálat Látássérülteket Vizsgáló Gyógypedagógiai Szakértői Központ szakvéleménye a tanuló SNI-s státuszának megállapításáról

### **Szakmai elvárások a befogadó iskolák felől az utazótanár irányába**

Az első, problémafeltáró beszélgetés során körvonalazódnak a feladatok, a célhoz vezető út megtételéhez szükséges elméleti és gyakorlati teendők. E kapcsolat minden érintett tagját partnernek kell tekinteni, akik a döntéseket közösen hozzák, felvállalva azt a felelősséget, hogy az integrált tanuló egyéni igényeinek, lehetőségeinek és képességeinek megfelelő legjobb utat, illetve megoldásokat találják meg.

Az utazótanár tanácsait – az élet minden területére vonatkozóan – kérheti a szülő és a pedagógus, s az eredményeket – vagy az esetleges kudarcokat –, regisztrálni, elemezni és értékelni kell. Így a tanuló teherbírásának, fejlődésének üteme, folyamata minden érintett számára követhető, átlátható, s ez megkönnyíti, illetve kijelöli az új tanév feladatait, valamint a speciális területek fejlesztési tervének összeállítását.

A tanácsadás is – minden felmerült kérdésben – a látássérült gyermek szakszerű ellátását, sikeres nevelését-oktatását és beilleszkedését tűzi ki célul.

### **Szakmai segítségnyújtás**

- A pedagógusok tájékozódjanak arról, hogy az intézmény érvényesítette-e a köznevelési törvény által nyújtott törvénylehetőségeket (a pozitív diszkrimináció lehetőségei a tanuló számára, az iskolai nevelési, oktatási többletfeladatok szervezéséhez igénybe vehető jogszabályi kedvezmények).
- Valamennyien segítsenek abban, hogy kedvező, elfogadó légkör fogadja a vak gyermeket az oktatás-nevelés folyamán.
- A tanuló osztályteremben történő ültetése alkalmazkodjon esetleges fényérzékenységéhez, alig látásához (ha kell, helyi megvilágítást is alkalmazzanak), a megfelelő hallhatósághoz, valamint a teremben történő tájékozódáshoz megfelelő támpontokat legyenek biztosítva.
- Ragaszkodjanak a pontírású tankönyvek, munkafüzetek és feladatgyűjtemények használatához abban az esetben, ha a tanuló infokommunikációs készségei nem elegendőek ahhoz, hogy a digitális ismerethordozókat eszközként önállóan tudja használni az ismeretszerzés folyamán. (pl.: szövegszerkesztés, internethasználat).
- Segítsék, hogy a tanuló időben rendelkezék a tantárgyak által megkívánt speciális taneszközökkel.
- Sajátítsák el – lehetőség szerint – azok rendeltetés szerű használatát a pedagógusok is.
- Törekedjenek arra, hogy a sajátos nevelési igényű tanuló egyre több frontális feladatmegoldásban legyen egyenrangú partnere társainak.
- A tanulóval szemben támasztott követelményekről – de az esetleges és a törvényben biztosított engedményekről is – időben tájékoztassanak minden érintettet.
- A gyermeket értékeljék reálisan, ugyanis a sajnálatból adott jegynek valós tartalmi értéke nincs és félrevezeti a családot is (pl. a szóbeli felelet megegyezik a többi

gyermek értékelésével. Az írásbeli munkák javításában – igény szerint – segít az utazótanár).

- A pedagógusok kérik az országos, központi felmérések pontírásos vagy digitális változatát is a vak tanuló képességfelméréséhez az esélyegyenlőség alapján.
- Minden esetben a gyermek adottságaihoz, tehetségéhez mért feladatokat és elvárásokat fogalmazzanak meg, erősítve ezzel a tanuló akarati tulajdonságait, kitartását, céltudatosságát és önbizalmát.
- Alakítsák ki a vak tanulóban a speciális segédeszközök használata iránti igényt, fogadtassák el azok hasznosságát és számukra természetes voltát.
- Törekedjenek a gyermek egészségvédő magatartásának és az egészséges életmódhoz kötődő szokásainak folyamatos fejlesztésére.
- Segítsék a látássérült fiataalt a reális énkép kialakításában, irányítsák a képességeinek megfelelő életpálya felé.

### **Az utazótanár legfontosabb feladatai**

- Megismerkedik a fogadó pedagógussal és a gyermekcsoporttal.
- Tanácsot ad és tájékoztatást nyújt a sajátos nevelési igényű gyermekről, a szülői háttérrel.
- Beszél a saját, megsegítő szerepéről.
- Felhívja a figyelmet a beszerezhető szakirodalomra, továbbképzésekre.
- Tanácsot ad és tájékoztatást tart a fogadó intézmény többi pedagógusának.
- Tájékoztatást tart a gyermekcsoportnak.
- Rendszeresen hospitál, konzultál a pedagógusokkal.
- Információkat nyújt az adaptált, pontírástú tankönyvek vagy azok digitális változatának beszerzéséhez, a kiadói források és a megrendelés menetének megjelölésével.
- Eljuttatja és bemutatja a speciális taneszközöket, megismerteti helyes használatukkal minden érintettet (tanuló, szaktanár, szülő).
- Folyamatosan nyomon követi a gyermek fejlődését, tanácsot ad a speciális szükségletek feltárásához.
- Kapcsolatot tart a szülővel, tanácsot ad, figyeli az ő segítő munkájukat is.
- Közvetlenül foglalkozik a gyermekkel, egyéni fejlesztési terv alapján egészségügyi és/vagy pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs fejlesztést tart.
- Egyéni differenciált foglalkozást tart egyéni programok alapján
- Egyéni fejlesztési programját az adott tanuló egyéni igényeire szabva készíti el.
- Figyelembe veszi a tanuló által felvetett tanulási problémáját, fejlesztési igényét és annak megfelelően alakítja ki az egyéni foglalkozások menetét és tartalmát.
- Segíti a tanulóval kapcsolatos, a sajátos nevelési igényből fakadó adminisztrációs feladatokat: pl. a szülő által kért szakértői vizsgálatok kérelme, előterjesztése.
- Az adott tanulóval kapcsolatos pedagógiai tevékenység adminisztrációja: fejlesztési terv, rehabilitációs haladási napló vezetése.
- Utógondozói tevékenységet is kifejthet középiskolás fiatalok egyéni igénye alapján.
- Koordinálja a rehabilitációs foglalkozásokon részt vevő más szakemberek munkáját.
- Kapcsolatot tart a mentorral, az érintett egyéb szervezetekkel.
- Foglalkozásaira pontosan érkezik, esetleges távollétéről értesíti az illetékes intézményi vezetőt vagy előzetes megegyezés alapján a fejlesztett tanulót.



- A köznevelési törvény által előírt kötelező dokumentumok vezetése melyek az alábbiak:  
A szakértői vélemény és az egyéni megfigyelések, tanulói habilitációs szükségletek alapján készített:  
Egyéni fejlesztési terv, 3 hónapos ciklusokban tervezve és megvalósítva és értékelve a tanuló egyéni fejlődésmenete.  
Egyéni habilitációs és rehabilitációs törzslap külvív, melynek alapján 4 tanéven keresztül nyomon követhető az egyéni fejlesztési folyamat.  
Egyéni habilitációs és rehabilitációs napló, mely egy tanév fejlesztő foglalkozásainak nyomon követésére szolgál.  
Foglalkozási haladási napló, amely a megbízási szerződésben foglaltak megvalósításnak rögzítésére szolgál.  
A tanuló esetenkénti vagy a jogszabályban előírt szakértői vizsgálatának szakértői kérelmének másolata.

### **Javaslatok a látássérült tanulók iskolai életének megszervezéséhez**

Az adott intézménybe régebben járó gyermekek be tudtak illeszkedni a középiskolai nevelési-oktatási környezetbe. Felmerülő problémáik részben látássérülésükből részben személyiségjellemzőikből eredőek.

#### *A látássérült tanulók elhelyezése, iskolai tájékozódás, használt eszközök*

A látássérült tanulók a tantermekben a táblához közel ülnek. Problémát számukra a pedagógusok egyéni írásmódja jelenthet bizonyos esetekben. A tábla folyamatos tisztántartása, a jól olvasható kézírás, a rajzolt ábrák mérete fontos segítő eszköz a látássérült tanulók számára. Az interaktív táblát kedvelik a megfelelő méretek, kontúros ábrák, színes képek használata miatt. Az épületben való önálló tájékozódás képessége szintén látásfoktól függően más és más. Bizonyos fontosabb és gyakrabban használt helyiségekre, ajánlatos nagybetűs feliratokat elhelyezni, ha valamelyik tanulónak tartósan tájékozódási problémája lenne. Veszélyesebb közlekedési helyekre (meredekebb lépcső, forduló stb.) érdemes sárga vezetőcsíkot elhelyezni, melyek a látó tanulók számára is szolgálná a baleset megelőzést.

A súlyosan látássérült tanuló legtöbbször látó személy kíséretében érkezik az intézményben. A helyi sajátosságoknak megfelelően a kísérő számára biztosítani kell egy adott találkozási pontot az intézmény épületén belül, ahonnan a tanuló már önállóan vagy társai segítségével is tud tájékozódni. A beiratkozás után lehetőséget kell nyújtani a tanuló számára, hogy kísérővel bejárja és megismerje a legfontosabb utakat, helyiségeket az épületen belül

Kollégiumi elhelyezés esetén a szobát érdemes úgy kiválasztani számukra, hogy közel legyen a vizesblokk, tanulószoba, lépcsőház. A kollégiumi szobában biztosítani kell számára a legkönnyebben elérhető fekhelyet és szekrényt.

Látássérült tanulót emeletes ágyak esetén mindenképp az alsó ágyon kell elhelyezni a balesetveszély megelőzése érdekében. A szobatársak kiválogatásánál a legfontosabb szempontok az empatikus, segítő attitűdök megléte és a rendszeretet, ami megkönnyíti a látássérült kényelmes, balesetmentes tájékozódását.

Fontos, hogy az általuk használt elektronikus eszközök (laptop, tablet, diktafon stb.) biztonságban legyenek, a többi tanuló által ne legyen hozzáférhető, ne használja más még kölcsönképpen sem, mert minden beállítás a látássérült munkavégzését támogatja. Szükség

esetén az intézményi rendszergazda, informatika tanár segítse a személyes informatikaeszköz zavartalan használatát az iskolai munkában.

Az osztálytársakban ki kell alakítani a látássérült személlyel kapcsolatos empatikus magatartásformákat, amelyet elősegítenek az érzékenyítő programok. Az érzékenyítő programok megtartását legtöbbször az érintett tanulók is szívesen vállalják.

Ha lehetséges, akkor a tanuló helye konnektorhoz közel legyen, hogy a munka közbeni feltöltésnek ne legyen akadálya. Hasznos, hogy legyen saját kézi nagyítójuk, amivel bármilyen nyomtatott ábrát, esetleg vizsgált tárgyat, pontosabban tudjanak megfigyelni (pl.: természettudományos tantárgyaknál).

#### *Tantárgyak tanulása*

Szóbeli didaktikai módszerek alkalmazásakor általában tudják követni a tanári közléseket, annak alapján önállóan tudnak jegyzeteket készíteni, ami alkalmas az önálló délutáni tanórákra való felkészüléshez. Ha a saját jegyzetük alapján, vagy mulasztás miatt annak hiányában nem tudnak önállóan tanulni, akkor rendelkezésükre kell adni tanulótárs jól olvasható jegyzetét, tanári jegyzetet, vázlatot stb. A laptopon való jegyzetelés fontos számukra, hosszabb terjedelmű szövegalkotást érdemes szintén laptopon készíteni. Ajánlott lenne a tanár által javasolt elektronikus források használata vagy lementve e-mailben, pendrive-on számára nyújtani.

A szemléltetés módszereinek alkalmazásakor a méretek helyes meghatározásával és biztosításával sokat segíthetünk a tanulóknak a vizuális élménybiztosításhoz. Kézbe vehető tárgyaknál engedjünk teret a szabad szemlélődésre és bízzuk a tanulókra, hogy, milyen érzékszervvel akarnak minél több információt szerezni róla.

A földrajz tantárgyból többségében felmentésük van a tanulóknak, de bizonyos térképészeti ismeretekkel rendelkezniük kell az általános műveltség megszerzése érdekében (pl.: Magyarország, a földrészek, óceánok fekvésének főbb jellemzői stb.).

#### *Tanár-tanuló kapcsolata a tanulási folyamatban*

Ideális esetben a tanulók jó kommunikációs kapcsolatban vannak tanáraikkal, egyéni problémáik meghallgatásra találnak, melyek könnyebbé teszik a tanulók iskolai életét és munkáját. Az utazótanárral való együttműködést erősen támogatja, ha már előzőleg ismerték egymást, már az általános iskolában ismerték, ellenkező esetben a jó munkakapcsolat kialakulása időt vesz igénybe. Egyes esetekben a tanuló elutasítóan fogadja az egyéni fejlesztéssel járó többlet óraterheket, vagy tanulótársai előtt szégyelli az egyéni megsegítés szükségességét. Idővel meggyőzhetőek ők is, hogy az különleges bánásmódra szükségük van, tanulmányi munkájuk eredményesebb lesz, az együttműködés folyamán.

Igazi szakmai sikerként könyvelhetjük el, ha a tanuló saját maga fogalmazza meg az utazótanár számára, hogy, mely képesség területen érez szükségletet az egyéni fejlesztés során, mivel kell többet foglalkozni a rehabilitációs órák során.

#### *Szociális kapcsolatok, közösségi élet*

A látássérült gyerekek egybehangzóan nyilvánítottak véleményt abban, hogy tanulmányi munkájukat nagymértékben zavarják és befolyásolják a tanulótársak által tanúsított magatartásproblémák.

A tanítási órák rendje a nyugodt, tanár által irányított munkavégzés segíti a tanulók számára kiemelten fontos auditív figyelem megtartását. Az esetleges háttérzaj, akadályozza a tanári

információk eljutását a tananyagról, legtöbbször ez az oka a hiányos vagy kaotikus jegyzetüknek.

A tanulók személyiségüktől függően könnyebben vagy nehezebben alakítanak ki társas kapcsolatokat. A visszahúzó típusú tanulókat bátorítani kell a társas kapcsolatok alakítására. Minél több közösségi rendezvénybe célszerű bevonni őket, akár szervezői, lebonyolítói vagy résztvevői szinten. Képesek ilyen alkalmakkor is egyénileg hozzájárulni a rendezvénysikeréhez, biztosítva számára, a látássérülésének megfelelő speciális eszközöket, megoldási módokat.

Az osztálytársakat bátorítani arra, hogy minél több iskolán kívüli programba vonják be látássérült társukat, akkor is, ha kísérete többletidőt igényel. A látássérült tanulót pedig türelemre kell inteni, ha társai bizonyos, úgy ítéli meg, hogy társai nem eléggé elfogadók vele.

### Összegzés

Összegezve a cikkben leírtakat, a látássérültek sikeres integrációs nevelését döntően befolyásolja a befogadó intézmény, a tanuló a szülő és az alkalmazott utazótanár együttes munkája. Az inkluzív nevelés meghatározó tényezője a folyamatos kommunikáció és visszacsatolás a közvetlen partnerek között, egymás szakmai kompetenciájának ismerete és kölcsönös elfogadása. Támogató szerepet töltenek be a látássérültekkel foglalkozó speciális intézmények, szervezetek és alapítványok.

### IRODALOM

- Pesti Gézáné: Az együttnevelés lehetősége. *Fejlesztő Pedagógia*. 12. évfolyam, 2001/3. 37-38.
- Jánkliné Perei Erika (2012): *SNI-s tanulók integrációs oktatásának módszertana a tanulásban akadályozott gyermek fókuszában*, TÁMOP 3.1.4. program –disszeminációs anyag, Budapest
- Hortobágyi Katalin (1995): *A tanulási folyamat differenciálási elvei és gyakorlata*, OKI, Budapest.
- Kapcsáné Németi Júlia (2008) (Szerk.): *Adaptációs kézikönyv-gyakorlati útmutató az inkluzív befogadó intézmények számára*, EDUCATIO Közhasznú Társaság, Budapest
- Kőpatakiné Mészáros Márta (2003). (Szerk): *Befogadó iskolák elfogadó közösségek*, OKI, Budapest
- Papp Gabriella (2004). A tanulásban akadályozott gyermek integrációja. In: Perlusz A. (szerk.). *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. BGGYTKF, Budapest, 94-132.
- Pirisi István, Pesti Gézáné (1996): Differenciált tanulásszervezés, differenciált képességfejlesztés: In Gereben Ferencné, Kereszty Zsuzsa (szerk.): *Különböznek*. BTF, Budapest, 237-253.