

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK

A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

Szerkesztette:

Mező Katalin

A MEC-SZ-24 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a MEC-SZ-24-149060 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

**INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK
A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN**

Szerkesztő / Editor:

Mező, Katalin

2025

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK
A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

Szerkesztő / Editor:

Mező, Katalin

2025

Kiadó / Publisher:

DEBRECENI EGYETEM,

GYERMEKNEVELÉSI ÉS GYÓGYPEDAGÓGIAI KAR



A MEC-SZ-24 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a MEC-SZ-24-149060 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Project no. MEC-SZ-24 has been implemented with the support provided by the Ministry of Culture and Innovation of Hungary from the National Research, Development and Innovation Fund, financed under the MEC-SZ-24-149060 funding scheme.



INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK
A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

Szerkesztő: Mező Katalin (PhD)

A teljes tanulmánykötetet lektorálta:

Biczó Gábor (Prof., PhD)

Gortka-Rákó Erzsébet (PhD)

Mező Ferenc (PhD)

Mező Katalin (PhD)

Nemes Magdolna (PhD)

Tóth Norbert (PhD)

Az egyes tanulmányok lektorait lásd a tanulmányok kezdő oldalain.

Kiadó: Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar

4220 Hajdúböszörmény, Désány István utca 1-9.

Tel.: +36 52 512 900/5021, +36 52 560 160

Web: <https://gygyk.unideb.hu/>

ISBN 978-963-490-732-9

Hivatkozás / Cite:

Mező Katalin (Szerk.)(2025). *Interdiszciplináris kutatások a különleges bánásmód témakörében*.
Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Debrecen.
ISBN 978-963-490-732-9

Minden jog fenntartva.

Jelen kiadvány sem részben, sem egészben nem másolható sem elektronikus, sem mechanikus eljárással – ideértve a fénymásolást, a számítógépes rögzítést vagy adatbankban való felhasználást is – a jogtulajdonos írásbeli engedélye nélkül.

© 2025 Mező Katalin

TARTALOM

Szerkesztői előszó.....	9
A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDDAL KAPCSOLATOS PSZICHOLÓGIAI KUTATÁSOK.....	11
Borbáth Katalin, Kürthy Anna: „Van valami specifikum”. A kőbányai iskolapszichológiai modell néhány elemének azonosítása retrospektív interjúelemzés alapján	13
Burom Katalin: A végrehajtó funkciók vizsgálati lehetőségei tipikus és atipikus fejlődésű gyermekeknél	31
Kósa Andrea: Mennyiből mennyit?– Korrelációs hálózat az előrejelző matematikai képességek szolgálatában – Kiszámítottuk, mi számít	41
Mező Ferenc: A mesterséges pszichológia oktatási vonatkozásai	57
A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDDAL KAPCSOLATOS PEDAGÓGIAI KUTATÁSOK.....	69
Balogh Beáta: A mentorpedagógus szerepe az állatasszisztált pedagógiai foglalkozásokra való elkészülésben.....	71
Czipczerné Bartók Erika: Az inkluzív szemléletformálás szükségességének vizsgálata a kezdő óvodapedagógusok körében.....	87
Presinszky Károly: Tehetséges hallgatók útjai a tudományhoz Nyitrán.....	97

A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDDAL KAPCSOLATOS GYÓGYPEDAGÓGIAI KUTATÁSOK..... 113

Frank Tamás:

A nehezen nevelhető és tanítható gyermekek a Klebelsberg-időszak első éveiben – Sajtóelemzés 115

Gyulai Ilona, Mező Katalin:

Az „otthonmaradó apaság” megjelenése a sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő családokban..... 129

Szanati Dóra, Imre Angéla:

Egészségpszichológiai szempontok a felnőttek logopédiai ellátásában 141

A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDDAL KAPCSOLATOS MŰVÉSZETI KUTATÁSOK

Árkosi Julianna:

A zeneterápia hatása egy óvodai csoport fejlődésére..... 155

Dan Beáta, Árkosi Julianna, Wágner Andrea:

Személyes jelenlét és pedagógiai adaptivitás: Szenzoriális színház a gyógypedagógusok szemszögéből 169

Majtényi Laura:

Hangszertanulás és különleges bánásmód – tapasztalatok egy országos felmérés alapján 185

Mátó-Buchholz Katalin:

Első lépések egy digitális és mozgásalapú élménypedagógiai kísérleti program hatásvizsgálatának megvalósításához 201

A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDDAL KAPCSOLATOS IRODALOMTUDOMÁNYI KUTATÁSOK 213

Gesztelyi Hermina:

A különleges bánásmód megjelenése az *Emma Csöndje* című gyerekkönyvben..... 215

**A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDDAL KAPCSOLATOSNEMZETKÖZI
KUTATÁSOK/ INTERNATIONAL RESEARCH ON SPECIAL
TREATMENT..... 227**

Faroughi, Fatemeh, & Dabney-Fekete, Ilona:

International Baccalaureate® Educational System as the Continuation of the Reggio
Emilia Approach®..... 229

Kurkan, Gülçin, & Faruk Levent, Ahmet:

Investigation of Policies and Practices for the Education of Gifted Children in Canada
..... 243

Mortaza Feridouni:

Historical Anthropology of Shahsun Nomads of Iran 257

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ



Tisztelt Olvasó!

Az „*Interdiszplináris kutatások a Különleges bánásmód témakörében*” című tanulmánykötet olyan tudományos vállalkozás, amely a 21. század kihívásaira reflektálva a különleges bánásmódhoz kapcsolódó kérdéseket több tudományág összekapcsolásával vizsgálja. A kötet célja, hogy bemutassa, hogy a sajátos nevelési igényű; a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő; a kiemelt tehetséget mutató; a társadalmi kirekesztettséggel fenyegetett vagy akár a pszichoszociális támogatásra szoruló személyekkel való foglalkozás nem csupán egyetlen szakterület feladata, hanem komplex, interdiszplináris megközelítést igényel.

Az interdiszciplinaritás a tudományos világban egyre inkább alapelvvé válik, különösen az olyan komplex kérdések esetében, mint a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése, az inklúzió előmozdítása, vagy a tanulási diverzitás támogatása. A különleges bánásmód fogalma mára túllépett a pusztán gyógypedagógiai vagy szociális ellátórendszeri kereteken, és olyan fogalmi térbe helyeződött, ahol a pedagógiai, a pszichológiai, a szociológiai, az antropológiai, a jogi, az egészségtudományi, illetve az informatikai és technológiai innovációk egyaránt fontos szerepet játszanak. Jelen kötet tanulmányai is ezen horizont mentén helyezkednek el, céljuk nem pusztán az elméleti keretek kibontása, hanem konkrét esetek, empirikus vizsgálatok, gyakorlati megoldások és alkalmazott kutatások bemutatása.

A tanulmánykötet szerzői különböző (hazai és nemzetközi) intézményi háttérrel és szakmai tapasztalattal rendelkeznek, ami biztosítja, hogy a témák sokfélesége és a megközelítések sokszínűsége valódi interdiszciplinaritást tükrözzön. A tanulmányok sok esetben olyan kérdéseket vetnek fel, amelyekre nincsenek még végleges válaszok. Ez azonban nem gyengeség, hanem épp ellenkezőleg, hiszen az interdiszciplinaris kutatások egyik legnagyobb erénye, hogy képesek új kérdéseket generálni, és ezzel előmozdítani a tudományos és szakmai diskurzust.

A kötet szerkesztőjeként szeretném kiemelni a szerzők elkötelezettségét, nyitottságát és szakmai igényességét. A tanulmányok mindegyike azt a szellemiséget képviseli, amelyben a különböző tudományterületek, szakmacsoportok párbeszédre lépnek egymással, és közösen keresik a válaszokat a társadalmilag is fontos kérdésekre.

Köszönet mindazonak, akik hozzájárultak a kötet létrejöttéhez: a tanulmányok szerzőinek, a lektoroknak, a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karának, és természetesen az olvasóknak is, akik e kötet révén új nézőpontokat, megközelítéseket ismerhetnek meg és felhasználhatják, továbbadhatják, terjeszthetik az egyes publikációkban olvasottakat.

Jelen tanulmánykötet a MEC-SZ-24 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a MEC-SZ-24-149060 pályázati program finanszírozásában valósult meg, melyért külön köszönettel tartozunk.

Bízom benne, hogy ez a tanulmánykötet nem csupán egy pillanatfelvétel a jelenlegi kutatási tendenciákról, hanem inspirációt nyújt a különleges bánásmóddal kapcsolatos jövőbeli vizsgálatokhoz, innovációkhoz, szakmai együttműködésekhez! S remélem, hogy a kötetben található információk is hozzájárulnak egy nyitottabb, befogadóbb, tudásalapú társadalom kialakulásához!

Dr. Mező Katalin
szerkesztő

Amennyiben a témában további írásokat szeretne olvasni/megjelentetni, kérjük látogasson el a Különleges Bánásmód folyóirat honlapjára:

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



Emellett a szakmai kapcsolatok továbbépítése érdekében, valamint az új kutatási eredményeinek a bemutatására várjuk szeretettel az immár több, mint 10 éve minden évben megrendezésre kerülő Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszplináris Konferenciára. Kérjük látogasson el a konferencia honlapjára:

https://konferencia.unideb.hu/hu/kb_interdiszciplinaris_konferencia

**A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDDAL KAPCSOLATOS
PSZICHOLÓGIAI KUTATÁSOK**

**„VAN VALAMI SPECIFIKUM”
A KŐBÁNYAI ISKOLAPSZICHOLOGIAI MODELL NÉHÁNY
ELEMÉNEK AZONOSÍTÁSA RETROSPEKTÍV INTERJÚELEMZÉS
ALAPJÁN**

Borbáth Katalin (PhD)

Pannon Egyetem, Pszichológiai és Mentálhigiéné Intézet (Magyarország)

E-mail: borbath.katalin@htk.uni-pannon-hu

Kürthy Anna

Zichy Miklós Általános Iskola, Zsámbék (Magyarország)

E-mail: anna.kurthy@gmail.com

Absztrakt

A tanulmány célja a hazai iskolapszichológia történetét leíró és jó gyakorlatait bemutató tanulmányok sorába illeszteni egy szervezeti szempontból kitüntetett intézménypszichológiai korszak és ezen belül egy specifikus, úttörő munkát végző kőbányai iskolapszichológiai csoport működését, illetve elemezni és igazolni a feltáró kutatáson keresztül a sikeres szakmai formáció modell jellegét. Módszertan: kvalitatív formában, retrospektív, félig strukturált interjúk elemzésén keresztül történt a kutatás, amelynek a szövegkorpuszát 10 fővel „felvett interjú adja, akik a releváns, kitüntetett időszakban a kőbányai nevelési tanácsadó/ később pedagógiai szakszolgálat égisze alatt dolgoztak. 8 fő intézménypszichológus szakemberként és 2 fő csoport és intézményvezetőként. A hanganyagot szövegkorpuszá alakítva tartalomelemzést végeztünk. A kialakított fő tartalmi témák iteratív elemzési módszerrel kerültek meghatározásra: a *csoportalakulás, iskolapszichológiai jógyakorlatok, kőbányai specifikum, utóélet, problémás pontok, személyes érzések, networking*”, *innováció* lettek. A kvalitatív elemzés eredményeit, a fő témákhoz kapcsolódó altémákat, a modell jellegű működés különböző szintereit koncentrikus körökkel ábrázolva, a tematikus elemeket jellemző idézetekkel illusztrálva, szófelhőbe foglalva exponáljuk. A következtetések a modell sikerességét az alábbi tényezőkkel igazolják: a jól tervezett, a belső konfliktusokra is rendszeresen reflektáló, azokat kezelő team struktúra,

* A tanulmányt lektorálta: Pintér Márta (PhD), Pannon Egyetem (Magyarország)

** A tanulmányt lektorálta: Flach Richárd (PhD), Pécsi Tudományegyetem (Magyarország)

a helyi, regionális és országos szintű hálózat működtetése és a szakmai innováció. A kutatás licitációját az alkalmazott metodika retrospektív jellege adja az emlékezeti működés szubjektív sajátosságai miatt, amit a kutatók a megkérdezett interjúalanyok relatív magas számával ellensúlyoztak.

Kulcsszavak: tartalom elemzés, oral history, szervezeti struktúra, hálózatosodás, szervezeti tanulás, teammunka

Abstract

"THERE IS SOMETHING SPECIFIC"

IDENTIFYING KEY ELEMENTS OF THE KŐBÁNYA SCHOOL PSYCHOLOGY MODEL BASED ON RETROSPECTIVE INTERVIEW ANALYSIS

This study aims to contribute to the body of literature that describes the history and presents best practices of school psychology in Hungary. Specifically, it focuses on the operation of a school psychology group in Kőbánya that carried out pioneering work within a distinct organizational and institutional psychological period, which was characterized by its affiliation with a prominent professional center. Through exploratory research, the study seeks to analyze and validate the model-like nature of this successful professional formation. Methodology: The study employed a qualitative, retrospective approach based on the analysis of semi-structured interviews. The text corpus was derived from interviews with 10 participants who worked under the auspices of the Kőbánya Educational Counseling Center—later the Pedagogical Service—during the relevant highlighted period. Among them, 8 were institutional psychologists, and 2 were group and institutional leaders. The audio recordings were transcribed into a text corpus and subjected to content analysis. The main thematic categories were identified using an iterative analytical method and include: group formation, best practices in school psychology, Kőbánya-specific characteristics, long-term impact, critical issues, personal reflections, networking, and innovation. The results of the qualitative analysis—comprising subthemes related to the main topics—are presented using concentric circles to represent different layers of the model-like functioning, illustrated with representative quotes and summarized in word clouds. Conclusions: The findings support the success of the model through the following factors: a well-structured team design that regularly reflected on and addressed internal conflicts; the maintenance of local, regional, and national networks; and continuous professional innovation. The main limitation of the research lies in the retrospective nature of the methodology, due to the subjective features of memory functioning, which the researchers sought to offset by involving a relatively high number of interviewees.

Keywords: content analysis, oral history, organisational structure, networking, teamwork, workplace-learning

A hazai iskolapszichológia történeti előzményei és intézményesülése -

Az iskolapszichológia hazai gyökerei a nyolcvanas évek elejére nyúlnak vissza. Szervezett formában először az 1983/84-es tanévben indultak kísérleti jellegű iskolapszichológiai programok Budapest XV. Kerületében (N. Kollár, 1988). Ezek a kezdeményezések az akkori társadalmi és pedagógiai kontextusban úttörő jellegűnek számítottak, mivel a pszichológus közvetlenül az iskola terében jelent meg, és nem csupán eseti tanácsadói szerepkörben, hanem a mindennapi iskolai élet részeként.

A modell továbbfejlesztése az ELTE Neveléslélektani Tanszékének koordinálásával zajlott az 1986/87-es tanév során, amely új szintre emelte a szakmai koncepciót: az iskolapszichológus nemcsak a problémák kezeléséért, hanem a prevenció és mentálhigiénés szempontú támogatásért is felelőssé vált. Ennek a kísérletnek a fő hozománya a szakmai team, hálózat kialakítása volt. Ezek során az iskolapszichológusoknak lehetőségük volt részt venni egy felkészítő programban és havonta egész napos szakmai találkozókra is, amely az alapját jelenti az 1989-ben megalakuló, a mai napig működő Országos Iskolapszichológus Módszertani Bázisnak. Mindezek eredményeként az iskolapszichológusi munka alapja a prevenció lett, központban a társas kapcsolódásokkal és a rendszerszemléleten és a szociálpszichológián alapuló munkamóddal. Az 1990-es évekre meghonosodott itthon is az iskolapszichológia és igény nyílt arra, hogy óvodákban is megtörténjen egy hasonló szintű ellátás. Az óvodapszichológus munka középpontjába is főleg a gyermekeket körbevevő környezettel való foglalkozás, a pedagógusokkal, szülőkkel való konzultáció került (N.Kollár-Szabó, 2021).

A nyolcvanas évek végére a szakma intézményesülésének jelei: megjelent az első, az iskolapszichológiai munkát gyakorlati szempontokból tárgyaló tankönyv (P.Balogh, 1988), majd első hivatalos Módszertani Levél az iskolapszichológusi tevékenységről (Hunyady György, Templom Józsefné, 1989), amely meghatározta a szakma alapelveit, feladatkörét, és ajánlásokat fogalmazott meg a működési keretekre vonatkozóan. Ugyanebben az évben megalakult a Magyar Pszichológiai Társaság Iskolapszichológiai Szekciója, amely a szakma tudományos képviselőjét hivatott ellátni (N.Kollár-Szabó, 2021).

Az iskolapszichológus-képzés strukturáltabbá válása a kilencvenes évek közepére tehető. Az 1994/95-ös tanévtől kezdődően az ELTE keretei között elindult az

iskolapszichológiai szakirány, amely biztosította a célzott szakmai képzés és utánpótlás lehetőségét. A nemzetközi kapcsolatok építésére is sor került Katona Nóra jóvoltából: 1996-ban Eger adott otthont a XIX. Nemzetközi Iskolapszichológiai Kollokviumnak, amely a hazai szakemberek számára is fontos inspirációs és kapcsolatépítési lehetőséget kínált (Katona, 2019). A kétezres évek elején, a szakma megerősödésével párhuzamosan, új kihívások kerültek előtérbe. A 2001-ben megújult Módszertani Levél (Porkolábné Balogh, 2006) már nemcsak a tevékenységi köröket tárgyalta, hanem többek között hangsúlyt helyezett az iskolapszichológus szervezeti hovatartozásának kérdésére, amely a gyakorlatban sok esetben ambivalens viszonyokat eredményezett. Ez a szakterületet érintő alapvető dilemma – miszerint az iskolapszichológus az iskola alkalmazottjaként, egy külső szakmai intézmény részeként, vagy teljesen külső szolgáltatóként működik – máig is vitatott kérdés.

Mérföldkő az a tény is, hogy 2006-ban kezdeményezés történt az óvoda-iskolapszichológusok helyzetének országos, de legalábbis régió szintű felmérésére (Mező et al., 2006)

A sorban megjelenő szakmai kiadványok segítették a szakmai tájékozódást, azonban szükség volt egy átfogó protokollra is (Borbáth, 2008, Szitó, 2010) Az óvoda-iskolapszichológiai protokoll (Szabó és mtsai, 2015) magában foglalja a nevelési, oktatási intézményekben dolgozó óvoda –és iskolapszichológusok és a koordinátor feladatait, melynek alapját a preventív és a rendszerszemlélet adja (Katona, 2019).

Katona (2019) úgy fogalmaz, hogy több lépésben válik egyre komplexebbé az iskolapszichológia szakma, mely során lefektetik a szakmai működési alapokat, kikristályosodnak a tevékenységek, a feladatok, a működési modellek, felállítják a jogi kereteket, majd kezdetét veszi az iskolapszichológia társadalmi beágyazódása. Ez utóbbi nem ment töretlenül végbe a mai napig, a pedagógusok körében végzett attitűd vizsgálat még mindig ambivalens viszonyulást mutat az intézménypsichológusok felé (N. Kollár, 2024).

Az iskolapszichológia jelene számos kihívást tartogat: a 2015-ben elkészült protokoll nem képes lefedni az aktuálisan megjelenő óvoda-iskolapszichológiai kihívások sokaságát (Borbáth, oktatáspolitikai környezet alapvető változásait (Borbáth et al, 2024a) és az óvoda-iskolapszichológusok aktuális helyzete is számos kérdést felvet (Borbáth et al, 2024 b), ami a jelenlegi működés anomáliáira mutat, és indokoltta teszi, hogy akár a nemzetközi szintér elméleti és módszertani támpontjaihoz, akár a közelmúlt jó gyakorlataihoz forduljunk. Az iskolapszichológia története máig adós maradt annak a szakmai „hőskornak” a bemutatásával, amely 1990 -es évek végén és a 1010-évek közepéig terjedő időszakban a Budapest X. kerületi Kőbányai Nevelési Tanácsadó, később X. Ker.Pedagógia Szakszolgálat Iskolapszichológiai csoportjához köthető.

Kőbánya szociokulturális háttere

A vizsgált intézménypsychológiai csoport szakmai tevékenységének a kitüntetett időszakokra vonatkozó szociokulturális közegét vázoljuk a következőkben néhány mondattal. A budapesti X. kerületben (Kőbánya) folytatott szociológiai felmérés szerint a 2000-es évek elején a lakosságának nagy hányada az alacsony szociokulturális háttérrel rendelkező rétegből kerül ki. A felmérések szerint mind az óvodai és iskolai fejlesztés foglalkozásain, mind pedig a korábban nevelési tanácsadó/ később pedagógiai szakszolgálat intézményi, illetve az iskolapsychológiai és logopédiai ellátásában is döntő többségben az alacsony szociokulturális rétegben nevelkedő gyermekek jelennek meg. Ez a tény a szociális háttér szerepének a gyermek fejlődésében betöltött fontosságára hívja fel a figyelmet (M. Tamás, 2006). (A 2022-es népszámlálás adataiból (KSH, 2022) az látszik, hogy a 2000-es évek eleje óta demográfiai változások mentek végbe Kőbányán: kevesebben lakják, ugyanakkor az érettségizettek és diplomások száma növekvő tendenciát mutat.)

Kőbányai intézménypsychológiai ellátó rendszer: a kőbányai iskola-psychológiai modell jellemzői

Talán nem véletlen, hogy a komplex fejlesztést megkívánó, többségében alacsony szocio-kulturális háttér talaján Kőbányán honosodott meg elsőként az országban egy alternatív intézménypsychológiai hálózati modell. Ebben a nevelési tanácsadóhoz kapcsolódott az óvoda –és iskolapsychológia, 2009-re már számos hasonló hálózat épült ki egyre több helyen. A *kőbányai intézménypsychológiai modell* (KIM) az 1990-es évek végétől volt jelen egészen 2014-ig. A modell alapján az iskolapsychológusok a pedagógiai szakszolgálatához (nevelési tanácsadó) tartoztak mint munkáltató és mint szakmai bázis intézmény, majd 2011-től csak szakmai háttérintézményként, így független szakemberként tudtak jelen lenni az oktatási intézményekben (Katona, 2019). Ez a működési forma lehetővé tette a szakmai együttműködést, akár a Bálint-csoport jellegű esetmegbeszélést (Pintér, 2021), akár az intervíziós csoportot (Asztalos, 2018), a folyamatos szupervíziót (Süle, 2021), műhelymunkát, így közös értékrenden alapuló psychológiai szemléletmód kialakítását. Ugyanakkor az intézménypsychológusok a *kőbányai intézménypsychológiai modellben* munkaidejük nagyobb részében az intézményekben tevékenykedtek, együttműködést alakítottak ki az oktatási intézmény speciális ellátást végző szakembereivel, így közös szűrővizsgálatokat, rendszeres konzultációkat folytattak, eseti teammunkába tömörültek az intézményben ellátást végző fejlesztőpedagógussal, gyermekvédelmi felelőssel, logopédussal, másik óvoda-iskolapsychológussal is (Martonné & Somogyi, 2002). 2011-től a rendszer alapjaiban változott, hiszen az akkor

megjelent köznevelési törvény és kapcsolódó rendeletei (Szabó et al, 2015) értelmében az iskolapszichológusok elvesztették független szerepüket, foglalkoztatásuk, irányításuk az iskolavezetés hatáskörébe került. A szabályozás kettősségét jól mutatja az ugyanekkor megjelenő, az az óvoda-iskolapszichológia történetében előrelépést jelentő elem, miszerint az óvoda-iskolapszichológia ekkor hivatalosan is intézményesült. Hiszen ekkor jelent meg először törvényi szinten, illetve rendeletbe rögzítve az iskola- és óvodapszichológusok kötelező foglalkoztatása adott (500 tanuló/fél ÓIP) gyermek/tanulólétszámhoz kötve (N. Kollár, Szabó, 2021. 83.)

A modell újszerűségét, jelentőségét mutatja az is, hogy konkrét szakmai diskurzus tárgyává vált. A Pszichoterápia folyóirat 2009. decemberi és 2010. februári számaiban megjelent vitairások – a vitaindító írás Horgász Csaba tollából származik- aki 20 éven át a Kőbányai Nevelési Tanácsadó klinikai szakpszichológusa- valamint Martonné Tamás Márta, a kőbányai iskolapszichológiai csoport akkori vezetőjének írásai – az iskolapszichológus szerepének, funkciójának és szervezeti beágyazottságának kérdéseit járták körül. A vita rávilágított a modell gyakorlati tapasztalataira, és hozzájárult ahhoz, hogy a hazai szakmai közösség reflektáljon a különböző működési formák előnyeire és korlátaira (Horgász, 2010, M. Tamás, 2010).

A kutatás célja és relevanciája-kutatási kérdés

A kutatási kérdéseink azon fő gondolat mentén alakultak, hogy a kőbányai ÓIP csoport virágzásának kitüntetett időszaka egyedi szervezeti és strukturális mintázatot nyújt, ezért modellértékű. Ezen a feltételezés alátámasztására a modellszerű berendezkedés és működés elemeit céloztuk meg kérdéseinkkel, amelyek ennek részleteit igyekeztek kikutatni: tehát, hogy kimutatható-e valamilyen *specifikum*, amely megkülönbözteti más modellben működő rendszerektől, illetve milyen hatásai lehetnek a *szervezeti hely(központhoz tratózó működés)* milyenségének.

Különösen relevánssá vált napjainkban ez a téma, hiszen a 2023/2024-es tanévben lezajlott országos intézménypsichológiai felmérés számos problémát azonosított a szakterületen (Borbáth et al, 2024b), amelyekre feltételezéseink és szubjektív tapasztalatok szerint -kevésbé rendszerezett ismeretekre alapozva-a korábban működő *kőbányai intézménypsichológiai modell (KIM)* már kínált gyakorlati válaszokat.

Kutatásmódszertan

A vizsgálat kvalitatív módszertannal zajlott, retrospektív módon, úgynevezett *oral history* interjúk felvételével végeztük, félig strukturált interjú felvételek készültek, elsősorban hangrögzítéses egyéni interjúk formájában, illetve 2 interjú alany esetében írásbeli kérdés-

válaszok formájában. Továbbá egy fókuszcsoportos interjú is készült (3 fő interjúalany részvételével) majd a hanganyag alapján kialakított szövegtörzsek tartalomelemzése történt több lépésben (Rácz et al, 2023). Az oral history interjú szövegekben -Lányi Gusztáv értelmezési keretében- figyelembe vettük a közösségi és az élettörténeti, vagyis a személyes és kollektív (intézmény, csoport történeti) szálakat is a kirajzolódott életvilág részeként értelmeztük, ugyanakkor igyekeztünk az objektív, tényszerű válaszelemekre fókuszálni, illetve az érzelmekkel átitatott válaszokat külön válogatva, elsősorban csak a közösségi élmény kapcsán elemeztük, és az objektív, tárgyyszerű válaszokhoz viszonyítva értelmeztük. A kutatók munkamegosztását meghatározta, hogy jelen cikk egyik szerzője a kitüntetett időszakban a tanácsadóban, az ÓIP csoportban dolgozott, ez az személyes kötődés további motivációt adott a téma feltérképezésére, és speciális, helyhez kapcsolódó ismeretei segítettek a megfelelő interjúalanyok kiválasztását, amelynek fő szempontja az volt, hogy a vezetők mellett olyan csoporttagok interjúztatása történjen, akik egy hosszabb időszakban, legalább 4-5 éven keresztül, illetve hosszabban az adott ÓIP csoport tagjai voltak, így egy hosszmetseti kép felvázolására, vagy legalább egy tágabb perspektívájú keretben gondolkodásra alkalmasak a KIM működését illetően. Ugyanakkor fontos szempont volt, hogy az objektivitás megőrzése érdekében a csoporthoz nem kötődő másik szerző végezte az interjúk felvételét.

Az *oral history*-t kibontó kérdések az interjúalanyok a szervezetben eltöltött időszakra vonatkozó múltbeli élményeire, a feladatkörrel, munkafeltételekkel, szervezeti működéssel kapcsolatos visszaemlékezéseire fókuszáltak. E módszer előnye, hogy hosszabb időszakot átfogó, személyes tapasztalatokon alapuló reflexiókat tesz hozzáférhetővé. Az interjú beszélgetések átlagosan 40-50 perc terjedelműek voltak. A legtöbb esetben a hangfelvételek alapján készült el a beszélgetések szöveges átirata. Az elemzés során a tematikus kódolás módszerét alkalmaztuk: többszöri átolvasással, kódolási ciklusok mentén azonosítottuk a visszatérő tartalmi mintázatokat, a kapcsolódó kifejezéseket táblázatba gyűjtöttük, majd tematikusan csoportosítottuk, és a csoportok alapján határoztuk meg a fő- és altémákat.

A kutatás a tartalomelemzés révén lehetőséget kínál a korábbi működési forma objektív és szubjektív elemeinek feltárására is. Az elemzés részben deduktív módon a kutatási kérdésre választ kereső az interjúkérdések mentén, részben induktív módon, az interjúszövegekben megjelenő tartalmak alapján kialakított kategóriák szerint történt.

A minta

A kutatásba bevont interjúalanyok száma 10 fő volt. Ebből 8 fő intézménypsichológus (7 nő és 1 férfi). Továbbá 2 fő vezető: fundamentális szerepet betöltő csoport és

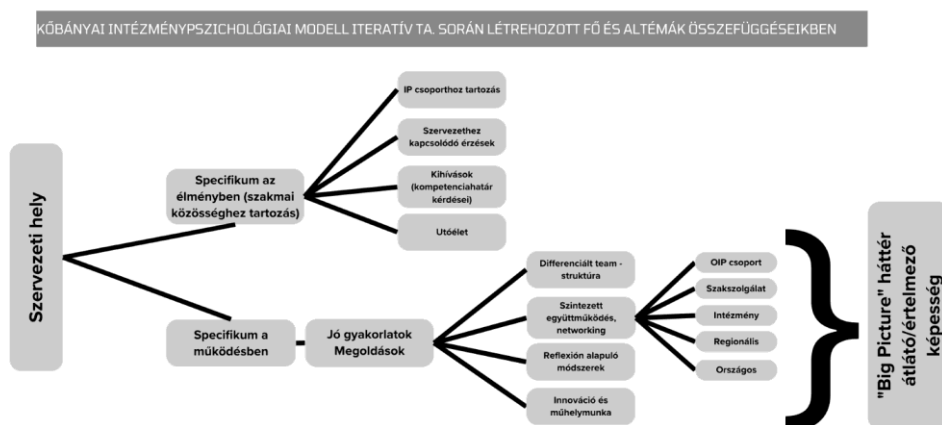
intézményvezető (a nevelési tanácsadó akkori vezetője, a pszichoanalitikusan orientált pszichoterapeuta Bagotai Tamás (Bokor, 2007), illetve intézménypszichológiai csoport vezetője és a szakszolgálati irányítást később átvevő Martonné Tamás Márta pedagógiai szakpszichológus. (Az anonimitás a vezetők esetében nem volt szempont, hiszen nyilvános fórumokon, tanulmányban, előadásokban megjelent az intézményi kötődésük.) A résztvevők mind a vizsgált, releváns időszakban- (1998 és 2013/2014 között), néhányan jelenleg is- a kőbányai nevelési tanácsadó, illetve annak jogutódja, a pedagógiai szakszolgálat keretein belül dolgoztak/nak. Az interjúalanyok tanácsadóban töltött pályái évei száma: 4 év- 22 év között mozog. A válaszadók között korábbi és jelenlegi intézménypszichológusok is szerepeltek, lefedve a különböző korszakokat és változó intézményi struktúrákat. E korszak tekinthető a hálózati működés kiemelt, teljes szervezeti formában működő időszakának.

Az elemzés eredménye: tartalmi csomópontok azonosítása

A kvalitatív elemzés eredményeit tartalmi csomópontokat bemutató ábrák és a tematikusan rendezett kifejezéseket tartalmazó (szófelhők) ábrák segítségével mutatjuk be, amelyekben az egyes fő témákhoz kapcsolódó altémákat és jellemző idézeteket a fő tartalmi elemek mentén rendszerezve szemléltetjük.

A kialakított főbb tartalmi témák az. 1. ábrán láthatók.

1. ábra. A kőbányai intézménypszichológiai modell (KIM)-iteratív módon létrejött- fő és altémái.
Forrás. Szerzők.



1. *Kőbányai specifikum* (a modell egyedisége), és altémái: *Networking* (kapcsolati hálók, szakmai együttműködés), *Innováció* (újítások, kreatív megoldások a gyakorlatban), *“Big Picture”* (a konkrét helyzetek problémák háttérének megragadása, reflexió), lásd 1.ábra.
2. *Szervezeti hely* (*Szakmai központhoz tartozás*) kérdése, és a kapcsolódó altémák: *Csoportfázisokhoz kapcsolódás* (hogyan formálódott az egyéni történetekkel együtt a szakmai közösség, mely interjúalany mikor kapcsolódott a csoporthoz/tanácsadóhoz). Volt, aki kezdetektől része volt a csapatnak, rálátást nyert a modell kialakulásának folyamatára: *“Elégge a kezdeteknél csatlakoztam...láttam, ahogy felépül, meg kibontakozik az egész.”* *Iskolapszichológiai jó gyakorlatok* (említett, felhasznált módszerek, beavatkozások), *Utóélet* (a modell megszűnése utáni tapasztalatok), *Személyes érzések* (a pszichológusok a szakmai közegehez, munkához kapcsolódó szubjektív, akár pozitív akár negatív élményei). Ezt a főtemát és a kapcsolódó altémákat, mint további tartalmi csomópontokat másik tanulmányban bontjuk ki a *Szervezeti hely* téma köré csoportosítva.

Az elemzés során deduktív módon vezetett kérdésekkel céloztuk a megélt *jó gyakorlatok*, a *modell esetleges egyedisége* („Van-e specifikum?”), valamint a szervezeti hely kérdése, vagyis a *szakmai központhoz tartozás* megítélése előnyök és hátrányok szempontjából, illetve az *utóélet* / milyen hatások, tudás, lenyomat maradt a kőbányai korszakból. /. Ezek mellett megjelent a induktív szint is az adatkorpusz elemzése és már az interjú készítése során, ahol az alábbi, a kutatók által felismert tartalmi kategóriák emelkedtek ki induktív módon: a hálózati együttműködés (*networking*) jellemzői; az egyik résztvevő találó szóhasználata alapján elnevezett „*big picture*-t” (háttér ismeret); a *kezdeti* belépés körülményei („Hogyan kerültél a csapatba?”), illetve a szervezethez kötődő *személyes élmények és érzések* érintő reflexióik.

Jelen tanulmányban a terjedelmi korlátok miatt a *Kőbányai specifikum* fő téma köré csoportosítható *Jó gyakorlatok téma egyes elemeit*, a *Kőbányai specifikum*, a *Networking* (*Hálózatosodás*), és a *Big picture* (*Háttér elemző képesség*) elnevezésű témákat tekintjük át.

Megvitatás

Az előző fejezetben említett említett kapcsolódóan közöljük a megvitatáshoz kapcsolódó elemző gondolatainkat is csomópontként csoportosítva. Általában külön elemeztük az intézményvezetők válaszait, M. Tamás Márta csoportvezető válaszai a arányaiban dominálnak a *Networking* kategóriában a többi válaszadó témacsomópontjai fölött, de *Jó gyakorlatokról*, *Csoportalakulásról* és az *Utóéletéről* is beszél. B. Tamás által adott

A tartalomelemzés során megjelent kifejezések alapján leválogattuk és koncentrikus körönként jelenítettük meg a csoport, intézmény, kerületi/ regionális/ és az országos szintű együttműködésre vonatkozó elemeket.

Kőbányai intézménypsichológiai modell-jó gyakorlatok tartalmi csomópont exponálása és elemzése

A tervezett, korszerű, csoportos reflektivitáson alapuló, strukturált teamműködés szűk csoporton belüli és a nevelési tanácsadói, szakma közti és szakterületek változatos együttműködési formákból állt. Az alábbi interjú idézetek illusztrálják a sokszínű együttműködési formák alkalmazását:

„Közös csoportvezetés különböző szakemberek együttműködésével; pl. fejlesztő-iskolapszichológus, klinikus-iskolapszichológus stb.”. Reflektált elemként jelent meg az is, hogy a műhelymunkákból nagyon sokat profitáltak a kollégák: *“maga ez a szervezeti működés volt a legjobb gyakorlat, hogy folyamatosan tudtunk konzultálni az érintőleges kollégákkal, akik ellátták a gyerekeket különböző szintereken, meg egymással.”* “Sokféle belső továbbképzés volt, külső előadókkal, illetve kollégák által bemutatott módszerek, alkalmazott intézményi gyakorlatok, amikből sokat lehetett tanulni.”

Ezek a csoport és intézményi szintereken túl, a regionális ismeretterjesztő, pszichoedukatív feladatok felvállalása is jellemző volt: évente rendszeresen a kerületi pedagógiai szakmai napokon (kerületi kiadványok: Módszertani tükör, 2001, 2006, KPN Kőbányai Pedagógiai Napok) való részvétel, illetve országos szintű aktív előadói jelenlét (Óvoda-iskolapszichológiai Módszertani Bázis szakmai rendezvényein): *“Szoros kapcsolat az Iskolapszichológiai Módszertani Bázissal – jó gyakorlatok bemutatása”*

Megemlítődött az interjúk során a felsőoktatási feladatokban való részvétel: gyakorlatvezetői jelenlét (ELTE PPK SZTE iskolapszichológia szakirány, pedagógiai szakpszichológus képzés) és óraadói feladatok *“Márta egy csomó képzésen, csomó tanegységen ott volt, jó sok esettanulmányt hozott, meg így megmutatta, hogy milyen az iskolapszichológia”* is rendszeresen jelen voltak.

A nem vezető interjúalanyok reflexiói is elismerik az intézmény előremutató, fejlődésben lévő szerkezetét: *“maga ez a szervezeti működés volt a legjobb gyakorlat, hogy folyamatosan tudtunk konzultálni az érintőleges kollégákkal, akik ellátták a gyerekeket különböző szintereken, meg egymással”*.

A szervezet fejlesztésére, a konfliktusok kezelésére tett erőfeszítések sem maradtak említés nélkül.

innovációt támogató, „*inspiratív*” közeg létrejöttének, amiben jellemző a „*közös gondolkodás*” a, „*teamwork*”. Továbbá a közös szemléletformás facilitálása is kiválólik a „*belső műhelyek*” kapcsán. A felsorolt elemek erős kohéziós alapját képezhetik egy formálódó, újszerű kihívással szembenező „*jó csapatnak*”, amely a megjelenített „*szakmai sokszínűség*” talaján, korszerű módszertanokkal „*támogatva*” képes magas színvonalú, komplex szakmai és szakmaközi csoportokat is tömörítő „*együttműködésre*”. az elemek azok, amelyek együttesen egy „*speciális közeget*” hoznak létre, ami specifikuma a *kőbányai intézménypsziológiai modellnek*.

4. ábra. *Kőbányai intézménypsziológiai modell-specifikus elemek. Forrás: Szerzők.*



Big Picture című tartalmi csomópont exponálása és elemzése

A „*Big Picture*” látásmód/ képességlevelezés alatt (egyik interjúalany kifejezése) a szakmai jelenségek és folyamatok értelmezésének, háttérének megértésére, az erre való reflektálás képességét értjük. Az interjúelemzések szerint a volt és jelenlegi kőbányai intézménypsziológusok többsége ennek a képességnek a birtokába került. A csoport az elemzések alapján reflektív módon tanuló szervezetként működött szoros együttműködésben szűkebb és tágabb csoportokkal, ahogy erre számos mondattal utaltak interjúalanyaink. Vezetőik kvalitásaival, hatóerejével is tisztában vannak „*B. Tamás karizmatikus*”, „*Márti rendkívül aktív volt*” ..., *Elméleti megalapozásban erős szerepet játszott*”. Hiszen nemcsak használják, de értik is a szervezetet „*szakmai műhely, modellként is szolgált*”,

a háttér elemekre is széleskörűen reflektálni képesek. Erre a „szakmapolitikát“, „nehéz terep, ez összekovácsoló erő” kifejezéseik utalnak. Feltételezhetjük, hogy a betervezett, beépített fejlesztő elemek hatása is tetten érhető a szervezeti folyamatokat is értő árnyalt szemléletmódjukban.

5. ábra. „Big Picture” látásmód csomópontra vonatkozó reflexiók. Forrás: Szerzők.

[SZEMLELETMÓD A MÁRTA RÉSZÉRŐL] [SZOLGÁLTATÓ SZERVEZETKÉNT TEKINTETT AZ ISKOLAPSZICHOLOGIÁRA]
MÁRTI AZ EGÉSZNEK AZ ELMÉLETI MEGALAPOZÁSÁBAN, []CSAPÁSTRÁNYÁBAN[]ERŐS SZEREPE TÁJTOZOTT
[]ÉRTÉK VOLT[]A SZEMÉBEN[]
[]A MÁRTI RENDKÉVÜL AKTÍV VOLT[]FOLYAMATOS KAPCSOLATOT TARTOTT MEG A PORKOLÁB KATJÉNÉVEL IS
[]OKTATÁSI TRODÁVAL VOLT EGY[]MEGALLAPODÁS, HOGY 13 EMBERT VEHETÜNK FEL
[]KÖBÁNYAI SIKERBEN[]A SZÁNDÉK ÉS A PÉNZ IS OTT VOLT. []ÖNKORMÁNYZATBAN[]VOLT[]JEGYNY ÉS SZÁNDÉK[]A GYEREKEKET MEGSEGÍTÉS
5 ÉV ALATT PEDIG EZ 19-RE, A VEZETŐVEL EGYÜTT 19-RE BŐVÜLT. ÉS EZ MEG IS TÖRTÉNT.
KÜLFÖLDŐL HAZATÉRVE[]MULTIKULTURÁLIS KÖRNYEZETBŐL[]TERMÉSZETESNEK VETTEM, HOGY A KÜLÖNBÖZŐ
SZAKTERÜLETEK KÉPVISELŐI SZÜKSÉGV EGYÜTTMŰKÖDVE DOLGOZNAK, FOLYAMATOS AZ INFORMÁCIÓ- CSERE []A SZAKMAI MŰHELY []MODELLKÉNT IS SZOLGÁLT
B. TAMÁS SZEMÉLYÉBEN IS TEKINTÉLYES VOLT - KARIZMATIKUS
NÉHÁNY TANÁRRAL BESZÉLTAM TANÁCSOT KÉRTEM ELTE-TŐLE[], ÉS AKKOR ŐK AJÁNLOTTÁK[]T. MÁRTÁT
KÖBÁNYÁ[]BAROMI NEHÉZ TEKEPEN VAGYUNK[]EZ[]ÖSSZEKOVÁCSOLÓ ERŐ
EGYÜTT TUDUNK DOLGOZNI, ÉS AKKOR A 88-89-ES TANÉVBEN BEINDULT A DOLG
VOLT SZÁNDÉK ÉS PÉNZ IS[]ENNYI KELL HOZZÁ[] []SZAKMAPOLITIKA, A NEVTANOK FEJLESZTÉSE HÁTTÉRBE SZORULT
[]SZÁNDÉKOS ELSORVASZTÁS- AMIKOR LÉTREJÖTT A KLÍK[]
CSOMÓ INTERJÚZÁS, SZAKMAI MEGBESZÉLÉS[] B. TAMÁSNAK VOLTAK KAPCSOLATAI AZ ÖNKORMÁNYZATTAL
[]KÖBÁNYAI ISKOLAPSZICHOLOGUS CSOPORT JÓ HÍRÉNEK KÖSZÖNHETŐ,
HOGY[]CSOPORTVEZETŐNK, T. MÁRTA []JEREDMÉNYESEN TUDOTT LOBBIZNI
KÖBÁNYAI[]GAZDAG[]ÖNKORMÁNYZATNAK SZÁMÍT[]A TERÜLETEI MIATT, DE[]A LAKOSSÁG NEM

Konklúzió

Jelen tanulmány fókuszába emelt csomópontok elemzése során azonosítottuk a *köbányai iskolapszichológiai modell*, az *interjúalanyok* által sikeresnek megélt modell néhány elemét. Elsőként a *networking/hálózatosság* képességet és emellett a legkorszerűbb teammunka eszközök strukturális, tervezett beépítettségét a szakmai mindennapokba és a szükség szerinti alkalmaiba rendezve. Mindkét elemhez, melyek a induktív elemzés során kiemelkedő jellemzőként elsősorban a vezetők kvalitásaihoz és munkájához köthetőek, harmadikként szervesen csatlakozik a „Big Picture” látásmódként azonosított téma, amely elsősorban a kollégák reflektív szemléletét, a szervezeti folyamatokat is értelmező jelenlétét mutatja. Mindezzhez vezetőik adták az elméleti hátteret és mutatták a példát. A *köbányai intézménypsichológiai modell* (KIM) specifikuma rendszeres belső továbbképzések, tematikus vagy Bálint csoport jellegű esetmegbeszélések, vagy inkább interjúziós munka,

szupervíziós alkalmak, műhelymunkák során bontakozott ki. Mindezen korszerű és újszerű tartalmi, szervezeti és csoportos, csoporton belüli és csoportközi folyamatot támogató elemek teret biztosítottak az innovációnak és az intézménypsichológiai tevékenység soklépcsős együttműködési szintjein kifejtett pszchoedukatív, ismeretterjesztő munkának. A struktúra és a működés, illetve az alkalmi elemek (szervezetfejlesztés, belső továbbképzések, csapatépítés) a *szervezeti tanulás* megvalósulásának élő példájaként is értelmezhető (Tóth-Pjeczka-Antoni-Alt, 2023). A publikációk, konferenciaszereplések és képzések révén a csoport tevékenysége példát és inspirációt jelentett más régiók számára is. A szellemi műhely, amely a kőbányai csoportban kialakult, nemcsak helyi szinten volt meghatározó, hanem országos szinten is hozzájárult az iskolapszichológia tudásbázisának gazdagításához. Ezen elemek együttese, a szakmai koherenciára való törekvés, speciális értéket képvisel a többnyire széttagolt, máig identitás problémákkal küzdő iskolapszichológiai gyakorlatban.

Limitációk

A kutatás limitációját is az alkalmazott metodika retrospektív jellege adja az emlékezeti működés szubjektív sajátosságai miatt, ugyanakkor a kutatás megbízhatóságát és érvényességét a kvalitatív tartalom elemzésekhez mérten relatíve számos (10 fő) interjúalanytól kapott interjúszövegek biztosították a szövegkorpusz nyersanyagát. A kutatás objektivitását alátámasztaná - és már átvezetést is jelent a további kutatási irányok téma felé- egy adatgyűjtemény létrehozása a kőbányai modell működése során létrehozott tudományos, vagy tudományos ismeretterjesztő szakmai anyagokból

További lehetséges kutatási irányok

Újabb, árnyaltabb szempontokat, képet hozhat a vezetőkhöz köthető eredmények tovább elemzése pl. network/hálózatosító hatókörük felmérése, arányítva a csoporttagokéhoz. Illetve akár egyes, konkrét interjúalanyok személyéhez köthető eredmények- pl. másik interjúalanyok részéről történő említések száma, illetve a kőbányai ÓIP-khoz köthető publikációs tevékenységek számbavétele is gazdagíthatja a *Kőbányai iskolapszichológiai modelltől* kialakított ismereteket.

Irodalom

Asztalos, B. (2018). Mentőöv problémás családokkal dolgozó segítő szakembereknek: Rövid idő alatt is lehet eredményes esetmegbeszélő?. In Torgyik Judit (szerk.): *Néhány társadalomtudományi kutatás és innováció*. DOI: <https://doi.org/10.18427/iri-2018-0109>

- Bokor, L. (2007): Bokor László interjúja Bagotai Tamással, a Kőbányai Nevelési Tanácsadó vezetőjével, *Pszichoterápia*, xvi-évfolyam/
- Borbáth, K. (2008). Formálódó iskolapszichológiai protokoll In Martonné Tamás Márta (szerk.) *Nevelési Tanácsadók Egyesülete Jubileumi Konferencia Előadásai*
- Borbáth, K.(2010):Pedagógusok iskolapszichológus iránti attitűdje. *Fejlesztő pedagógia*, 21(6),38- 45.
- Borbáth.K., Flach, R., Szögedi, D. (2024): A hazai iskolapszichológia kortárs perspektívái, avagy lehet ma jól csinálni az iskolapszichológiát? *Pszichoterápia* 33 / 1 /55-61.7
- Borbáth, (é.n.): „A közeg motiváló volt” – a szervezeti hely, mint alapjellemző az óvoda-iskolapszichológiai struktúrában a kőbányai iskolapszichológiai modell (KIM) tükrében.
- Borbáth, K., Fodor, R., Tóth, V., Szögedi, D., & Flach, R. (2024b). Miből épül fel az iskolapszichológiai szaktudás? Országos óvoda-és iskolapszichológus felmérés eredményei a képzettség, képződés vonatkozásában. *Alkalmazott Pszichológia*, 26(2), 49-78.
- Borbáth, K. (2024). A kanadai (ontariói) és a magyar iskolapszichológia-modell összehasonlításának tanulságai. *Iskolakultúra*, 34(11), 64–86. DOI <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.11.64>
- Flach, R., Makai, L., & Láng, A. (2023). „Hiába létezik iskolapszichológia több évtizede, még mindig nem tud azzal foglalkozni, amivel igazán kellene...”. Magyarországi iskolapszichológusok életpálya-perspektíváinak kvalitatív elemzése a kiégés, a reziliencia és a mentálhigiéné tükrében. *Alkalmazott Pszichológia*, 25(2). DOI: <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2023.2.7>
- Horgász, Cs. (2009). Vita az iskolapszichológiáról. *Pszichoterápia*, 18(6), 445.
- Hunyady György, Templom Józsefné (1989). *Pszichológus az iskolában = iskolapszichológus*. Budapest, MM Közoktatási és Pedagógus Képzési Önálló Osztály.
- Katona, N. (2019). Iskola- és óvodapszichológia (1986–2016). In Cs. Pléh (Szerk). *A pszichológiatörténet-írás módszerei és a magyar pszichológiatörténet* (pp. 421–436). Gondolat Kiadó, Budapest.
- KSH (2022). *Népszámlálás 2022 – Előzetes adatok*. Letöltve: 2025. július 2., <https://www.ksh.hu/nepszamlalas>
- Lányi, Gusztáv (2007). Az elbeszélte élettörténetek szociálpszichológiájáról. In Udvarnok, V. Elbeszélte történelem: körkérdés. *Replika-Társadalomtudományi folyóirat*, (58), 33-54.
- Mező, F., Mező, K., & Józsa, B. (2006). Egy országos iskolapszichológiai helyzetfelmérésre tett kísérlet tapasztalatai. *Alkalmazott Pszichológia*, 8(2) 124-138.

- Martonné Tamás, M. (2006). *Módszertani tükrök, Előadások az iskola –és óvodapszichológia területéről*, Kőbányai Nevelési Tanácsadó, Szerkesztette: M. Tamás Márta, ISBN: 978-963-06-1722-2, 5.
- Martonné Tamás, M. (2010). Hozzászólás Horgász Csaba cikkéhez. *Pszichoterápia*, 19(1), 39–41.
- Martonné Tamás M., & Somogyi, M. (2002): A nevelési tanácsadóba integrált iskolapszichológiai szolgáltatás modellje. *Alkalmazott Pszichológia*, 4 : 2 67-80.
- N. Kollár K., & Szabó É. (2021). Az iskolapszichológia és a pszichológiaoktatás szerepe. *Alkalmazott Pszichológia*, 21(3), 75–97. DOI <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2021.3.7>
- N. Kollár, K.(2024): Pedagógusok és diákok iskolapszichológus iránti attitűdje és az iskolapszichológusi hálózat fejlesztésének kérdései *Alkalmazott Pszichológia* 26.2. DOI <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2024.2.13>
- Pintér, M. (2021): Az oktató személyisége és a paradigmaváltás kihívásai A pedagógus Bálint-csoport, mint erőforrás, *Pannon Digitális Pedagógia*, Évf. 1 szám 1 .
- Porkolábné Balogh, K. (1988), Iskolapszichológia, (pp. 159–186). Budapest: Tankönyvkiadó
- Porkolábné Balogh, K.(2006) : Módszertani levél : Ajánlás az iskolapszichológiai tevékenység szabályozására, *Fejlesztőpedagógia* folyóirat, 17. évf. 2. sz. /4-7
- Rácz, J., Karsai, S., Tóth, V. (2023): *Kvalitatív pszichológia*. ELTE Kvalitatív Pszichológiai Kutatócsoport. ELTE Eötvös Kiadó Kft
- Süle, Á., (2021). A terapeuta szerepe a terápiás folyamat elakadásában és önfeltárása szupervízióban és intervízióban [The therapist's role in the stagnation of the therapeutic process and their self-exploration in (peer) supervision]. *Pszichoterápia*, 30(3), 195–204
- Szabó, É., N Kollár, K., & Hujber, T. (2015). Az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakszolgálati protokollja.
- Szító, I. (2010). "Az iskolapszichológia szakmai protokollja.(ISZP) tervezet." *Budapest, II. ker. Pedagógiai Szakszolgálat (kézirat)* 15/2013 (II.26.)
- Tóth-Pjeczka, K., & Antoni-Alt, P. (2023). A munkahelyi tanulást támogató szervezeti környezet. *Tudásmenedzsment*, 24(1), 138-153.

A VÉGREHAJTÓ FUNKCIÓK VIZSGÁLATI LEHETŐSÉGEI TIPIKUS ÉS ATÍPIKUS FEJLŐDÉSŰ GYERMEKEKNÉL

Burom Katalin

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

E-mail: burom.katalin@uni-eszterhazy.hu

Absztrakt

A végrehajtó funkciók a kognitív folyamatok komplex rendszere, amelyek a célirányos viselkedés szabályozását, a rugalmas gondolkodást, a figyelem fenntartását és a munkamemóriát foglalják magukban. Ezek a funkciók központi szerepet játszanak a fejlődés során, különösen a tanulási-és szociális képességek és az érzelemszabályozás területén. Ezen képességek nélkül a formális és informális tanulás elképzelhetetlen. A tanulási, figyelem és viselkedési problémák differenciáldiagnosztikájában és fejlesztésében egyre több kutatás foglalkozik a végrehajtó funkciók jelentőségével. A végrehajtó funkciók működése és vizsgálati lehetősége a kognitív pszichológia és a neuropszichológia fókuszába került. A diagnosztikus gyakorlatban azonban egyre nagyobb jelentősége van, hogy a gyógypedagógiai pszichodiagnosztikában és a pedagógiai gyakorlatban is rendelkezésünkre álljanak olyan vizsgálati lehetőségek, melyek segítségével árnyaltabb képet kapunk a különleges bánásmódot igénylő gyermekek képességeiről. A tanulásban betöltött szerepet hangsúlyozva a pedagógiai kutatásokban is egyre nagyobb érdeklődés övezi ezt a területet. Jelen tanulmány célja a végrehajtó funkciók vizsgálatának módszertani áttekintése. Az értekezés fókuszában az áll, hogy milyen eszközökkel és módszerekkel mérhetőek megbízhatóan a végrehajtó funkciók komponensei (gátlás, kognitív flexibilitás, munkamemória), és ezek hogyan különböznek a neurotipikus gyermekek és az atipikus fejlődésű csoportok – például aktivitás és figyelemzavarral, illetve tanulási teljesítményzavarral küzdő gyermekek – között. Az áttekintés hangsúlyozza a gyógypedagógiai pszichodiagnosztikában alkalmazott tesztek és viselkedéses mérőeszközök validitásának kérdéseit, valamint az ökológiai érvényesség fontosságát a fejlődési mintázatok pontosabb megértése érdekében. Az eredmények

* A tanulmányt lektorálta: Révész-Kiszela Kinga (PhD), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

** A tanulmányt lektorálta: Ládi Tünde (PhD), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

hozzájárulhatnak a diagnosztikai és intervenciók eljárások finomításához, valamint a fejlődési zavarokkal élő gyermekek támogatásának hatékonyabb tervezéséhez.

Kulcsszavak: végrehajtó funkciók, vizsgálóeljárások, gyógypedagógiai pszichodiagnosztika, differenciáldiagnosztika

Abstract

ASSESSMENT POSSIBILITIES OF EXECUTIVE FUNCTIONS IN TYPICALLY AND ATYPICALLY DEVELOPING CHILDREN

Executive functions are a complex system of cognitive processes that include goal-directed behavior, flexible thinking, attention, and working memory. These functions play a central role in development, particularly in the areas of learning and social skills and emotion regulation. Without these abilities, formal and informal learning would be inconceivable. The differential diagnosis and development of learning, attention, and behavioral problems are increasingly the focus of research on the importance of executive functions. The functioning and assessment of executive functions have become the focus of cognitive psychology and neuropsychology. However, in diagnostic practice, it is becoming increasingly important to have assessment methods available in special education psychodiagnostics and pedagogical practice that provide a more nuanced picture of the abilities of children who require special treatment. Emphasizing its role in learning, this area is also attracting increasing interest in educational research. The aim of this study is to provide a methodological overview of the assessment of executive functions. The thesis focuses on the tools and methods that can be used to reliably measure the components of executive functions (inhibition, cognitive flexibility, working memory) can be reliably measured and how they differ between neurotypical children and groups with developmental disorders, such as children with activity and attention disorders or learning disabilities. The review emphasizes issues of validity and reliability of tests and behavioral measures used in special education psychodiagnostics, as well as the importance of ecological validity for a more accurate understanding of developmental patterns. The results may contribute to the refinement of diagnostic and intervention procedures and to more effective planning of support for children with developmental disorders.

Keywords: executive functions, assessment procedures, special education psychodiagnostics, differential diagnosis

Az elmúlt évtizedekben a pedagógiai kutatások megújult érdeklődéssel fordulnak a tanulmányi teljesítmény megértésében rejlő lehetőségek felé. A kutatási trendekben megjelenik az iskolai klaszterek kialakulásának kérdése, az eredményesség kérdésköre, valamint az integrációs és differenciálási perspektíva (Torres, 2022). A kompetenciamérések, lehetővé tették az iskolák közötti összehasonlításokat. Az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) által szervezett PIRLS és TIMSS (Balázs, 2011) valamint az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) által szervezett PISA vizsgálatok nemzetközi szintű összehasonlítást is lehetővé tettek. (Csapó, 2014) A vizsgálatok a szövegértés, a matematika és a természettudományos képességet mérik különböző osztályfokokon. A PISA vizsgálat elindulásakor a szervezők már képesek voltak integrálni az IEA által korábban szerzett tapasztalatokat, valamint a legfrissebb tudományos eredményeket, különös tekintettel a kognitív pszichológia vívmányaira. Ezek közül kiemelkedő jelentőséggel bír a tudás és problémamegoldás újfajta értelmezése, amely szerint a tudás alapvető értékét nem csupán annak mennyisége, hanem a különböző kontextusokban történő alkalmazhatósága határozza meg (Csapó, 2015). A megszerzett tudás alkalmazhatósága tehát már felveti azt a kérdéskört, hogy milyen képességek teszik lehetővé annak elérését. A neuropszichológiai kutatások rohamos fejlődése tette lehetővé, hogy a magasabb rendű kognitív funkciók - mint a megszerzett ismeretek, tapasztalatok - alkalmazásában vezető szerepet játszó képességek egyre pontosabban tanulmányozhatók. A kutatások azt is igazolják, hogy az iskolai sikerességben a végrehajtó funkciók központi szerepet játszanak. A végrehajtó funkciók fejlettsége előjelezheti a tanulási teljesítményproblémákat. A tudás és a problémamegoldás összefüggésében fontos kérdés, hogy az oktatás szereplői reális képpel rendelkezzenek erőforrásaikról.

Jelen tanulmányban a magasabb rendű kognitív funkciók vizsgálatára alkalmas mérőeljárások bemutatására kerül sor. A diagnosztikai eszköztár ismertetése, elsősorban a pedagógiai gyakorlatban is jól használható kérdőíves eljárásokra fókuszál.

A tanulmány célja, hogy a releváns szakirodalmak és elméleti keretek felvázolásával kontextusba helyezze a végrehajtó funkciók tanulásban betöltött szerepét. A tanulási teljesítmény nézőpontjában fontosnak tartjuk, hogy a tipikus és atipikus fejlődés is szerepet kapjon. A hazai és nemzetközi szakirodalmi kutatásokban számottevő tanulmány foglalkozik a végrehajtó funkciók eltérő fejlődésmentével neurodevelopmentális zavarokban. Az idegrendszer fejlődési zavarait tekintve elsősorban a tanulási teljesítményzavar, valamint a figyelem és viselkedészavar differenciáldiagnózisában van nagy jelentősége az atipikus végrehajtó funkciók tanulmányozásának. A tanulási teljesítményzavarral és a figyelem - és magatartászavarral diagnosztizált gyermekek a Köznevelési Törvény szerint sajátos nevelési igényű

gyermekek (www.netjogtar.hu). A KSH adatai alapján számuk évről évre nő, jelenleg a köznevelés rendszerében több mint 50 000-re tehető, 70 százalékuk együttnevelésben tanul (www.ksh.hu). A végrehajtó funkciók vizsgálata ma már nem csak neuropszichológiai tesztekkel lehetséges. Számos tanulmány mutat be kérdőíves eljárásokat a végrehajtó funkciók vizsgálatára, a hazai diagnosztikus gyakorlatban azonban még nem jelentek meg ezek a vizsgálóeljárások.

A tanulmány célja, hogy átfogó képet adjon a végrehajtó funkciók kérdőíves vizsgálati lehetőségeiről a nemzetközi kutatási tapasztalatok és trendek tükrében. A tanulmány kutatási kérdése, hogy milyen képet alkotnak önmagukról a diákok, illetve a pedagógusok hogyan látják diákjaikat a végrehajtó funkciók tükrében. Léteznek-e olyan pedagógiai mérőeljárások melyek segítik a pedagógust a tanuló egyéni szükségleteinek felmérésében. A végrehajtó funkciók viselkedésben megjelenő tüneteit képesek-e reálisan jellemezni a tanulók.

A végrehajtó funkciók és képességek

A végrehajtó funkciók (angolul: executive functions, EF) az emberi kognitív rendszer azon magasabb rendű működései, amelyek lehetővé teszik a célorientált viselkedést, a figyelem szabályozását, a munkamemória fenntartását, a rugalmas gondolkodást és a viselkedés gátlását (Diamond, 2013). Az EF-képességek kulcsszerepet játszanak az iskolai teljesítményben, a társas kapcsolatokban és a mindennapi életben való boldogulásban (Best & Miller, 2010).

A végrehajtó funkciók több komponensből állnak, amelyeket Barkley (1997) és Miyake és munkatársai (2000) három fő területre osztottak: 1) Munkamemória: a szükséges információk rövid idejű tárolása és kezelése. 2) Gátló kontroll: a nem releváns ingerek és viselkedések elnyomása. 3) Kognitív rugalmasság: a gondolkodás és viselkedés rugalmas átszervezése új helyzetekben.

A végrehajtó funkciók nemcsak a problémamegoldásban és a tervezésben játszanak szerepet, hanem az érzelmszabályozásban és a szociális interakciók során is (Zelazo és Carlson, 2012).

A végrehajtó funkciók fejlődése

A végrehajtó funkciók fejlődése már koragyermekkorban megkezdődik, de a prefrontális kéreg érési folyamata miatt serdülőkorra válik teljesebbé (Best & Miller, 2010). A fejlődési pálya során a gyerekek egyre jobb önszabályozási és tervezési képességeket mutatnak. Az iskolai környezet és a szociális tapasztalatok szintén

befolyásolják a fejlődést (Blair és Raver, 2015). A végrehajtó funkciók (EF) fejlődése hosszú folyamat, amely a serdülőkor során éri el a legkomplexebb szintet (Best és Miller, 2010; Diamond, 2013). Már 3–5 éves korban megjelennek az alapvető EF-komponensek, például a figyelmi kontroll és a gátló szabályozás (Zelazo és Carlson, 2012). Az iskoláskor kezdetével (6–10 év) a végrehajtó funkciók egyre differenciáltabbá válnak, a munkamemória kapacitása növekszik, a kognitív rugalmasság fejlődik, és a gátló kontroll egyre hatékonyabb lesz (Best és Miller, 2010). A 10–14 éves életkor kiemelten fontos időszak a végrehajtó funkciók fejlődésében. Ebben az időszakban az EF-komponensek jelentős mértékben differenciálódnak és finomodnak, amelynek háttérében a prefrontális kéreg (PFC) gyors fejlődése áll (Luna et al., 2004). A PFC szerkezeti és funkcionális érése lehetővé teszi a komplexebb önszabályozási, tervezési és problémamegoldási képességek kialakulását (Best & Miller, 2010). A végrehajtó funkciók fejlődése nagy egyéni különbségeket mutat. Egyes tanulóknál korábban, míg másoknál később alakul ki a hatékony önszabályozás és tervezés (Best et al., 2011). Az iskolai környezet és a szociális tapasztalatok a tanulási helyzetek, a társas kapcsolatok és a családi támogatás – jelentős hatással lehetnek a fejlődési ütemre (Blair és Raver, 2015). A serdülőkor korai szakaszában a végrehajtó funkciók fejlődése még nem lineáris: egyes területeken gyors előrehaladás tapasztalható, míg más funkciók (pl. érzelemszabályozás) lassabban fejlődnek (Best & Miller, 2010). Ez a fejlődési dinamika gyakran okozhat nehézségeket az iskolai teljesítményben és a társas kapcsolatokban.

A végrehajtó funkciók vizsgálata a gyógypedagógiai pszichodiagnosztika tükrében

A gyógypedagógiai pszichodiagnosztika célja az atipikus fejlődésmentű gyermekek képességeinek, szükségleteinek és fejlődési lehetőségeinek feltérképezése (Gerbenné, 2017). A végrehajtó funkciók vizsgálata kiemelt jelentőségű ezen a területen, hiszen az EF-képességek gyakran érintettek tanulási, figyelmi és magatartásszabályozási zavarokkal küzdő gyermekek esetében (Mohai és Mészáros, 2022). A gyógypedagógiai pszichodiagnosztikai tevékenység a gyerekek sokoldalú megközelítésén alapul: figyelembe veszi a kognitív, szociális, érzelmi és motoros készségeket is (Mohai, 2018). A diagnosztikai folyamatban a pedagógiai megfigyelések, a strukturált interjúk, a standardizált mérőeljárások, valamint kérdőívek egyaránt szerepet kapnak (Gerbenné, 2017). A végrehajtó funkciók vizsgálata során a kérdőívek – mint például a BRIEF vagy az SDQ – jól illeszthetők a komplex pszichodiagnosztikai folyamatba. Ezek segítségével a szakemberek képet kapnak a gyermek mindennapi működéséről, viselkedéséről, figyelmi és önszabályozási képességeiről (Mohai és Mészáros, 2022).

A végrehajtó funkciók vizsgálata a pszichodiagnosztikai folyamatban

A gyógypedagógiai pszichodiagnosztika az eltérő fejlődésment mentén, diagnosztikus protokollok által meghatározott tevékenység. A pedagógiai szakszolgálatok szakértői bizottságai a diagnosztikus munkát egy folyamatnak tekintik, a gyermek képességeit egyrészt önmagához mérten, másrészt életkorához viszonyítva vizsgálják. A végrehajtó funkciók komplex vizsgálata különösen fontos a tanulási, figyelmi vagy magatartásszabályozási problémák esetében. Mészáros (2023) kiemeli, hogy a végrehajtó funkciók zavarainak felismerése segíthet megérteni a tanulási és magatartási problémák mögöttes okait, így a fejlesztési terv célzottabban alakítható. Mohai (2023) hangsúlyozza, hogy a végrehajtó funkciók kérdőíves és megfigyeléses vizsgálata nemcsak a diagnózisban, hanem a tanulók önismeretének és szociális készségeinek fejlesztésében is kulcsszerepet játszik.

A gyógypedagógiai pszichodiagnosztikát végző szakemberek diagnosztikus munkáját a diagnosztikai protokollok segítik. Ezek a sérülésspecifikum szerint összeállított dokumentumok a Magyarországon megvalósuló sajátos nevelési igényű gyermekek diagnosztizálási folyamatát írják le. A protokollok tartalmazzák a komplex gyógypedagógiai, pszichológiai és orvosi vizsgálatok céljait, jellemzőit és elemeit, beleértve a különböző életciklusokhoz és problémákhoz igazított vizsgálati stratégiákat. A protokollok létrejöttének célja a szakértői vizsgálatok egységesítése (Nagyné és Mészáros, 2012). A végrehajtó funkciók vizsgálatának ajánlása a figyelemzavar és hiperaktivitás, valamint a specifikus tanulási zavarok diagnosztikus protokolljában jelenik meg. 2012-ben azonban hazánkban még nem voltak olyan széles körben elterjedt eljárások, amelyek a végrehajtó funkciók teljes skáláját felölelték. A protokollok hangsúlyozzák, hogy a végrehajtó funkciók vizsgálata differenciáldiagnosztikai szempontból nagyon fontos, illetve a pedagógiai gyakorlatot és ezzel együtt a gyermekek egyéni fejlődését és életminőségét is támogatja.

A végrehajtó funkciók kérdőíves vizsgálóeljárásai

A végrehajtó funkciók vizsgálata a diagnosztikai protokoll szerves része különösen akkor, ha a gyermeknél figyelmi-, impulzuskontroll- zavar, tanulási teljesítménydeficit vagy szociális beilleszkedési probléma gyanúja merül fel. Az objektív, standardizált tesztvizsgálatok (Wisconsin Card Sorting Teszt, Stroop-teszt, Corsi teszt, vagy egyéb munkamemória-feladatok) fontos információkat szolgáltatnak a gyermek kognitív szabályozási képességeiről. Ugyanakkor a végrehajtó funkciók gyakorlati működésének megértéséhez elengedhetetlen a kérdőíves vizsgálatok alkalmazása is, amelyek a mindennapi életben megfigyelhető viselkedési jegyeket ragadják meg.

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

A kérdőíves mérőeszközök – például a Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF), a Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), vagy a Child Behavior Checklist (CBCL) – lehetővé teszik a gyermek önszabályozó képességeinek és szociális adaptációjának kontextuális értékelését szülői, pedagógusi, vagy akár önértékelési nézőpontból. Ezek a mérőeszközök különösen hasznosak olyan esetekben, amikor a laboratóriumi, vagy teszthelyzetben nyújtott teljesítmény nem tükrözi pontosan a gyermek hétköznapi működését.

A kérdőíves módszerek előnye, hogy képesek a valós élethelyzetekben megjelenő problémák feltérképezésére, amelyek a laboratóriumi feladatok során nem mindig észlelhetők. Emellett gyorsan, nagy mintán is alkalmazhatók, így alkalmasak populációsztű vizsgálatokra (Toplak, 2013). Az 1. táblázatban a végrehajtó funkciók legelterjedtebb kérdőíves eljárásainak összefoglalására kerül sor foglalom össze.

1.táblázat. A végrehajtó funkciók kérdőíves vizsgálatai. Forrás: Burom Katalin saját szerkesztés

Kérdőív	Dimenziók	Célcsoport
BRIEF	9 végrehajtó funkció dimenzió -tervezés, munkamemória, gátlás, érzelemszabályozás önszabályozás, kognitív rugalmasság, feladatmonitorozás, feladatvégzés	5-18 szülő, pedagógus 11-18 önkitöltős 18-90 önkitöltős felnőtt
Dawson és Guare	válaszgátlás, érzelemszabályozás, feladtakezdés, szervezés, célorientált kitartás, metakogníció, munkamemória, fókuszált figyelem, tervezési prioritások meghatározása, időgazdálkodás, kognitív flexibilitás	óvodáskor, 1-4. osztály, 5-8. osztály, középiskola
CEFI (Comprehensive Executive Function Inventory)	figyelem, érzelemszabályozás, rugalmasság, gátló kontroll, szervezés, tervezés, önmonitorozás, munkamemória	5-18 szülői, tanári 12-18 önbevallásos
DEX-R (Dysexecutive questionnaire)	végrehajtó diszfunkciók	felnőtt
CHEXI	munkamemória, gátlás, önszabályozás, tervezés	5-18 szülő, pedagógus
ADEXI	munkamemória, gátlás, önszabályozás, tervezés	12-18 önbevallásos

A végrehajtó funkciók kérdőíves vizsgálata az utóbbi években egyre nagyobb hangsúlyt kapott, különösen olyan mérőeszközök megjelenésével, amelyek megbízható módon képesek feltérképezni a mindennapi életben megnyilvánuló önszabályozási képességeket. E körbe tartozik a *Childhood Executive Functioning Inventory* (CHEXI) és az *Adult Executive Functioning Inventory* (ADEXI), amelyek célzottan a végrehajtó funkciók négy alapvető komponensét – a munkamemóriát, az önszabályozást, a tervezést és a gátlást – értékelik. A CHEXI (Childhood Executive Functioning Inventory, Thorell & Nyberg, 2008; Józsa, 2020) és az ADEXI (Adult Executive Functioning Inventory; Holst & Thorell, 2018; Józsa, 2020) kérdőív skáláit Barkley (1997) modellje alapján hozták létre, melyben a gátlás, a szabályozás, a munkamemória és a tervezés tekinthető a fő végrehajtó funkcióhiányosságnak ADHD és tanulási teljesítményproblémák esetén. Miyake (2000) kutatásai igazolták, hogy a végrehajtó funkciók a 3 fő komponens - a gátlás, munkamemória és kognitív flexibilitás - köré szerveződnek.

Thorell és Nyberg (2008) szignifikáns kapcsolatot talált a CHEXI két alskálája és a gátlás (go/no-go feladat), valamint a munkamemória (word span feladat) laboratóriumi mérései között. Meg kell jegyezni azonban, hogy a kérdőíves vizsgálatok és a végrehajtó funkciók laboratóriumi vizsgálata a legtöbb esetben nem mutat ilyen egyezőséget, de mindkét módszernek nagy jelentősége van, hiszen a laboratóriumi körülményekkel elsősorban a kognitív aspektusról kapunk képet, míg a kérdőíves vizsgálatok lehetővé teszik, hogy a szociális közegben, osztálytermi körülmények között, társas interakciókban vizsgáljuk, hogy milyen akadályok jelentkeznek a végrehajtó funkciók területén.

A CHEXI 5-18 éves gyermekek szülők és pedagógusok általi megfigyelését, míg az ADEXI 12-18 éves gyermekek önbevallásos kikérdezésén alapuló, a végrehajtó működések viselkedésben megjelenő tüneteinek kérdőíves mérésére szolgál. Mindkét eszköz háttérben az a törekvés áll, hogy a kognitív kontroll mechanizmusait a klasszikus tesztalapú eljárások mellett viselkedéses szinten, hétköznapi kontextusban is megragadhatóvá tegyék. Az eszközök rövidegsége, célzott struktúrája és egyszerű értelmezhetősége különösen alkalmassá teszi őket szűrővizsgálati alkalmazhatóságra. Magyar mintán a kérdőív alkalmazhatóságát tipikus fejlődésű, óvodáskorú gyermekek és szüleik, valamint 12 évnél idősebb gyermekek önbevallásos kikérdezésén tesztelték (Józsa és Józsa, 2020). A kérdőív a pedagógusoknál és a szülőknél egyaránt megbízhatóan működött mind az óvodás, mind az iskolás gyermekek vizsgálata esetén.

Konklúziók

A viselkedéses kérdőívek előnye, hogy hozzájárulnak a differenciáldiagnosztikai nézőponthoz különösen akkor, ha a tünetkép nem egyértelműen illeszthető be egyetlen

diagnosztikus kategóriába. Emellett segítséget nyújtanak a fejlesztési célok meghatározásában és a beavatkozás hatékonyságának nyomon követésében is.

Összességében a végrehajtó funkciók kérdőíves vizsgálata olyan kiegészítő, de nélkülözhetetlen eleme a gyógypedagógiai és pszichológiai állapotmegismerésnek, amelyek a gyermek képesség fejlődésének árnyaltabb megértését teszik lehetővé. E komplex megközelítés alapvető feltétele a személyre szabott, hatékony pedagógiai és terápiás intervenciók kialakításának.

Irodalom

- Balázs I., Balkányi P., Bánfi.I., Szalay B.,Szepesi I.(2012). *A PIRLS és a TIMSS 2011 tartalmi és technikai jellemzői* Oktatási Hivatal Budapest
- Barkley, R. A. (1997). *Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD*. Psychological Bulletin, 121(1), 65–94. DOI <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). *A developmental perspective on executive function*. Child Development, 81(6), 1641–1660 DOI. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). *School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach*. Annual Review of Psychology, 66, 711–731. DOI <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bolla V.,Mészáros A. (2023)*Az atipikus fejlődési utak és mintázatok értelmezési keretei* In: Győri, Miklós; Billédi, Katalin; Bolla, Veronika (szerk.) *A humán fogyatékságok pszichológiája - a gyógypedagógiai pszichológia alapjai* Budapest, Magyarország: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 57-78.
- Csapó B., Fejes L., Kinyó L., Tóth E. (2014) *Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon Nemzetközi összehasonlításban* TÁRKI
- Csapó B. (2015) *A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében* Iskolakultúra 2015 7-8. DOI: <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.4>
- Dékány, J.,Mohai,K. (2012) *Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvbasz-nálat zavarai, disz kalkulia)* In Torda, Á. (Szerk.), *Diagnosztikai kézikönyv* (9.. fejezet). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. DOI <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Gerbenné Várbíró, K. (2017). *Pszichodiagnosztikai és pszichológiai vizsgálatok a gyógypedagógiai gyakorlatban*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

- Józsa G., Józsa K., (2020) *A gyermekkori (CHEXI) és a felnőttkori (ADEXI) végrehajtó funkció kérdőívek magyar nyelvre történő adaptációja Magyar Pedagógia* 120 (1.). 47-69. DOI: <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.1.47>
- Luna, B., Garver, K. E., Urban, T. A., Lazar, N. A., Sweeney, J. A. (2004). *Maturation of cognitive processes from late childhood to adulthood*. Child Development, 75(5), 1357–1372. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00745>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. DOI <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Mohai, K., Mészáros, A. (2023). A gyógypedagógiai pszichodiagnosztika alapjai. In M. Győri, K. Billédi, & V. Bolla (Eds.), *Humán fogatékosságok pszichológiája – A gyógypedagógiai pszichológia alapjai* (pp. 341–372). ELTE Eötvös Kiadó.
- Montessori, M. (1998). *A gyermek felfedezése* (A. Sík, Ford.). Budapest: Genius.
- Nagyné R.I., Mészáros A. (2012) *A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója* Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft
- Szabó, Cs., Vámos, É. (2012). Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Figyelemzavar és hiperaktivitás. In Torda, Á. (Szerk.), *Diagnosztikai kézikönyv* (8. fejezet). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Thorell B., L., Nyberg L. (2008) *The Childhood Executive Inventory (CHEXI)*. A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology* 33, 536-552
- Toplak, M. E., West, R. F., Stanovich, K. E. (2013). Practitioner review: Do performance-based measures and ratings of executive function assess the same construct?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(2), 131–143. DOI <https://doi.org/10.1111/jcpp.12001>
- Torres, L.L. (2022). School Organizational Culture and Leadership: Theoretical Trends and New Analytical Proposals. *Educ. Sci.* 12, 254. DOI <https://doi.org/10.3390/educsci12040254>
- Zelazo, P. D., Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354–360. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246>
- Magyarország. (2011). 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Nemzeti Jogszabálytár*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> letöltés 2025.03.17.
https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html letöltés 2025.03.17.

MENNYIBŐL MENNYIT?
– **KORRELÁCIÓS HÁLÓZAT AZ ELŐREJELZŐ MATEMATIKAI
KÉPESSÉGEK SZOLGÁLATÁBAN – KISZÁMÍTOTTUK, MI SZÁMÍT**

Kósa Andrea

Babeş–Bolyai Tudományegyetem (Románia)

E-mail: andi3kosa@gmail.com

Absztrakt

Bár az iskolaérettség feltételezi, hogy a bizonyos életkort betöltő gyerek adott előakadémiai készségek és képességek birtokában legyen, ezen kvalitások meghatározását, felmérését és azok alapján egy tanulmányi előmeneteli prognózis felállítását nem olyan könnyű körülhatárolni. Ez a feladat még akkor is nehéznek bizonyul, ha ezen döntés lenne az alapja a diák képességeinek megfelelő oktatási rendszerben való elhelyezésnek és a megfelelő tanítási program kiválasztásának. A szakirodalomban jelenleg fellelhető kutatások inkább feltételezik, mintsem bizonyítják az egyes korai matematikai képességek fontosságát az iskolai sikeresség szempontjából. Abban sincs egyetértés, hogy melyek azok a matematikai előismeretek és részképességek, melyek a későbbi akadémiai teljesítményre kedvező hatással vannak vagy amelyeknek elmaradott volta tanulási nehézséghez vezet. Tanulmányunkban széles körűen teszteltük azokat a képességeket, melyeket a szakirodalom a sikeresség feltételének tart és amelyek előrejelzői lehetnek az egyidejű és a hosszú távú numerikus teljesítménynek.

123 diák ($M_{kor} = 81.72$ hónap) matematikai képességeit két időpontban mértük: az iskolába kerülés évében, a kultúraspecifikus képességek megszerzésének kezdeti időszakában, és második osztály végén, az alapozó készségek elsajátításának befejező időpontjában. Így egy longitudinális vizsgálat keretében mértük a matematikai képességek fejlődési útvonalt, azzal a szándékkal, hogy a felállított korrelációs hálózatban meghatározhatóak legyenek egyidejűleg és hosszú távon a fontos, befolyásos, mediáló csomópontok. Eredményeink azt mutatják, hogy jelentős összefüggés van az iskolába kerülés időpontjában mért matematikai képességek és második osztályban mért

* A tanulmányt lektorálta: Póka Tünde (PhD), Babeş–Bolyai Tudományegyetem (Románia)

**A tanulmányt lektorálta: Kiss Szidónia (PhD), Babeş–Bolyai Tudományegyetem (Románia)

teljesítmény között. Ebben a kapcsolatban előrejelző szerepet a számolási és a numerikus alfabetizációs készségek játszanak, míg az iskolakezdéskor mért összmatematikai teljesítmény elsősorban a második osztályos összeadás/ kivonás fluenciáját és a szöveges feladatok megoldási szintjét magyarázzák.

Kulcsszavak: matematikai teljesítmény előrejelzése, korrelációs hálózat, számolási képesség, longitudinális vizsgálat

Abstract

FROM QUANTITY TO SIGNIFICANCE: A CORRELATION NETWORK IN THE SERVICE OF PREDICTIVE MATHEMATICAL COMPETENCE – WE CALCULATE WHAT TRULY MATTERS

While school readiness presupposes that children of a certain age possess specific pre-academic skills and competencies, the definition, assessment, and prognostication of these qualities in relation to future academic achievement remains a complex and challenging task. This holds true even when such evaluations are intended to guide educational placement and the selection of pedagogical programs aligned with a student's abilities. Current research tends to posit, rather than conclusively demonstrate, the significance of early mathematical competencies in predicting later academic success. Furthermore, there is a lack of consensus regarding which specific mathematical skills and knowledge are positively associated with subsequent academic performance, or which deficiencies may contribute to learning difficulties.

In the present study, we conducted a comprehensive assessment of those cognitive abilities identified in the literature as critical determinants of academic success and potential predictors of both concurrent and longitudinal numerical performance.

We evaluated the mathematical abilities of 123 students (mean age = 81.72 months) at two time points: first, during the initial year of formal schooling—corresponding to the onset of acquiring culture-specific competencies—and subsequently at the end of second grade, marking the conclusion of foundational skill development. This longitudinal design enabled us to examine the developmental trajectory of mathematical abilities with the aim of identifying, within a correlational network, the key concurrent and long-term predictive and mediating variables.

Our findings reveal a significant association between mathematical competencies measured at school entry and those assessed at the end of second grade. Within this relationship, counting skills and numerical literacy emerged as primary predictors. Additionally, overall mathematical competence at school entry was found to be particularly explanatory of second-grade outcomes in both arithmetic fluency (addition/subtraction) and performance on word problems.

Keywords: mathematical performance prediction, correlational network, counting skills, longitudinal study

Bár a komplex matematikai képességek kialakulása az iskolakezdést követően valósul meg, a gyermekek már a korai gyermek- és óvodáskor során spontánul, intuitíven, gyakran véletlenszerűen sajátítanak el alapvető aritmetikai készségeket és matematikai képességeket (Tobia, Bonifacci és Marzocchi, 2016). Szűkebb–tágabb strukturálatlan környezetben manipulációs tevékenységek által önkéntelen tesznek szert matematikai ismeretekre. Erre a tapasztalati tudásra épülve a későbbiekben komplex matematikai ismereteket szereznek, explicit tanulás révén, egy jól körülhatárolható iskolai struktúrán belül. Az elsődlegesen manipulációkon alapuló korai képességek kulcsfontosságúak a bonyolultabb, precíz és gyors aritmetikai eljárások elsajátításában, ezek jelentik az alapját a fejlettebb matematikai kompetenciák kialakulásának.

A kutatások egyértelműen rámutatnak arra, hogy az iskolakezdéskor birtokolt matematikai ismeretek a legerősebb előrejelzői a későbbi matematikai teljesítménynek (Raghubar és Barnes, 2017; Salminen, Koponen és Tolvanen, 2018), emellett hatékonyan előrevetítik az egyéb tudományterületeken, például az olvasási készségekben, a természettudományos ismeretekben, valamint az oktatási előmenetel következetes fenntartásában elért eredményeket is (Garon-Carrier és tsai, 2018).

Bár a szakirodalom szinte egységes abban, hogy a korai numerikus képességek összetettek és sokrétűek (Braeuning és tsai, 2020) kevés kutatás vizsgálta e képességek specifikus szerkezetét. Az alapvető képességek meghatározására több modellt javasoltak: unifaktoriálisat, ahol a széles körű matematikai feladatok összpontszáma tükrözi a matematikai teljesítményt (pl. Jordan, Glutting és Ramineni, 2010); bifaktoriális modelleket, amelyek megkülönböztetik a szimbolikus és nem szimbolikus numerikus képességeket (Finke, Freudenthaler és Landerl, 2020; Kolkman, Kroesbergen és Leseman, 2013), illetve a procedurális és konceptuális képességeket (Ribner és tsai, 2018); de ugyanakkor számos multifaktoriális modell is leírásra került (Braeuning és tsai, 2020; Hellstrand és tsai, 2020; Milburn és tsai, 2019).

Ezen modellek az alapképességeket, mint a későbbi matematikai teljesítmény prediktorait, olyan numerikus kompetenciaként határozzák meg, mint: (a) a *számolási készség*: a mennyiségek számlálása és azok verbális vagy írott számszimbólumokhoz való párosítása (Liu, Peng és Yan, 2025; Mercader és tsai, 2018; Marcelino, de Sousa és Lopes, 2017); (b) a *számok összehasonlítása*, a nagyobb–kisebb viszony, a mentális számvonalon való helymeghatározás és a számok közötti relatív távolság érzékelése (Devlin, Jordan és

Klein, 2022; Mercader és tsai, 2018; Salminen, Koponen és Tolvanen, 2018); (c) a számok felismerése, *numerikus alfabetizációja* (De Smedt, 2022); (d) *számfogalmak megértése* - a számlálás fogalmainak fejlődése, mint az egy-egyhez megfeleltetés, a kardinalitás és a stabil sorrend megértése (Devlin, Jordan és Klein, 2022; Marcelino, de Sousa és Lopes, 2017; Salminen, Koponen és Tolvanen, 2018); (e) az alapvető *aritmetikai műveletek* végrehajtása, *számítási tények* kialakulása (Braeuning és tsai, 2020; Devlin, Jordan és Klein, 2022; Liu, Peng és Yan, 2025). Mivel a kutatások multidimenzionális konstrukciónak tekintik a matematikai kompetenciát már az iskolakezdés pillanatában is, és a különböző képességek hatással vannak nemcsak az azonos, hanem más matematikai területeken való későbbi teljesítményre is (Dunekacke és tsai, 2024), jelen vizsgálatban széles körben mértük ezeket az alapképességeket, hogy rangsorolni tudjuk fontosságukat, valamint feltárjuk az egyes képességek egymásra gyakorolt hatását mind egyidejűleg, mind pedig longitudinálisan.

Alapvető matematikai képességek fontossága a formális oktatás megkezdésekor

Az elmúlt években a matematikatanítás módjáról számos tanulmány született, amelyek felismerték, hogy a matematika hagyományos tanítási módja jelentős tanulási nehézségeket okoz, alacsony pontszámokat eredményezve a nemzeti és nemzetközi értékelésekben. A mindennapi iskolai gyakorlatok, de már az óvodaiak is, a számítások mechanizálására összpontosítanak, a valós élettől elszakítva egy ismétlődő, rugalmatlan algoritmus használatára korlátozódnak (Canto López és tsai, 2022). Annak ellenére, hogy bizonyítékok vannak arra, hogy mind a gyerekek, mind a felnőttek jobb problémamegoldók a valós, ismerős helyzetekben, mint az absztrakt, dekontextualizált szituációkban (Kaminski és Sloutsky, 2020), ez a hagyományos megközelítés továbbra is fennáll, és az algoritmikus számítási eljárások elsajátítása továbbra is kiemelkedő fontosságú maradt a matematika tanításában.

Szerencsére, a gyerekek mielőtt megkezdenék a formális oktatást, a napi tevékenységeik során kapcsolatba kerülnek különféle informálisan megtanulható matematikai ismeretekkel, melyek intuitíven megsejtetik miről szólnak a számok és számítások. A gyermekek informális, nem oktatási környezete által tervezett és megvalósított napi játékos tevékenységeket, valamint azok szerepét a matematikai gondolkodás fejlődésében intenzíven tanulmányozták az elmúlt években. Ezen kutatások a szülőket arra ösztönzik, hogy találják meg a „matematikát” a mindennapi életükben és tevékenységeikben (Jay, Rose és Simmons, 2018), annak érdekében, hogy játékos tanulásra összpontosító tevékenységek révén lehetőséget biztosítsanak a matematikai fogalmak felfedezésére és

vizsgálatára (Panaoura és Nitsiou, 2023). A kutatások azt mutatják, hogy az iskolán kívüli tanulás a tudásépítés domináns módja, mivel a tanulás akár 70-80%-a a formális tanulási környezeten kívül történik (Jagušt, Botički és So, 2018), és azok a gyerekek, akiknek a korai matematikai készségei az iskolába lépéskor még nem alakultak ki, valószínűleg tanulási nehézségekkel küzdenek a későbbi évfolyamokon (Nelson és tsai, 2024).

Tanulmányunkban egymás mellé és egymással szembe állítjuk ezeket a készségeket, képességeket megpróbálva meghatározni, hogy melyek azok a részképességek, melyek hosszú távon befolyásolják a matematikai fejlődést.

Matematikai képességek az iskolába kerülés időpontjában

A *számolási képesség*, mint nagyobb mennyiségek szimbolikus – verbális szavakkal vagy arab számjegyekkel történő – ábrázolásának képessége, az alapvető matematikai képességek közé tartozik. Ezen képesség elsajátítása során a gyermeknek meg kell értenie, hogy a mentális számegyenesen egy számot egy eggyel nagyobb egységű szám követ; meg kell tanulnia, hogy a szám a mennyiség kardinális megfelelője, az „egy az egyhez” megfeleltetési szabály szerint; valamint meg kell sejtienie, hogyan követik egymást a számok verbális megfelelői tízes és százaz számok átlépésekor. A számolás logikájának megértése a számegyenes biztos elsajátításához, a növekvő vagy csökkenő sorrendben történő számoláshoz, a mentális számegyenesen adott intervallummal történő pontos ugrásokhoz vezet. Ezt a készséget a gyerekek meglehetősen korán, általában 5 éves korukra elsajátítják (Kelly, 2023). Képessé válnak tárgyhalmazokat párosítani verbális megfelelőikkel, egyszerű számításokat végezni tárgyakkal, vagy jelezni, hogy két mennyiség közül melyik tartalmaz több elemet. Ezek a nem formális gyakorlati tevékenységek a számolás lényegének megértéséhez vezetnek. Az alulról felfelé építkező számolási folyamat a gyermekek tapasztalatait a számok absztraktabb fogalma felé tereli (Friso-van den Bos, Kroesbergen és Van Luit, 2018), ami alapvető tényező a későbbi matematikai készségek fejlődésében. A szakirodalom szerint az óvodáskorban mért számolási képesség a későbbi matematikai teljesítmény legerősebb előrejelzője (Kiss, Nelson és Christ, 2019; Nguyen és tsai, 2016), más tanulmányokban viszont ez a kapcsolat már nem szignifikáns (Geary és tsai, 2013).

A *numerikus alfabetizáció*, mint alapvető matematikai készség, számok és számszimbólumok írástudása, számok olvasásának és írásának képessége. A kutatások azt mutatják, hogy ez a képesség a számtani készségek egyik fő előrejelzője (Banfi és tsai, 2022; Habermann és tsai, 2020), mivel a két- vagy többjegyű számok helyes olvasása/írása nélkül nem vagyunk képesek hatékonyan megoldani a formális számtani számításokat (Cheung és Ansari, 2021; Shalit és Dotan, 2024).

A *számítási tények*, mint a matematikai számítások gyors és hatékony felidézésének képessége kritikus változó a matematikai teljesítmény szempontjából, mely jelentősen megnöveli az összetettebb problémák megoldási rátáját. Egyszerű számítások automatizálása (pl. 3+2 számítás nélküli azonnali eredménymegnevezése) biztosítja a gyors feladatmegoldást, mivel nem igényelnek nagy kognitív erőfeszítést. Ahogy a gyerekek gyakorlatalapú tapasztalatokat halmoznak fel, megszilárdítják és előhívják a verbális numerikus adatokat és műveleteket a memóriából (Zhang, Tolmie és Gordon, 2023), ami hasznos az összetett feladatok megoldásában. Először számolással oldják meg a számtani feladatokat, de miután sebességet és pontosságot szereznek, ezek deklaratív tudássá válnak, memorizálódnak, és a gyerekek a matematikai feladatok megoldása során ezekre a gyorsan megnevezhető eredményekre támaszkodnak (Busch, Schmidt és Grube, 2015).

A jelenlegi tudományos kutatások feltételezik, hogy a nem szimbolikus *számösszehasonlítás*, azaz a tárgyak mennyiségének megbecslési képessége az elemek pontos megszámlálása nélkül, a matematikai készségek fejlődésének alapja (Purpura és Simms, 2018), a számtani teljesítmény független előrejelzője is (Zhang, Ma és Zhou, 2022). Ahogy azonban a gyerekek többet tanulnak a számok szimbolikus ábrázolási rendszeréről, ez az előny eltűnik, és a szimbolikus numerikus készségek válnak domináns tényezőkké, befolyásolva a későbbi matematikai fejlődést. A szimbolikus összehasonlítás matematikai készségekre gyakorolt közvetlen hatása 5-7 éves kor között jelentős (Li és tsai, 2018).

Módszer

Kutatásunkban választ kerestünk egyrészt arra a kérdésre, hogy vajon megállapítható-e szignifikáns prediktív kapcsolat a korai numerikus készségek és a későbbi matematikai teljesítmény között, másrészt pedig, ha ez a kapcsolat létezik, melyek azok az alapvető matematikai készségek, képességek amelyek fontosak mind az iskolába kerülés időpontjában, mind pedig hosszú távon, a későbbi matematikai teljesítmény szempontjából. Célul tűztük ki a változók közötti ok-okozati összefüggések feltárását, a fontos és központi készségek, képességek azonosítását. Célunk elérése érdekében a hálózatemlélethez fordultunk, hálózati grafika szerkesztését vállaltuk.

A hálózati paradigma azon a feltételezésen alapul, hogy egy komplex képesség, mint amilyen a matematikai is, nem egyetlen tényező eredménye, hanem különböző mediátorok közötti komplex kölcsönhatásban az egyes elemek nemlineáris módon hatnak egymásra és az egész rendszerre. A hálózati gráfot szimmetrikus korrelációs mátrixból építettük fel, egy irányítatlan, súlyozott gráffá alakítottuk. Ebben a hálózatban

a csomópontok a mért matematikai képességeket jelölik, amelyek linkeken keresztül kommunikálnak egymással, a kapcsolatok súlya pedig a kölcsönhatások korrelációs nagyságrendjével lesz összefüggésben. Így a hálózatelemzés nemcsak a korrelációs koeficiens mérete vagy az általa magyarázható variancia aránya alapján rendelhet fontosságot az egyes csomópontokhoz vagy – csoportokhoz, hanem a hálózaton belüli stratégiai helyzetük (magas fokú vagy magas középpontiságú csomópontok) alapján is.

Minta

Kutatásunkban 123 diák vett részt (61 lány és 62 fiú), életkoruk $M = 81,72$ hónap ($SD = 4,32$, 74–95 hónap között). Mindegyikük városi állami iskola diákja, a felmért hat osztály valamelyikének tagja. Első adatgyűjtési időpontuknál 130 diák adatait sikerült felvenni, belőlük hét diák morzsolódott le, a városból vagy az iskolából való elköltözés miatt. Családjaik társadalmi és anyagi helyzete széles skálát ölelt fel, annak legalacsonyabbjától a legmagasabb szintjéig. Anyjuk legmagasabb iskolai végzettsége 9,1%-uknál szakiskola, 43%-uknál középiskola, 46,3%-uk pedig felsőfokú végzettséggel rendelkezett, míg 1,3% nem adott információt az iskolai végzettségéről. Mintánk a városi középosztály földrajzi- kulturális rétege szempontjából reprezentatívnak tekinthető. A szülők beleegyezését a tanulmányban való részvételhez egy erre a célra létrehozott űrlap kitöltésével kértük, amelyre mindannyian igennel válaszoltak.

Eszközök

A TEMA-3 (Test of Early Mathematics Ability–3, Ginsburg és Baroody, 2003), egy a korai matematikai képességek mérésére szolgáló standardizált teszt (belső konzisztenciája $\alpha = 0,95$, stabilitási koefficiense $.82$ és $.93$ közötti) segítségével mértük a belépő matematikai készségek szintjét. Verbális, kérdés-felelet tesztelés keretében vizsgáltuk a számolási, számösszehasonlítási, formális és informális számítási és aritmetikai készségeket, a matematikai tények automatizáltságának szintjét, a matematikai fogalmak megértésének és alkalmazásának nivóját, a számalfabetizáció minőségét. A feladatsor megbízhatósága Spearman-Brown korrekcióval $r_{jull} = .90$, half-split korrelációs együtthatója $r = .81$, $\alpha = .87$. Második osztályban egy tantervalapú tesztet alkalmaztunk, amely során a számegyenes pontosságáról, a számösszehasonlításról, szöveges feladatok megoldásáról, időmért számítási folyékonyságról (összeadás/kivonás, szorzás/osztás), numerikus írástudásról, a számfogalmakról és a matematikai szimbólumok ismeretéről gyűjtöttünk adatokat.

Eljárás

Az adatgyűjtést 2021 őszén kezdtük, amikor a diákok előkészítő osztályba kerültek. Minden tanulót egyénileg, csendes szobában, nyugodt körülmények között teszteltünk. A kísérletvezető felolvasta a feladatot és a diáknak a követelménynek megfelelően hol konkrétan való tevékenység révén, hol fejben, hol papír-ceruza feladatlap megoldásával kellett válaszolnia. Az alkalmazott feladatok rögzített sorrendben kerültek bemutatásra, minden gyermek ugyanazokat a kérdéseket és feladatokat kapta. A második adatgyűjtési időpontra 2024 kora nyarán került sor, a második osztály befejezésének utolsó hónapjában. Így egy longitudinális vizsgálatban tudtuk követni a matematikai készségek fejlődését a második évfolyam végére, az alapozó matematikai készségek és képességek elsajátításának befejezéséig. A gyerekeket 3-4 fős kis csoportokban, papír-ceruza teszt segítségével egy csendes szobában teszteltük. Egy curriculum alapú teszt segítségével a tanterv által előírt matematikai képességeket feladatosítottuk. Két feladattípus, a számítási készségek fluenciájának mérése esetében időt mértünk, a diákoknak 3 perc állt rendelkezésükre, hogy minél több összeadást/kivonást, szorzás/osztást hibátlanul megoldjanak. A többi feladat időkorlát nélküli.

A statisztikai feldolgozásnál az SPSS 28 és az R-Studio 4.4.2-ös verzióját használtuk.

Eredmények

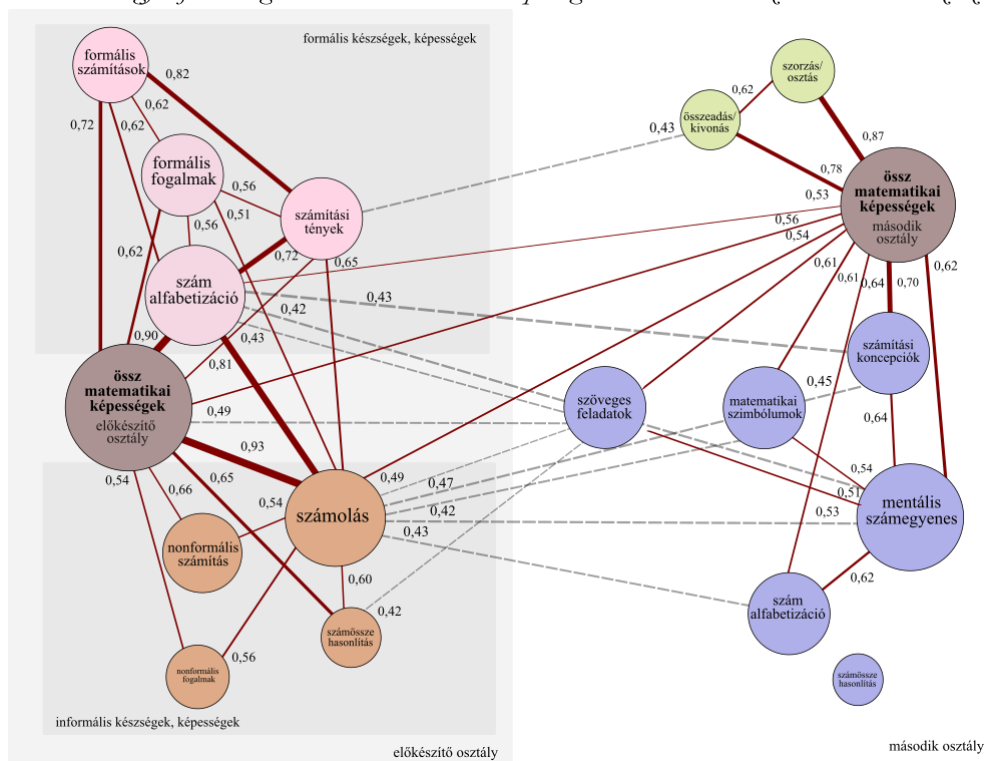
Adatelemzési eredményeink az mutatják, hogy az előkészítő osztályban mért matematikai képességek és második osztály végére elért matematikai teljesítmény között szignifikáns összefüggés létezik, mind az összpontszámként vett matematikai teljesítmény tekintetében ($r = .59, p < .01$), mind az egyes részképességek vonatkozásában. Ebben az összefüggésben a számolási képességnek ($r = .53, p < .01$) és a numerikus alfabetizációnak ($r = .52, p < .01$) van jelentős szerepe az előkészítő osztályos képességek közül. Az iskolába lépés elején mért matematikai képességek a második osztályban az összeadási/kivonási fluencia szintjével ($r = .52, p < .01$) és a szöveges feladatok megoldásával ($r = .50, p < .01$) hozható leginkább összefüggésbe.

Regressziós modelljeink közül a négyváltozós, informális matematikai képességeket (számolási képességet, számösszehasonlítást, informális számításokat és informális matematikai fogalmakat) tartalmazó modell magyarázta a legjobban az adatok varianciáját ($F = 14.56, p < .001$ és $R^2 = .33$), míg a mért változók közül a számolási képesség ($\beta = .57, t = 7.54, p < .001$) és a numerikus alfabetizáció ($\beta = .32, t = 6.89, p < .001$) vállalt jelentős részt ebben a regressziós értékben.

Annak érdekében, hogy jobban megértsük a matematikai képességek komplexitását és az egyes részképességek interakcióját, a módot ahogyan befolyásolják egymást, leírva

mind az egyirányú, mind a kölcsönös függőségeket, korrelációs hálózatot állítottunk fel (lásd 1. ábra).

1. ábra. Egyidejű és longitudinális matematikai képességek korrelációs hálózata. Forrás: a Szerző



A matematikai képességek korrelációs hálózata stabilnak bizonyul ($r_{sc} = .55$, $CI = .29 - .97$), a legszilárdabb csomópont a számítási képesség ($r_{sc} = 1$, amit az összpontszám ($r_{sc} = .93$, $CI = .90 - .95$), a numerikus alfabetizáció ($r_{sc} = .81$, $CI = .75 - .86$) és a számítási tények ($r_{sc} = .65$, $CI = .58 - .71$) követnek. A hálózat teljes erőssége 33.44. A hálózatban 47, nulla értéktől eltérő pozitív kapcsolat létezik (30.72%), míg 115 kapcsolat (75.16%) elhanyagolható nagyságú. A legfontosabb csomópont az előkészítő osztályos összpontszám ($c_e = 7.42$, ahol c_e a centralitás erőssége), a matematikai részképességek e köré a csomópont köré tömörülnek, ezt követően a második osztályos összteljesítménynek (7.41), a számolási képességnek (6.13), numerikus alfabetizációnak (5.15) és a számítási tényeknek (5.14) van erős vonzerejük. Az előkészítő osztályos

készségek közül a legbefolyásosabb változó a számolási képesség, magas centralitási fokkal, más csomópontokkal való szignifikáns és rövid útvonalú kapcsolatokkal, az összpontszámmal való magas korrelációs értékkel ($r = .93, p < .001$). Ezen képességgel párhuzamosan a numerikus alfabetizáció, a számítási tények és a formális fogalmak a legfontosabb és legbefolyásosabb változók. Második osztály korrelációs hálózatában a számtengely, a numerikus alfabetizáció, a szöveges feladatmegoldás és a számítási koncepciók fontos csomópontok.

Megvitatás

Kutatási eredményeink rávilágítanak a korai matematikai képességek fontosságára, különösen az informális úton elsajátított készségekre, mint amilyen a számolási készség és a numerikus alfabetizáció. Ezen eredmény empirikus bizonyítékot szolgáltat a szakirodalom azon javaslatára, miszerint a szülők ha lehetőségeket biztosítanak a számokkal való találkozásra, annak hatása a matematikai fejlődésre figyelemre méltó lesz, jelentős összefüggés lévén a családon belüli informális matematika tanulási alkalmak gyakorisága és a számolási teljesítmény között (Mendelsohn és tsai, 2023; Susperreguy és Davis-Kean, 2016). A számtani készségek nonformális gyakorlása szilárd alapot teremt iskolakezdetkor a sikeres tanulmányi előmenetelhez, ami hatással lesz a későbbi készségek fejlődésére.

A korrelációs hálózat árnyalja a korreláció és a lineáris regresszió eredményeit, hangsúlyozva a számolási készségek, a számalfabetizáció, a számítási tények és a formális fogalmak fontosságát, mint fontos matematikai készségeket az iskolába kerülés időpontjában. A második osztályos matematikai készségek közül a mentális számegyenes, a szöveges problémamegoldás és a számítási fogalmak fontos és befolyásoló csomópontok. A két mérési időpont alatt mért matematikai képességek közötti kapcsolatot a számolási képesség és a numerikus alfabetizáció biztosítja, szintjük meghatározza mind a globális matematikai képességet, mind egyes részképességek fejlettségi szintjét.

A korrelációs hálózat egyik legjelentősebb központi csomópontjaként a számolási készség alapvető szerepet játszik a matematikai tudás fejlődésében, különböző kompetenciaterületek összekapcsolásában, közvetítő szerepet töltve be a különféle részképességek között. Magas közelségi indexe, megnövekedett információáramlási sebessége biztosítja, hogy fejlődési szintjének változása hatással legyen más fontos matematikai képességekre is. Ezen eredmény gyakorlati haszna elsősorban az alacsony fejlettségi szinttel rendelkező diákokra lehet jótékony hatással, összhangban a szakirodalom adataival, miszerint a matematikai tanulási nehézséggel rendelkező diákok

esetében a számolási készség a legfontosabb prediktora a későbbi matematikai nehézségnek (Banfi és tsai, 2024). Ha eddig az időpontig a gyerekek nem szilárdítják meg számolási készségeiket, jelentősen megnő az esélye a matematikai nehézségnek, mind egyidejűleg, mind longitudinálisan.

Eredményeink szerint a korrelációs hálózat másik fontos determinánsa a numerikus alfabetizáció, alátámasztva a szakirodalom vizsgálati eredményeit (Banfi és tsai, 2022; Shalit és Dotan, 2024), erős, statisztikailag szignifikáns korrelációt mutatva a második osztályos matematikai teljesítménnyel. Előkészítő évfolyamon a matematikai írástudás stabilnak, fontosnak és befolyásosnak tűnik, moderálva a matematikai készségek között, ami azt is sugallja, hogy e készség fejlődésének növekedése hatással lesz a teljes hálózat fejlődésére. Elmaradott volna pedig kihat a többi részképesség fejlődésére.

Másik alapvető matematikai készség a számítási tények automatizáltsága, amelyek fontos szerepet játszanak, stabil csomópontként szolgálnak a korrelációs hálózatban, szoros kapcsolatban állva más befolyásoló csomópontokkal (számolási készséggel, számlálással, formális számításokkal), és amelyek bár hosszú csomópontok közötti kapcsolatokkal rendelkeznek, hatással vannak a teljes hálózatra. Ugyanakkor a későbbi matematikai teljesítmény előrejelzői is, az adatok variációjának 20%-át magyarázzák.

Korlátozások

Tanulmányunknak van néhány korlátja van, amelyeket az adatok általánosításakor figyelembe kell venni. Elsősorban jelentős korlát a kis mintaszám. Az alacsony statisztikai erő miatt nem tudtuk tesztelni a kovariánsokat, például a diákok szociokulturális státuszát. További empirikus adatokra lenne szükség nagyobb mintaelemszám felhasználásával annak vizsgálatához, hogy más tényezők moderálják-e a különböző matematikai képességek közötti összefüggést mind longitudinálisan, mind egyidejűleg.

Az egyetlen régióból származó kutatási adatok gyűjtése csökkenti az eredmények és a következtetések általánosíthatóságát. A jövőbeli kutatásokban kulturális különbségek vizsgálatát lehetne végezni, különböző kulturális háttérű résztvevőktől gyűjtve adatokat, ami új árnyalatot adna az eredményeknek.

A mérések gyakoriságát növelni kéne, hogy jobban értelmezhetőek legyenek a mért képességek hatásai, így a változók közötti komplex hatás és oksági összefüggés statisztikailag világosabban feltárható lenne.

Ez a tanulmány nem elemezte és nem is próbálta megfejtetni azokat a konkrét okokat, amelyek miatt az iskolába lépés kezdetén meglévő matematikai készségek szintje előrejelzi a későbbi évek teljesítménynövekedésének szintjét, de elismerjük, hogy az ilyen jellegű kutatások mind az ok-okozati összefüggések feltárása, mind a célzott beavatkozások

hatékonysága szempontjából előnyösek lennének. Bár igyekeztünk a korai és későbbi készségek közötti összefüggést magyarázó készségek széles skáláját lefedni, az a tény, hogy nem tudjuk teljes mértékben leírni ezt a kapcsolatot, arra utal, hogy vannak más meghatározó változók is, amelyek hozzájárulnak a matematikai fejlődéshez. Bár az ilyen kutatások információkat nyújtanak a különböző potenciálisan fontos matematikai tényezők közötti konkrét kapcsolatokról a területen belül, átfogóbb elemzésekre van szükség ahhoz, hogy megértsük, hogyan hatnak egyidejűleg a nem matematikai, kognitív, szocio-emocionális, motivációs és környezeti tényezők a matematikai teljesítmény meghatározására.

Konklúziók

A tanulmány korlátai ellenére úgy véljük, hogy ez a tanulmány értékes és jelentős ismeretekkel járul hozzá a korai matematikai készségek és a későbbi matematikai teljesítmény közötti kapcsolat megértéséhez. A szakirodalom áttekintése során nyilvánvalóvá vált, hogy a korai matematikai készségek és a későbbi matematikai teljesítmény közötti kapcsolatot gyakran feltételezik, ahelyett, hogy empirikusan bizonyítanák. Ennek egyik lehetséges oka az, hogy mind a korai, mind a késői készségek összetett, többdimenziós és többtényezős fogalmak, amelyeket számos külső változó befolyásol. Mivel maga a helyzet összetett, a megértése is nehéz. Tanulmányunk rávilágított a korai és a későbbi matematikai készségek közötti fontos összefüggésre, elsősorban a számolási készség, a numerikus alfabetizáció és a számítási tények fontos szerepére a későbbi matematikai teljesítményre.

Irodalom

- Banfi, C., Clayton, F. J., Steiner, A. F., Finke, S., Kemény, F., Landerl, K., & Göbel, S. M. (2022). Transcoding counts: Longitudinal contribution of number writing to arithmetic in different languages. *Journal of Experimental Child Psychology*, 223, 105482. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105482>
- Banfi, C., Jöbstl, V., Göbel, S. M., & Landerl, K. (2024). Longitudinal predictors of reading and arithmetic at different attainment levels. *Frontiers in Education*, 9. DOI <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1335957>
- Braeuning, D., Ribner, A., Moeller, K., & Blair, C. (2020). The Multifactorial Nature of Early Numeracy and Its Stability. *Frontiers in Psychology*, 11. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.518981>

- Busch, J., Schmidt, C., & Grube, D. (2015). Arithmetic Fact Retrieval. *Zeitschrift Für Psychologie*. DOI <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1027/2151-2604/a000209>
- Canto López, M. del C., Manchado Porras, M., Piñero Charlo, J. C., Mera Cantillo, C., Delgado Casas, C., Aragón Mendizábal, E., & García Sedeño, M. A. (2022). Description of Main Innovative and Alternative Methodologies for Mathematical Learning of Written Algorithms in Primary Education. *Frontiers in Psychology*, 13, 913536. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913536>
- Cheung, P., & Ansari, D. (2021). Cracking the code of place value: The relationship between place and value takes years to master. *Developmental Psychology*, 57(2), 227–240. DOI <https://doi.org/10.1037/dev0001145>
- De Smedt, B. (2022). Individual differences in mathematical cognition: A Bert's eye view. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 46, 101175. DOI <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2022.101175>
- Devlin, B. L., Jordan, N. C., & Klein, A. (2022). Predicting mathematics achievement from subdomains of early number competence: Differences by grade and achievement level. *Journal of Experimental Child Psychology*, 217, 105354. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105354>
- Dunekacke, S., van den Ham, A.-K., Grüßing, M., & Heinze, A. (2024). Structure and development of kindergarten children's mathematical competence. *Journal of Early Childhood Research*, 22(3), 442–457. DOI <https://doi.org/10.1177/1476718X231221393>
- Finke, S., Freudenthaler, H. H., & Landerl, K. (2020). Symbolic Processing Mediates the Relation Between Non-symbolic Processing and Later Arithmetic Performance. *Frontiers in Psychology*, 11. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00549>
- Friso-van den Bos, I., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2018). Counting and Number Line Trainings in Kindergarten: Effects on Arithmetic Performance and Number Sense. *Frontiers in Psychology*, 9. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00975>
- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Lemelin, J.-P., Kovas, Y., Parent, S., Séguin, J. R., Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Dionne, G. (2018). Early developmental trajectories of number knowledge and math achievement from 4 to 10 years: Low-persistent profile and early-life predictors. *Journal of School Psychology*, 68, 84–98. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.02.004>
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., & Bailey, D. H. (2013). Adolescents' functional numeracy is predicted by their school entry number system knowledge. *PloS One*, 8(1), e54651. DOI <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0054651>
- Habermann, S., Donlan, C., Göbel, S. M., & Hulme, C. (2020). The critical role of Arabic numeral knowledge as a longitudinal predictor of arithmetic development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 193. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104794>

- Hellstrand, H., Korhonen, J., Räsänen, P., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2020). Reliability and validity evidence of the early numeracy test for identifying children at risk for mathematical learning difficulties. *International Journal of Educational Research*, 102, 101580. DOI <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101580>
- Jagušt, T., Botički, I., & So, H.-J. (2018). Examining competitive, collaborative and adaptive gamification in young learners' math learning. *Computers & Education*, 125, 444–457. DOI <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.022>
- Jay, T., Rose, J., & Simmons, B. (2018). Why Is Parental Involvement in Children's Mathematics Learning Hard? Parental Perspectives on Their Role Supporting Children's Learning. *SAGE Open*, 8(2), 2158244018775466. DOI <https://doi.org/10.1177/2158244018775466>
- Jordan, N. C., Glutting, J., & Ramineni, C. (2010). The importance of number sense to mathematics achievement in first and third grades. *Learning and Individual Differences*, 20(2), 82–88. DOI <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.004>
- Kaminski, J. A., & Sloutsky, V. M. (2020). The use and effectiveness of colorful, contextualized, student-made material for elementary mathematics instruction. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 6. DOI <https://doi.org/10.1186/s40594-019-0199-7>
- Kelly, S. (2023). *Numeracy: Transition from infancy to early childhood Encyclopedia on Early Childhood Development*. (Letöltés: 2025. 06.20) <https://www.child-encyclopedia.com/numeracy/according-experts/early-numeracy-transition-infancy-early-childhood>
- Kiss, A. J., Nelson, G., & Christ, T. J. (2019). Predicting Third-Grade Mathematics Achievement: A Longitudinal Investigation of the Role of Early Numeracy Skills. *Learning Disability Quarterly*, 42(3), 161–174. DOI <https://doi.org/10.1177/0731948718823083>
- Kolkman, M. E., Kroesbergen, E. H., & Leseman, P. P. M. (2013). Early numerical development and the role of non-symbolic and symbolic skills. *Learning and Instruction*, 25, 95–103. DOI <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.12.001>
- Li, Y., Zhang, M., Chen, Y., Deng, Z., Zhu, X., & Yan, S. (2018). Children's Non-symbolic and Symbolic Numerical Representations and Their Associations With Mathematical Ability. *Frontiers in Psychology*, 9, 1035. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01035>
- Liu, Y., Peng, P., & Yan, X. (2025). Early numeracy and mathematics development: A longitudinal meta-analysis on the predictive nature of early numeracy. *Journal of Educational Psychology*. DOI <https://doi.org/10.1037/edu0000925>
- Marcelino, L., de Sousa, Ó., & Lopes, A. (2017). Predictive Relation between Early Numerical Competencies and Mathematics Achievement in First Grade Portuguese Children. *Frontiers in Psychology*, 8, 1103. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01103>

- Mercader, J., Miranda, A., Presentación, M. J., Siegenthaler, R., & Rosel, J. F. (2018). Contributions of Motivation, Early Numeracy Skills, and Executive Functioning to Mathematical Performance. A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 8, 2375. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02375>
- Mendelsohn, A., Suárez-Rivera, C., Suh, D. D., & Tamis-LeMonda, C. S. (2023). Word by Word: Everyday Math Talk in the Homes of Hispanic Families. *Language Learning and Development*, 19(4), 386–403. DOI <https://doi.org/10.1080/15475441.2022.2099279>
- Milburn, T. F., Lonigan, C. J., DeFlorio, L., & Klein, A. (2019). Dimensionality of Preschoolers' Informal Mathematical Abilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 487–495. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2018.07.006>
- Nelson, G., Carter, H., Boedeker, P., Knowles, E., Buckmiller, C., & Eames, J. (2024). A meta-analysis and quality review of mathematics interventions conducted in informal learning environments with caregivers and children. *Review of Educational Research*, 94(1), 112–152. DOI <https://doi.org/10.3102/00346543231156182>
- Nguyen, T., Watts, T. W., Duncan, G. J., Clements, D. H., Sarama, J. S., Wolfe, C., & Spitler, M. E. (2016). Which preschool mathematics competencies are most predictive of fifth grade achievement? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 550–560. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2016.02.003>
- Panaoura, R., & Nitsiou, C. (2023). Children's Informal Learning in Mathematics through Parental Involvement with Play-Based Activities: A Nonformal Training Program. *Education Sciences*, 13(9), 870. DOI <https://doi.org/10.3390/educsci13090870>
- Purpura, D. J., & Simms, V. (2018). Approximate number system development in preschool: What factors predict change? *Cognitive Development*, 45, 31–39. DOI <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.11.001>
- Raghubar, K. P., & Barnes, M. A. (2017). Early numeracy skills in preschool-aged children: A review of neurocognitive findings and implications for assessment and intervention. *The Clinical Neuropsychologist*, 31(2), 329–351. DOI <https://doi.org/10.1080/13854046.2016.1259387>
- Ribner, A., Moeller, K., Willoughby, M., & Blair, C. (2018). Cognitive Abilities and Mathematical Competencies at School Entry. *Mind, Brain and Education: The Official Journal of the International Mind, Brain, and Education Society*, 12(4), 175–185. DOI <https://doi.org/10.1111/mbe.12160>
- Salminen, J. B., Koponen, T. K., & Tolvanen, A. J. (2018). Individuality in the Early Number Skill Components Underlying Basic Arithmetic Skills. *Frontiers in Psychology*, 9, 1056. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01056>
- Shalit, E., & Dotan, D. (2024). Exploring the linguistic complexity of third-grade numerical literacy. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 9(1), 48. DOI <https://doi.org/10.1186/s41235-024-00575-5>

- Susperreguy, M. I., & Davis-Kean, P. E. (2016). Maternal math talk in the home and math skills in preschool children. *Early Education and Development*, 27(6), 841–857. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1148480>
- Tobia, V., Bonifacci, P., & Marzocchi, G. M. (2016). Concurrent and longitudinal predictors of calculation skills in preschoolers. *European Journal Of Psychology Of Education*, 31(2), Article 2. DOI <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0260-y>
- Zhang, Y., Ma, Y., & Zhou, X. (2022). The association between non-symbolic number comparison and mathematical abilities depends on fluency. *Cognitive Processing*, 23(3), 423–439. DOI <https://doi.org/10.1007/s10339-022-01098-x>
- Zhang, Y., Tolmie, A., & Gordon, R. (2023). The Relationship between Working Memory and Arithmetic in Primary School Children: A Meta-Analysis. *Brain Sciences*, 13(1), Article 1. DOI <https://doi.org/10.3390/brainsci13010022>

A MESTERSÉGES PSZICHOLÓGIA OKTATÁSI VONATKOZÁSAI

Mező Ferenc (PhD)

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

E-mail: ferenc.mezo1@gmail.com

Absztrakt

Jelen tanulmányban először röviden áttekintjük a mesterséges intelligencia (MI, artificial intelligence, AI) azokat az alapjait, melyek a tanulmány további olvasásakor minimális szükségesek lehetnek a megértés szempontjából. Ezután vázoljuk a mesterséges pszichológia (MP, artificial psychology, AP) lényegét, végül ennek oktatási vonatkozásait.

Kulcsszavak: mesterséges pszichológia, mesterséges intelligencia

Abstract

EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF ARTIFICIAL PSYCHOLOGY

This study begins with a brief overview of the fundamental aspects of artificial intelligence (AI) that are minimally necessary for understanding the subsequent discussion. It then outlines the core concepts of artificial psychology (AP), and finally explores its potential implications for education

Keywords: artificial psychology, artificial intelligence

A mesterséges intelligencia (MI, artificial intelligence, AI)

Az Európai Bizottság fogalomtára (lásd: AI HLEG, 2018) szerint a „mesterséges intelligencia” kifejezést azokra a technológiai rendszerekre alkalmazhatjuk, amelyek a környezetük elemzése és bizonyos fokú önállósággal járó cselekvéseik révén intelligens viselkedést mutatnak specifikus célok elérése érdekében.

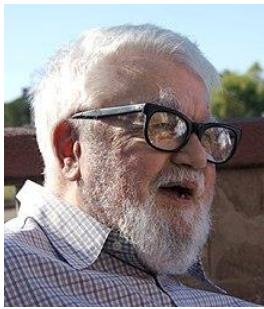
* A tanulmányt lektorálta: Szabóné Balogh Ágota (PhD), Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

** A tanulmányt lektorálta: Mező Katalin (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)

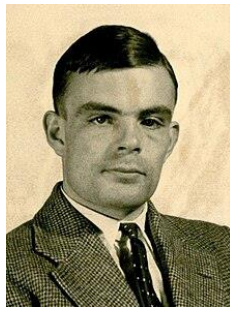
Az MI kutatás és technológia úttörői

A mesterséges intelligencia kutatás és technológia úttörői többek között (1. ábra): John McCarthy, Alan Mathison Turing, Marvin Lee Minsky, Allen Newell, Herbert Alexander Simon.

1. ábra. A mesterséges intelligencia létrehozásának úttörő kutatói. Forrás: az ábrán megadott weboldalak alapján a Szerző



John McCarthy
(1927-2011)¹



Alan Mathison Turing
(1912-1954)²



Marvin Lee Minsky
(1927-2016)³



Allen Newell
(1927-1992)⁴



Herbert Alexander Simon
(1916-2001)⁵

A képek forrásai:

¹ [https://en.wikipedia.org/wiki/John_McCarthy_\(computer_scientist\)](https://en.wikipedia.org/wiki/John_McCarthy_(computer_scientist))

² https://en.wikipedia.org/wiki/Alan_Turing

³ https://en.wikipedia.org/wiki/Marvin_Minsky

⁴ https://en.wikipedia.org/wiki/Allen_Newell

⁵ https://hu.wikipedia.org/wiki/Herbert_Simon

Az „artificial intelligence” (AI, magyarul: mesterséges intelligencia, MI) kifejezés 1955-ben született. Megalkotója John McCarthy (1927-2011) matematikus, aki az MI történetében úttörő jelentőségű 1956-os Dartmouth-i konferencia összehívója is volt egyben.

Alan Mathison Turing (1912-1954): filozófus, biológus, matematikus, kódfejtő. Ő formalizálta az algoritmus és komputáció fogalmát, illetve a nevéhez kötődik többek között a Turing-gép (általános célú számítógép) felvetése, valamint a Turing-próba (ennek lényege: el tudjuk-e döntení, hogy egy adott helyzetben emberrel vagy géppel kommunikálunk-e. Ha egy gépet embernek hisszünk, akkor e gép teljesítette a Turing-próbát).

Marvin Lee Minsky (1927-2016): matematikus, kognitív tudós, a mesterséges neurális hálózatok úttörő kutatója. Ő fejlesztette ki az első fejre szerelhető grafikus kijelzőt, 1951-ben megépítette az első véletlenszerűen vezetékes neurális hálózati tanulógépet, 1970-ben Seymour Paperttel együtt megalapította a Massachusetts Institute of Technology AI laboratóriumot. Elméleti és gyakorlati munkássága nagy hatást gyakorolt az MI technológia fejlődésére.

Allen Newell (1927-1992) kognitív pszichológus, matematikus, az első igazi MI programok – a Logic Theorist (1956) és a General Problem Solver (1957) – és Herbert A. Simon, Cliff Shaw mellett az első MI-hez kötődő programnyelvek (például: Information Processing Language, IPL) alkotásában is részt vett.

Herbert Alexander Simon (1916-2001): közgazdász, politikai tudós, kognitív pszichológus, közgazdasági Nobel-díjas. Az MI terén az információfeldolgozás, döntéshozás, problémamegoldás, szervezetelmélet, komplex rendszerek, programnyelvek, ember-gép interakció témakörökben alkotott. Nevéhez kötődik az EPAM – Elementary Perceiver and Memorizer – program, ami a verbális tanulás jelenségeinek szimulálására szolgált.

A mesterséges intelligencia főbb típusai 2025-ben

Hardverbe ágyazottságuk szempontjából a mesterséges intelligenciára alapuló rendszerek lehetnek:

a) szoftverek (nem képesek a fizikai világban mozogni hardver nélkül). Ezek kizárólag a digitális, virtuális világban tevékenykedő, működésükhöz számítógépes háttért igénylő algoritmusok, fájlok. Funkciójuk alapján lehetnek például: hang- és/vagy képelemző programok, keresőmotorok, beszéd- és arcfelismerő rendszerek, virtuális asszisztensek, stb.).

b) a fizikai világban mozogni képes hardverbe ágyazott szoftverek (robotok, önvezető járművek, drónok vagy internetes applikációk).

A mesterséges intelligencia az emberhez mért képessége alapján (Bostrom, 2014):

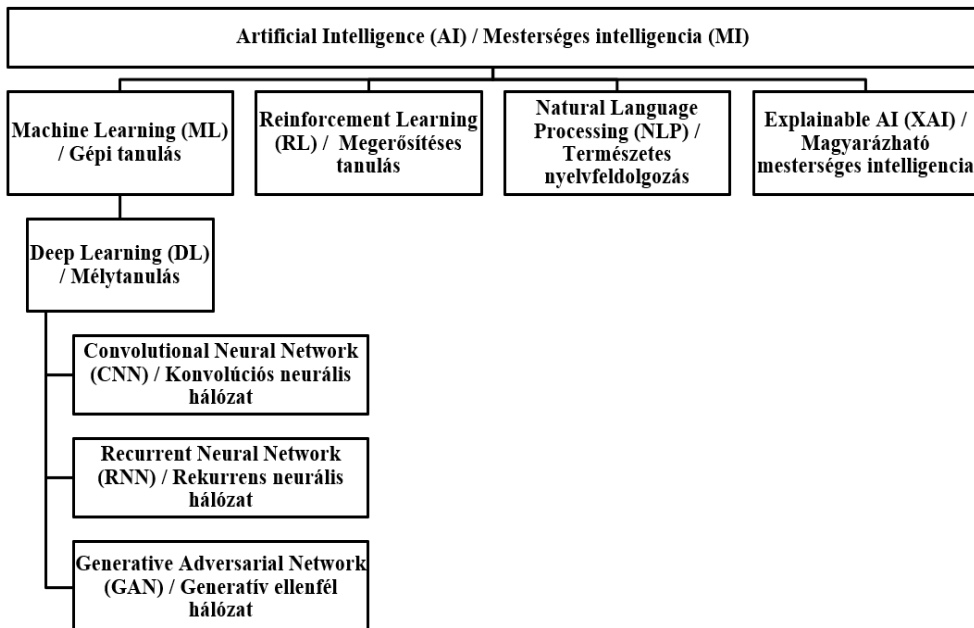
a) Szűk (Gyenge) Mesterséges Intelligencia (ANI: Artificial Narrow Intelligence, vagy Soft AI): egy speciális feladat (például: fordítás, kép-, beszédfelismerés, sakkozás, chatbot-feladat, információkeresés, önvezető jármű vezetése, stb.) ellátására alkalmas mesterséges intelligencia. Az ANI nem rendelkezik az emberéhez hasonló általános intelligenciával, széleskörű gondolkodással, öntudattal.

b) Általános (Erős) Mesterséges Intelligencia (AGI: Artificial General Intelligence, vagy Hard AI): az emberi intelligenciához hasonló (például gondolkodási, érvelési, tanulási, stb.) képességekkel bíró mesterséges intelligencia, amely nap-jainkban még nem létezik.

c) Szuperintelligencia (ASI: Artificial Superintelligence): az emberi intelligenciát meghaladó képességekkel bíró mesterséges intelligencia, amely napjainkban még nem létezik.

A 2025-ben, jelen tanulmány megírásakor közreadott, legfejlettebb technológiát képviselő mesterséges intelligencia típusokat a 2. ábra foglalja össze.

2. ábra. Fejlett MI típusok 2025-ben. Forrás: a Szerző



A mesterséges pszichológia (MP, artificial psychology, AP)

Abrams (2023) művének már a címe is azt sugallja, hogy „Az MI megváltoztatja a pszichológia minden aspektusát.” Tény, hogy a két terület kölcsönösen hatást gyakorol egymásra (3. ábra). A mesterséges intelligencia témakör például számos pszichológiai fogalmat használ (például: intelligencia, tanulás, memória, érzékelés, észlelés, viselkedés, öntudat, stb.). A mesterséges intelligencia kutatása/használata pedig a pszichológián belül új kutatási témákat vet fel és egy új elméleti és alkalmazott pszichológiai terület, a mesterséges pszichológia létrejöttét vonja maga után (ami magába foglalja a robotpszichológia területét is).

3. ábra. A mesterséges intelligencia kutatás és technológia, illetve a pszichológia kölcsönösen hat egymásra. Forrás: a Szerző



A „mesterséges pszichológia” (illetve angol megfelelője: artificial psychology) első, 1963-ban történő említése Dan Curtis nevéhez köthető (hivatkozik rá: Crowder és Friess, 2012, 2013), aki azt elméleti tudománynak tekintette. Crowder és Friess (2013, 64. o.) szerint: „A pszichológia az egyének mentális folyamatainak és viselkedésének tanulmányozása. A mesterséges pszichológia tehát az emberhez hasonló mesterséges intelligencia rendszer (Artificial Intelligence System, AIS) mentális folyamatainak tanulmányozása.”

A mesterséges pszichológia szükségességének igényét jelzi például Freeland (2018) felvetése is, miszerint ha a humán pszichéhez hasonló mesterséges intelligenciát (vagy

akár: mesterséges személyiséget) igyekszünk létrehozni, akkor várhatóan az emberekre jellemző pszichés problémákhoz hasonló működési rendellenességekre is számíthatunk a szoftverek esetében. A tudományos-fantasztikus irodalomnak különben már régtől kedvelt témája a mentális problémákat mutató robotok, szoftverek világa (1. táblázat).

A mesterséges pszichológia oktatási vonatkozásai

A mesterséges pszichológia – a pedagógiai-pszichológián keresztül – nevelési és oktatási szempontból is új kutatási témákat, a praxist érintő új szituációkat, kidolgozásra váró szakmai protollokat és etikai kérdéseket vet fel. Az alábbiakban ezek közül három főbb témát tárgyalunk: a) a pszichológus-kliens kapcsolat változását; b) a pszichológusképzést, -továbbképzést érintő változásokat; c) a pszichológiai kutatást és praxist érintő változásokat és ezek oktatási vonatkozásait.

a) A pszichológus-kliens viszony néhány prognosztizálható sajátossága a szereplők biológiai vagy mesterséges volta alapján.

Miközben a mesterséges intelligencia terápiás felhasználása már napjaink valósága, két várható jövőbeli tendencia körvonalazódik a pszichológus-kliens kapcsolat szereplőit tekintve. Az első az, hogy a mesterséges intelligencia egyre nagyobb szerepet, autonómiát kaphat a pszichológiai praxist és kutatást illető területen is, és már napjainkban is előfordul, hogy felhasználók ember pszichológus helyett (mellett) mesterséges intelligenciát is igénybe vesznek pszichológiai problémáik diagnosztizálása, „házi” kezelése céljából.

A második, napjainkban már körvonalazódó tendencia, hogy a mesterséges intelligencia nemcsak pszichológus, hanem akár kliens szerepben is megjelenhet a pszichológus-kliens kapcsolatban.

E két tendenciából ered egy újabb várható következmény: pszichológus szerepet ellátó mesterséges intelligencia kezelhet kliens szerepet ellátó mesterséges intelligenciát – emberi beavatkozás nélkül, sőt: emberi beavatkozás számára követhetetlen tempóban.

A mesterséges intelligencia oktatási feladatok ellátását is megvalósíthatja. Oktatáspszichológiai szempontból azonban lényeges tudatosítani magunkban az ember-gép (itt: mesterséges intelligencia) kapcsolat néhány – az ember-ember kontextusban természetes és kiegyensúlyozott, az ember-gép kapcsolatban azonban kiegyensúlyozatlan helyzetet teremthető – sajátosságát. Ilyen sajátosságok lehetnek például:

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

1. táblázat. Néhány mentálisan sérült mesterséges intelligencia a tudományos-fantasztikus novellák, filmek köréből. Forrás: a Szerző

Szerző	Történet	MI	MI fizikai megjelenése	MI érzelm kifejezési képessége	MI mentális rendellenessége vagy annak tünete
Arthur C. Clarke (1968)	2001: A Space Odyssey	HAL 9000	Egy vörös árnyalatú kamera lencse egy űrhajóban.	Nincs	Gyilkol
Philip Dick (1968)	Do Androids Dream of Electric Sheep? (Film: Blade Runner)	Roy Batty (szintetikus ember, replikáns) és replikáns társai	Ember	Van (hangszínnel, gesztusokkal, mimikával, verbálisan)	Poszttraumatikus stressz szindróma (PTSD)
Douglas Adams (1978)	The Hitchhiker's Guide to the Galaxy	Marvin	Ember-szerű	Van (hangszínnel, gesztusokkal, verbálisan)	Depresszió
Isaac Asimov (1940-1975 között megjelent történetei, magyar antológia: Asimov, 1993)	Robotok 37 sci-fi novelában és 6 regényben	Változatos robotok	Változatos, többnyire ember-szerű	Változó	A mentális rendellenességek széles köre

1. Időbeli különbség a pszichológus-kliens kapcsolat humán és a mesterséges résztvevői között. Az időbeli különbség több formában is jelentkezhet. Az „életkort” tekintve különbség lehet például a magzat-idős korú (max. 100 év körüli) ember és az éppen üzembe helyezett vagy a későbbiekben akár több száz éve működő tapasztaltot szerző mesterséges intelligencia között. Különbség adódhat a pszichológiai ellátás esetében az arra rendelkezésre álló idő és az ahhoz szükséges idő között (például: míg egy mesterséges intelligencia akár 0-24 órában végezhet viselkedéselemző megfigyeléseket, láthat el tanácsadói, konzultációs feladatokat, addig egy humán pszichológus napi/heti néhány órában állhat a kliensei rendelkezésére). Különbség adódik a műveleti sebesség (annak időbelisége), mennyiség és minőség vonatkozásában is: előfordulhat, hogy egy mesterséges intelligencia gyorsabban (rövidebb idő alatt), nagyobb mennyiségű adatot képes elemezni, feldolgozni, ráadásul igen jó minőségben. Differencia mutatkozhat a

kommunikációs vagy helyváltoztatáshoz szükséges idő tekintetében is: egy ember (4-6 km/órás) járás közbeni, (8-36 km/órás) futás közbeni, esetleg gépjárművel (legyen az autó, repülőgép vagy űreszköz) történő közlekedés esetében elérhető néhány száztól néhány tízezer km/órás sebessége meg se közelíti a fénysebességgel közvetíthető adatcsomagok sebességét. Az eltérő kommunikációs tempó pedig már az ember-ember kommunikáció során is kihívásokat okozhat (gondoljunk egy extrém módon hadaró és egy nagyon lassan beszélő személyek közötti párbeszédre). Összegezve: a biológiai kontra mesterséges entitások esetében az időbeli különbségek – pszichológiai szempontból is – új helyzeteket, lehetséges konfliktusforrásokat teremthetnek.

2. *Adottságbeli, képességbeli különbségek.* Az ember, illetve mesterséges intelligencia fizikai megjelenése, fizikai képessége és kognitív képessége jelentősen eltérő lehet egymástól. Ezek az eltérések előrevetítik annak kérdéseit, hogy: Egy pszichológus-kliens viszonyban kellően empátikus lehet-e egymással két ennyire különböző résztvevő? Megérthetik-e kellőképpen egymás problémáit, megjelenésből, képességekből adódó komplexusait?

3. *További különbségek* adódhatnak az öntudattal, kommunikációs lehetőségekkel, szükségletekkel, tudással, reprodukcióval kapcsolatban.

Mindezek oktatási vonatkozása például, hogy a tanuló/tanár szerepben lévő résztvevőket is fel kell készíteni e különbségek kezelésére, a különbségekből eredő esetleges problémák megelőzésére, kezelésére.

b) *A pszichológusképzést, -továbbképzést érintő változások.*

A pszichológusok (programozói és mechatronikai kompetenciái függvényében történő) kapcsolódási lehetőségei a mesterséges intelligencia kutatásához, felhasználásához igen változatosak lehetnek (2. táblázat), ennél fogva a pszichológusképzés, -továbbképzés, különösen a mesterséges pszichológia terén várhatóan differenciálódni fog a jövőben.

c) *A pszichológiai kutatást és praxist érintő változások és ezek oktatási vonatkozásai.*

A 2. táblázatban látható, hogy a mesterséges intelligencia a célja is lehet a pszichológiai kutatásoknak. A pszichológiai kutatások egy mesterséges intelligencia „életciklusa” vonatkozásában kiterjedhetnek a mesterséges intelligencia tervezésére, tesztelésére, szervizelésére, valamint továbbfejlesztésére (4. ábra) – amire a pszichológusokat, pszichológushallgatókat is fel kell készíteni a képzésük, továbbképzésük során.

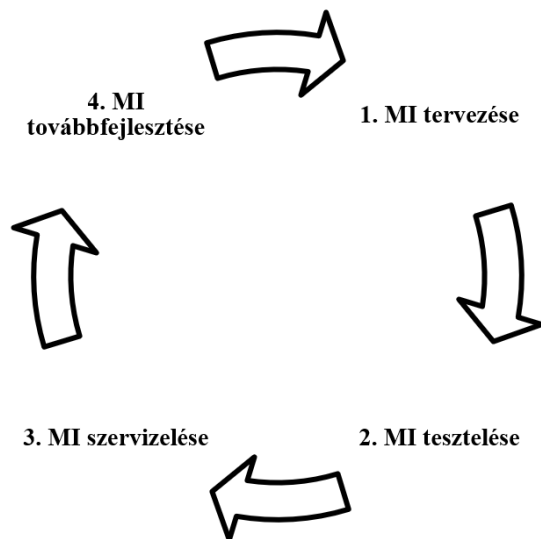
Itt jegyzendő meg, hogy egy mesterséges intelligenciával kapcsolatos „incidens” diagnosztikai feltárásának folyamatára várhatóan az lesz jellemző, hogy ha a körülményekkel, hardverhibákkal, szoftverhibákkal nem magyarázható egyértelműen egy mesterséges intelligenciával kapcsolatos incidens, akkor célszerű mesterséges pszichológiai aspektusból is elemezni azt (5. ábra).

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

2. táblázat. a pszichológusok közötti várható képesítésbeli és kompetenciabeli különbségek a mesterséges intelligencia vonatkozásában. Forrás: a Szerző

Rendelkezésre álló végzettség, kompetencia	MI = cél			MI = eszköz	Az MI és a világ kölcsönhatása
	MI-vel kapcsolatos elméleti kutatások	MI szoftverek diagnosztikája, alkotása, fejlesztése	Robotok diagnosztikája, alkotása, fejlesztése		
Pszichológus	✓	✗	✗	✓	✓
Pszichológus programozói ismeretekkel	✓	✓	✗	✓	✓
Pszichológus programozói és mechatronikai ismeretekkel	✓	✓	✓	✓	✓

4. ábra. Lehetséges „MI = cél” jellegű pszichológiai kutatások egy mesterséges intelligencia „életciklusa” vonatkozásában. Forrás: a Szerző



5. ábra. Egy MI „incidens” diagnosztikai feltárásának folyamata. Forrás: a Szerző

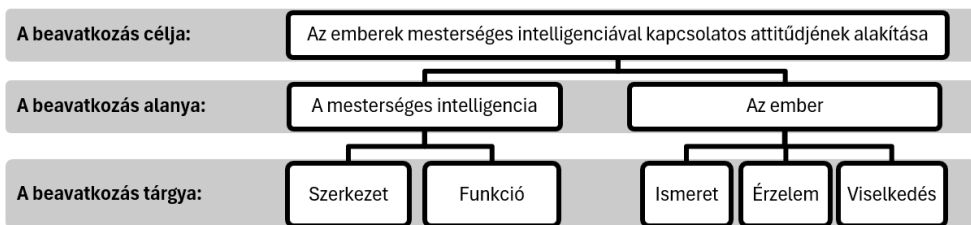


Oktatási vonatkozások...

A 2. táblázatban arra is találunk utalást, hogy a mesterséges intelligencia a pszichológiai kutatást és praxist segítő eszköz is lehet (MI=eszköz). A kutatás terén a kutatástervezéstől az adatfelvételen és -elemzésen át a publikációmenedzsmentig terjedően hasznosíthatók már napjainkban is fejlett mesterséges intelligenciák. A pszichológiai praxist tekintve a diagnosztikai, a fejlesztési, a terápiás, a tanácsadói, az edukációs, a mindezek szervezésével járó (időmenedzsment, pénzügyi források kezelése stb. jellegű) munkát tekintve is jól hasznosíthatók a már elérhető mesterséges intelligencia alkalmazások. Mindezekre azonban fel kell készíteni a pszichológusokat, pszichológus hallgatókat.

A mesterséges intelligencia és a világ kölcsönhatása vonatkozásában is számos pszichológiai kutatási, feladatellátási tevékenységre nyílik lehetőség. Ezek közül a legkézenfekvőbb, s részben nevelési-oktatási feladatnak is tekinthető az emberek mesterséges intelligenciával kapcsolatos attitűdjének (ismereteinek, érzelmi viszonyulásának, viselkedésének) alakítása (6. ábra). Természetesen ez a fajta attitűdformálás a mesterséges intelligenciát vonzóvá tevő szerkezet és funkciók felől is megközelíthetők – ez azonban inkább mérnöki, designtervezői, programozói feladat, semmint oktatási.

6. ábra. az emberek MI-vel kapcsolatos attitűdjének alakítási lehetőségei. Forrás: a Szerző



Ennek sajátos oktatási vonatkozása azonban, hogy az attitűdformálásnak is köze van a neveléshez, oktatáshoz, illetve a mesterséges intelligenciát fejlesztő programozók, mérnökök, designerek képzésében is jól hasznosíthatók lehetnek a pszichológiai alapismeretek.

Zárógondolat

A mesterséges intelligencia és a pszichológia (egymással szorosan összefüggő) kapcsolódási pontjai:

1) A mesterséges intelligencia témakör számos pszichológiai szakkifejezést (pl. intelligencia, tanulás, megerősítés, stb.) alkalmaz, melyek egyértelműen jelzik, hogy a pszichológia szorosan kapcsolódik a mesterséges intelligenciakutathoz.

2) A pszichológia (egyben a pszichológusképzés) sem mehet el amellett, hogy potenciális kliens-köre mesterségesen létrehozott entitásokkal is bővíthet a közeljövőben – különösen, ha az MI kutatásában arra kiképzett pszichológusok is aktívabb szerepet vállálnak a jövőben.

3) Minél inkább igyekszünk az emberi pszichéhez hasonló mesterséges intelligenciát (sőt: mesterséges személyiséget) létrehozni, annál valószínűbben jellennek meg az emberre jellemző pszichés problémáknak megfelelő működési rendellenességek a szoftverek esetében (Freeland, 2018), tehát erre is célszerű idejekorán reagálnia a pszichológiának és általában az MI-kutatásnak is.

4) A pszichológiai rendellenességek gépi, illetve szoftverszintű modellezése révén a humán lelki jelenségekről is bővíthet elméleti ismereteink, s gyakorlati beavatkozási lehetőségeink – nem mellesleg a pszichoterápiában már manapság is felhasználásra kerülnek mesterséges intelligencia alapú eszközök.

5) A mesterséges intelligencia technológia nemcsak kutatási cél lehet a pszichológusok számára, hanem a pszichológiai praxist segítő eszköz is, tehát érdemes áttekinteni az MI felhasználási lehetőségeit.

6) Végül: a mesterséges intelligenciával kapcsolatos társadalmi szemléletformálásnak, attitűdalkításnak pszichológiai hátterére, eszközrendszerére is célszerű reflektálni (7. ábra).

7. ábra. Babel tornya egykor és most. Forrás: Pieter Bruegel Babel tornya című (1563) festményéből (Bécsi Szépművészeti Múzeum őrzí a képet) digitálisan kivágott részlet (az ábra bal oldalán) és Alexandra Koch (2023) által a Pixabay oldalon közreadott AI generált kép (az ábra jobb oldalán) alapján a Szerző által 2025-ben készített montázs



Irodalom

- Abrams, Z. (2023, July 1). AI is changing every aspect of psychology. Here's what to watch for. *Monitor on Psychology*, 54(5). megnyitva: 2024.08.01. URL: <https://www.apa.org/monitor/2023/07/psychology-embracing-ai>
- Adams, Douglas (1985): *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy: The Original Radio Scripts*. London: Pan Books. 1985. ISBN 0-330-29288-9
- AI HLEG (High-Level Expert Group on AI, 2018): *A definition of AI: Main capabilities and scientific disciplines*. Letöltés: 2024.07.01. URL: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/definition-artificial-intelligence-main-capabilities-and-scientific-disciplines>
- Asimov, Isaac (1993): *Robottörténetek 1-2*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- Bostrom, Nick (2014): *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford (GB): OUP Oxford.
- Clarke, Arthur C. (1968): *2001: A Space Odyssey*. London (UK): Hutchinson
- Crowder, J. A. és Friess, Shelli (2012): *Artificial Psychology: The Psychology of AI*. Conference paper (March 2012).
- Crowder, James A. és Friess, Shelli (2013): *Artificial Psychology: The Psychology of AI. Systemics, Cybernetics and Informatics*, Volume 11 - Number 8 - Year 2013, 64-68. o.
- Dick, Philip K. (1968): *Do Androids Dream of Electric Sheep?* New York (USA): Doubleday
- Freeland, B. (2018): *Should We Be Worried About Cybernetic Mental Illness?* Downloaded: 22.06.2019. URL: <https://medium.com/@benfreeland/should-we-be-worried-about-cyberneticmental-illness-97a97460f604>

**A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDDAL KAPCSOLATOS
PEDAGÓGIAI KUTATÁSOK**

A MENTORPEDAGÓGUS SZEREPE AZ ÁLLATASSZISZTÁLT PEDAGÓGIAI FOGLALKOZÁSOKRA VALÓ FELKÉSZÜLÉSBEN

Balogh Beáta

Debreceni Egyetem Gyakorló Óvodája (Magyarország)

E-mail:balogb@ped.unideb.hu

Absztrakt

Az átlagostól eltérő fejlődést mutató gyermekek száma az elmúlt években ugrásszerűen megnövekedett az óvodai csoportokban, mely különösen az ADHD-val érintett gyermekek esetében mérvado. Napi tapasztalataink alapján óvodánkban minden csoportot érintő problémáról van szó. Csoportonként 2-3 gyermeket is ebbe a kategóriába sorolható (függetlenül attól, hogy rendelkeznek-e valamilyen szakértői diagnózissal). Mint minden óvoda, így a mi intézményünk is előtérbe helyezi ezen gyermekek nevelési-fejlesztési nehézségeinek kezelését. A hagyományos óvodai nevelési módszerek mellett épp ezért számos új lehetőséget kínálunk óvodánkban a gyerekek számára. Ezek a lehetőségek minden gyermek számára biztosítják a fejlesztést és az élményszerzést. Az ADHD-val érintett gyermekek esetében különösen fontos a differenciált megközelítés, mely a hagyományos pedagógiai tevékenység esetén is elvárás, ebben a helyzetben viszont kihagyhatatlan elem. A tanulmányban azon lehetőségeket összegyűjtésre került sor, amelyek hasznosak és egyben jól használhatóak lehetnek a gyakorló óvodapedagógusok mindennapi munkájában. Ezek az innovációs pedagógiai megoldások különböző kategóriákban értelmezhetők: 1. Szervezési-technikai megoldások: egyéni és mikrocsoportos délutáni foglalkozások, csoportok közötti tevékenységek megvalósítása, belső terek funkcionális átrendezése (például nyugi sarok, egyéni tevékenységekre alkalmas helyek kialakítása stb.). 2. A családokkal való hagyományos együttműködési formák mellett megjelenő egyéb kapcsolatok (például a kisállatok elhelyezésének segítése az óvodában a szülők, családok hathatós támogatásával). 3. Óvodán kívüli tevékenységek: élményszerző kirándulások, erdei óvoda. 4. A külső világ tevékeny megismeréséhez szorosabban kapcsolódó formák: állatasszisztált foglalkozások, állat- és növénygondozás. 5. Különböző művészeti alkotó tevékenységek megvalósítása. A tanulmány egy elemző áttekintést nyújt a Debreceni

* A tanulmányt lektorálta: Szepi Sándor (PhD), Debreceni Egyetem

** A tanulmányt lektorálta: Szabóné Balogh Ágota (PhD), Gál Ferenc Egyetem

Egyetem Gyakorló Óvodájában alkalmazott ezen innovációk megvalósítási formáiról, valamint rávilágít egy óvodapedagógus hallgatók körében végzett vizsgálat tapasztalataira.

Kulcsszavak: állatasszisztáció, mentorálás, óvodai tevékenységek, tipikustól eltérő fejlődés

Abstract

THE ROLE OF THE MENTOR TEACHER IN PREPARING FOR ANIMAL-ASSISTED EDUCATIONAL ACTIVITIES

In recent years, the number of children demonstrating atypical developmental trajectories has increased significantly within preschool groups, a trend particularly evident among children affected by Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Based on our daily experience, this represents a pervasive issue affecting all groups within our preschool. In each group, 2–3 children may be classified within this category, regardless of whether they possess a formal expert diagnosis. Like all early childhood institutions, our preschool places a strong emphasis on addressing the educational and developmental challenges faced by these children. In addition to traditional pedagogical methods, our institution offers a variety of innovative approaches designed to support children's development and enhance their learning experiences. These opportunities are accessible to all children, yet are especially critical for those with ADHD, for whom a differentiated pedagogical approach is not merely beneficial but essential—even in the context of conventional educational activities. This study presents a compilation of practices that may prove useful and practically applicable for early childhood educators in their daily work. These pedagogical innovations can be categorized as follows: 1. Organizational and Technical Solutions: Implementation of individualized and small-group afternoon sessions; inter-group activities; functional rearrangement of indoor spaces (e.g., creation of calm corners or areas designed for individual engagement). 2. Expanded Family Engagement: In addition to traditional forms of cooperation with families, new types of involvement have emerged—such as parental assistance in providing and maintaining small animals in the preschool setting. 3. Extracurricular Activities: Experience-based field trips and participation in forest kindergarten programs. 4. Experiential Learning Related to the External World: Animal-assisted activities, as well as care and maintenance of plants and animals. 5. Artistic and Creative Activities: Implementation of various forms of artistic expression and creation. This paper provides an analytical overview of the implementation modalities of these innovations as practiced at the University of Debrecen's Laboratory Kindergarten, and also sheds light on the findings of a study conducted among early childhood education students.

Keywords: animal assistance, mentoring, kindergarten activities, atypical development

Bevezetés

Az átlagostól eltérő fejlődést mutató gyermekek nevelése nagy kihívást jelent a szülők és a pedagógusok számára egyaránt. A „hagyományos” értelemben vett nevelési-oktatási módszerek nem minden esetben elegendőek a gyermekek megismerésére, fejlesztésére. Fontos a felmerülő problémák beazonosítása, megkülönböztetése és megértése a megfelelő nevelési-oktatási koncepció megválasztásához. A Debreceni Egyetem Gyakorló Óvodájának óvodapedagógusai is keressük azokat a kezdeményezéseket, amelyek mélyebben foglalkoznak a „problémás” helyzetek megértésével, a tipikustól eltérő fejlődést mutató gyermekek megsegítése céljából. Ennek eredményeként többek között egy Erasmus+ (Helping Hand) pályázat segítségével nemzetközi kitekintésben vettünk részt az ADHD-szerű viselkedést mutató gyermekek diagnosztizálására, fejlesztésére. A pályázat keretein belül a Coventry Egyetem kutatói szerveztek tréneri továbbképzést, mely során az elméleti ismeretekkel alátámasztott módszerekkel, eljárásokkal, kutatásokkal, tapasztalatokkal ismerkedhettünk meg, amelyek nemcsak mélyítették, de magasabb szintre is emelték a témával kapcsolatos tájékozottságunkat, tudásunkat. Később, 2024-ben lehetőség nyílt egy kutatásba bekapcsolódni, amit az angliai The Open University kezdeményezett – Gyermekjogi kutatások címen. Az intézményből öt kolléga vett részt az „In – The – Picture” szemlélet módszereinek tanulmányozásában, a gyermekek mélyebb megismerésének érdekében. A fent említett példák mellett az állatbarát óvodaszemlélet, az állatasszisztált pedagógia alkalmazása is komoly segítséget jelenthet a tipikustól eltérő fejlődést mutató gyermekek fejlesztésében. Ez az utóbbi két évben került bevezetésre a Debreceni Egyetem Gyakorló Óvodájában, melynek pozitív hatásai máris eredményeket mutatnak. Az elmúlt évtizedben már magyar nyelven is megszaporodtak a témával foglalkozó szakirodalmak is (Takács, 2015; Csányi, 2012; Lovas Kiss et al, 2024).

A tipikustól eltérő fejlődést mutató gyermekek nevelése az óvodában

Amikor eltérő fejlődésű gyermekekkel dolgozunk, még gondoskodóbb és még támogatóbb környezetet kell létrehoznunk, olyan környezetet, ami támogatja ezeket a különbségeket (Internet1). A támogató környezetben az érzelmi biztonság mellett a gyermek fejlettségétől függetlenül lehetőséget kap az önérvényesítésre, az önkifejezésre, sikerélményt megelőlegező tanulási folyamatban való részvételre. Ezeknek a gyermekeknek gyakran sérül az énképük. Az optimális környezet segíti a pozitív énkép kialakulását, ösztönző erővel hat, a tanulási folyamatba való aktív bekapcsolódással biztosítja a megfelelő fejlődés lehetőségét. Azonban a fejlődés sikeréhez további támogató elemek is szükségszerűek, amelyek a pedagógus szemléletéből erednek. A megértés, megfigyelés, a módszerek elemzése, a megfelelő stratégia megválasztása,

esetleges változtatása pozitív erővel hat minden gyermekre, de kiemelten a fejlődésükben eltérést mutató gyermekek személyiségfejlődésére (Internet2).

Eltérő fejlődésű gyermekek azok a gyermekek, akik fejlődésében az életkori fejlettség mutatói közül egy vagy több területen lemaradás tapasztalható. Megjelenésük, sokszínű. A megkésett mozgás és beszédfejlődés, a hiperaktivitás, figyelemzavar mellett, a beilleszkedési nehézségekkel küzdő, autista, iskolaéretlen, koraszülött gyermekek száma is emelkedett. (Internet3)

Az integráció megjelenése és szükségessége további kihívást jelentett (és jelent ma is) a pedagógusok számára. A külföldi minta alapján hazánkban a rendszerváltást követő időszakra tehető az integrációs törekvés igényének megjelenése. Az integráció egy szemléletváltást feltételez a résztvevők részéről. A pedagógusok befogadó, elfogadó attitűdje megalapozza az együttnevelés irányát. Az elfogadó, nyitott szemlélettel rendelkező pedagógus keresi azokat a megoldásokat, amelyek segítségével eredményes hatást érhet el. A gyermek megismerése, fejlődésének nyomon követése kulcsfontosságú, a problémás helyzetek pontosítása érdekében (Balogh, 2019). A másság, a fogyatékkal élő gyermekek megjelenése mindenki számára feszültségforrás. A többségi szülők félelemmel fordulnak az intézmény felé, a saját gyermekükre gyakorolt hatást, illetve személyiségfejlődését illető kérdések miatt. Itt kell azonban megemlítenünk, hogy már hozzáférhető a szülők számára segítséget jelentő szakirodalom is (Bíró és Halász, 2018).

A pedagógus bizonytalan a differenciált nevelés szakszerűségét illetően. Egyedüli biztos bázisa a befogadásnak, a csoport tagjai, a gyermekek, akik nem a képességek és a fejlődés elmaradását látják egy kapcsolat kiépítésében, hanem a társat. Társat a játékban, mozgásban, a mindennapi életben, aminek köszönhetően elfogadók, nyitottak. Azonban nehézséget jelent a nevelés során az egyénre szabott módszerek kidolgozása. Ebben a szakszolgálatok munkatársai igyekeznek az érintett pedagógusok segítségére sietni.

A szakmaiság tekintetében felfedezhető az elmozdulás, de vannak még bőven megoldásra váró problémák. A mindennapi életben gondot okoz, a csoportösszetétel kérdése. Előfordulhat, hogy több egyéni fejlesztést igénylő gyermek kerül egy csoportba, ami jelentősen megterheli a gyermekek és a pedagógusok alkalmazkodását. Ezeknek az eseteknek az előfordulása a sajátos nevelési igényű (továbbiakban SNI) megállapításának, az óvodai beiratkozást követő időbeli eltolódása. A csoportösszetétel meghatározása gyakran véletlenszerűen történik, csupán a születési dátum figyelembevételével. Ez alapján gyakran kerülnek egy csoportba az átlagostól eltérő fejlődésű gyermekek, ezzel újabb szakmai kihívásokat teremtve a nevelési gyakorlatban.

Az óvodapedagógusok képzése során, a gyakorlaton történő részvétel kötelező, a hallgatók óvodai csoportokban teljesítik gyakorlatukat, így természetes, hogy ők is többféle nevelési helyzettel találják szembe magukat, illetve a mentoróvodapedagógustól

is többféle megoldási lehetőségre kapnak mintát. Nem kérdés, hogy a fentebb leírt helyzetek a mentoráltak esetében is kérdéseket generálnak, a kihívás számukra is valós. A fogalmakat, a szakmai ismereteket, a gyakorlati fogásokat sok esetben a mentoróvodapedagógusnak kell tisztáznia a hallgatókkal, vagy pedig megerősíteni azokat az információkat, elméleti ismereteket, amelyeket a hallgatók az előadásaikon, szemináriumaikon ismerhettek meg. A gyakorlat tehát ebben az esetben is az elméleti ismereteket fogja alátámasztani, a mentoróvodapedagógustól pedig elvárt, hogy ezekre a kifejezésekre, fogalmakra, elvekre felhívja mentoráltjai figyelmét.

Módszerek a differenciált nevelés kapcsán

A megfelelő módszer megválasztása, alapot jelenthet az eredményes fejlesztéshez. Az eltérő fejlődést mutató gyermekek megjelenése a köznevelési intézményekben, arra ösztönzi a pedagógusokat, hogy fejlesszék a módszertani tudásukat, illetve keressék azokat a lehetőségeket, amelyek támaszt nyújthatnak a differenciált neveléshez. Azok a pedagógusok, akik találkoznak eltérő fejlődést mutató gyermekekkel, nyitottá válnak a változásra. Elsajátítanak olyan innovatív eszközöket, módszereket, amelyeket az átlagos fejlődésű gyermekek neveléséhez nem feltétlenül szükségesek, azonban megkönnyebbíthetik a csoport életét. Ezek a módszerek segítik a megismerést, a beilleszkedést, az elmaradás irányának meghatározását, ugyanakkor a csoport kohézióját, a szocializációs szint fejlődését is. Ez mindenki számára előnyt jelent. Az óvodapedagógus képzés során viszont nem mindenki találkozott a kérdéssel, ezért a jelenséggel kapcsolatos attitűdjeik is jelentős mértékben eltérőek lehetnek.

Intézményünk sajátosságának köszönhetően szerencsénk volt bekapcsolódni azokba a kutatásokba, amelyek a GYGYK oktatóival és az oktatók által szervezett kapcsolatokkal jöttek létre. Továbbá kihasználtuk azokat a lehetőségeket, amelyek az Erasmus program nyújtott. Saját erőforrásból is igyekeztünk megoldásokat keresni a fent említett helyzetekre. Ezek közül következők bemutatásával szeretném igazolni a téma fontosságát: 1) Képben Lenni szemlélet; 2) Helping hand projekt az ADHD-szerű viselkedést mutató gyerekeket nevelők részére; 3) Állatközei nevelési koncepciók; 4) Állatasszisztált foglalkozások.

A Debreceni Egyetem Gyakorló Óvodájában mentoróvodapedagógus munkatársainak képzése azért is fontos, mert az óvodapedagógushallgatók számára elsősorban ők szolgáltatják a modellt, ők lesznek a követendő példák. Így esetükben a felelősség még inkább felértékelődik, hiszen amellett, hogy felelősséggel tartoznak azokért a gyermekekért, akiket az óvodában nevelnek, ugyancsak kiemelkedő feladatot látnak el, mint óvodapedagógusmentor. Ennek érdekében tehát a szakmai képzettség nélkülözhetetlen és elvárt.

Kutyával asszisztált foglalkozások lehetőségei az óvodában

Óvodánkban az állatgondozás bővítése folyamatosan történik (pintyek, teknősbéka, halak, csigák, postagalambok) beszerzésével és telepítésével. Ugyanakkor hiányként jelent meg a célzott fejlesztéseket eredményező módszer. Az időszakos és alkalmi eseményekhez rendelt tartalmak során megtapasztalhattuk, hogy milyen hatást gyakorol a gyerekekre az állatok jelenléte, kiemelten az átlagostól eltérő fejlődést mutató gyermekek esetében. Ennek következtében megkezdődött a foglalkozások megszervezése. A csoportalakítás szempontjai során a kislétszámú csoport kialakítására törekedtünk. A résztvevők közül az átlagostól eltérő fejlődést mutató gyermek került a fókuszba, a megsegítés okán. A szakirodalom tanulmányozása eligazítást adott a kérdéses helyzetekben. A kutyasimogatás érzelmi hatásai mellett a figyelem tartósságának növelése, a kutyával asszisztált foglalkozások eredményességét mutatja. Az agresszív és impulzív megnyilvánulások, a fegyelmezettség javulása szintén alátámasztja az állat aktív jelenlétét (Babos és mtsai, 2002). A célcsoport elsősorban a beilleszkedési, magatartási nehézségekkel küzdő, a sajátos nevelési igényű gyermekek voltak. Számos tanulmány Lovas és mtsai (2024), Négylábú tanársegédek (2017), Schéder, (2017) bizonyította a kutyával megvalósított együtt dolgozás hatékonyságát. Az osztályterembe bevitt állatok csökkentik a gyermekek feszültségét, serkentik a tanulás hatékonyságát, jó hatással vannak a hangulatra (Kaye, 1984).

Óvodánkban egyre nagyobb számban jelennek meg a tanulási, figyelemzavaros problémákkal (BTMN) küzdő gyermekek. A különféle módszerek alkalmazása kisebb-nagyobb pozitív elmozdulást mutat, de ezek instabilak. A kutyával asszisztált foglalkozások céljaként, a magatartási problémák megoldására, a figyelemzavarral küzdő gyermekek figyelmének tartóssá tételére, a feszültség csökkentésére fókuszáltunk. A csoportalakításnál figyelembe vettük a pedagógusok ajánlását. A csoport életkorban és fejlődési mutatói tekintetében is heterogénnek mondható, ami nehezítette a kezdeti felkészülést. A gyerekek ismerték egymást, egy csoportból érkeztek. Az idő megválasztása nehéznek bizonyult a szükségletek kielégítése (játék, étkezés, pihenés) miatt. Az ébredést és uzsonnát követő időszakot gondoltuk a leoptimálisabbnak. A csoport tagjai alul motiváltak voltak a helyszínre érkezéskor. Nem szívesen beszélgettek egymással, és velünk sem (Foglalkozást vezető pedagógus.) Egy-egy gyerek feszült volt annak ellenére is, hogy tudta mire érkezik. Majd Jade (golden retriever) megjelenése megváltoztatta a helyzetet. A kutatási eredményekre (Levinson, 1969) hagyatkozva figyeltük a gyerekek reakcióit. A szociális kompetenciákra gyakorolt hatás egyértelműen beigazolódott. A kutya jelenléte oldotta a hangulatot. Egy-egy gyerek csak a kutyával kommunikált, figyelmen kívül hagyva a felnőtteket és a csoport tagjait. Az első alkalmak az ismerkedésről, a szabályok ismertetéséről, a bizalom kialakításáról szóltak. A gyerekek

elhelyezkedésénél problémát jelentett az egyik kisfiú állapota, aki csak fekvő helyzetben szemlélődik egész nap. A csoport 8 főből állt, köztük 3 BTMN, 1 SNI, és négy még nem diagnosztizált gyermekből. A szülők tájékoztatása, az adatvédelmi szabályzatnak megfelelően megtörtént. Az első foglalkozást követően a csoport többi tagjának szülei megkerestek és érdeklődtek a bekerülést illetően. Ebben az évben három csoportba vezettük be a kutyás napokat, elsősorban állatasszisztált aktivitás (AAA) céljából. Gyakran a kollégák és a szülők részéről is fogalmi zavart tapasztalhatunk az állatasszisztált terápia, és az állatasszisztált aktivitás között. A terápia kiképzett állat jelenlétében célzott feladat megvalósítására irányul (Krugel és Serpall, 2010). Jelenlegi terápiás csoportunk az előző évben megkezdett csoport folytatása, két óvodai csoportban kiegészítő módszerként alkalmazzuk a kutyával asszisztált módszert. A foglalkozások anyagát a fejlesztő jellegű kiadványok alapján rendszereztük (Csorbáné és mtsai, 2017; Porkolábné, 1992; Képességfejlesztő játékgyűjtemény, 2015).

A megfigyeléseket táblázatban gyerekenként rögzítettük. Három szempontot vettünk alapul. Egyrészt a szocializációs képességek változásait, melyek a gyerek-gyerek, a gyerek-kutya, illetve a gyerek-felnőtt kapcsolatában változtak a foglalkozások során. Másrészt a figyelem tartósságát figyeltük és rögzítettük. A résztvevő gyermekek figyelmük fluktuáló jellegűek, melynek fejlesztése elsődleges feladatunkká vált. Végül az érzelmi megnyilvánulásokat foglaltuk táblázatba, hiszen a csoport tagjainak alapvető problémái közé tartoztak az akarati tulajdonságok nem megfelelő megnyilvánulásai. A dühkitörések, viharos hisztizések, a konfrontáció, a konfliktusok, az agresszív megnyilvánulások, melyek mindennapi eseményeknek számítottak a gyermekek köreiben. A tervezett 2 x 10 alkalom alatt jelentős változást tapasztalhattunk mindhárom esetben. Természetesen nem minden gyermek fejlődése mutatta az exponenciálisan növekedő görbét, ugyanakkor a pozitív irányú változás mindenkinél tapasztalható volt. Az óvodapedagógusok és a szülők egyaránt eredményesnek tartják a kutyával asszisztált foglalkozásokat. A hallgatók bevonása a szervezési feladatokban vált szükségsszerűvé. Korábban nem volt hasonló tapasztalatuk állatokkal „bevont” foglalkozások tekintetében, ezért nagy kíváncsisággal fogadták és pozitívan nyilatkoztak a tevékenységekről. A megbeszélések alkalmával igyekeztünk minden esetben átadni a szükséges információkat, hogy egyértelműbbé váljon a mentoráltak számára is az állatasszisztációs folyamat lényege.

Mentorálás

A mentori szerepkör az életpálya modell bevezetésével, a gyakornoki szakasz sikeres feladatellátásával, az oktatási intézményekben történő sikeres beilleszkedés igényével ismét előtérbe került. A mentor szerepe meghatározó a pedagógus nemcsak szakmai, de gyakran az egész személyiségét érintő fejlődésében. Ennek a jelenségnek okaként

említhetjük, hogy a fiatalok ma a korábbinál nagyobb mértékben igénylik a szuverenitást, így ezt respektálva, a problémák feldolgozására, megoldására a személyes segítségnyújtás látszik járható útnak (Braun, 2008). Mégis azt gondoljuk, hogy a mentorálás nem csak a mentorált részéről igény a szakma mélyebb elsajátítására, de a mentor számára is egy önfejlődési szakasz a tudásátadás segítségével, az önfejlődés és önfejlesztés igényének birtokában a megújulás biztosítéka. Ezek a mentori feladatok és jellemzők pedig nem csupán a hazai pedagógusminősítési rendszerben szereplő mentor-mentorált viszonyra igazak, hanem a hallgatók képzésében a mentoróvodapedagógus-óvodapedagógus hallgató viszonyára is relevánsak. (Internet4)

„A mentorált a gyakorlati élet tekintetében a következőkben vár segítséget a mentorától

- a pedagógiai folyamat tervezése (tanítási óra, foglalkozások, napirend tervezése),
- felkészülés a foglalkozásokra, nevelési alkalmakra,
- a pedagógiai folyamat megszervezése, irányítása, a tanulási folyamat támogatása,
- a pedagógiai folyamatok, tevékenységek elemzése,
- gyerekekkel való (csoportvezetői, osztályfőnöki munka),
- konfliktusok megelőzése, kezelése, megoldása különböző stratégiákkal,
- az intézmény, mint szervezet,
- a pályakezdő helyzete a munkahelyen.” (M. Nádasdi, 2010: 22)

A mentorálás folyamatában is elmondható, hogy a környezeti elemek (intézményi elvárások, személyi feltételek, hozzáállások) meghatározóak. A fiatal, bekerülő kollégák számára az elfogadás épp annyira fontos, mint az óvodás korú gyermeknek a befogadás időszaka, ami alapját képezi a mentorálásnak. A szimpátia mindkét fél részéről szükséges elem. A nehézséget az jelenti, hogy a mentor-mentorált kapcsolat nem a személyiségjegyek illeszkedésére támaszkodik, hanem véletlenszerű választáson alapul. Remélhetőleg a mentori személyiség megléte átsegíti az esteleges nehézségen az együttműködést. Kiemelten fontosnak tartja az elméleti, módszertani, illetve a pedagógiai, pszichológiai ismereteket, a szakmához kötött képességeket, a megfelelő kommunikációs formákat, és a megfelelő attitűdöt. A felsoroltak alapján, a mentori feladat összetett tevékenység, ami komplex személyiségjegyeket feltételez.

Intézményünk gyakorló óvoda funkciójából adódóan mindennapos kihívást jelent a sikeres mentorálás megszervezése. Mégis elmondható, hogy előfordulnak problémás helyzetek, főként az új mentori szerepet kapott kollégák tekintetében, akik kellő tudással, megfelelő képességekkel, de nem eléggé kiforrott attitűddel rendelkeznek. Ehhez igyekszünk számos támogató segítséget biztosítani. A fő kérdés a megfelelő önismeret, amely tudatában a segítség valós tartalomra helyezhető. Az önreflexió segítségével felismerhetővé válnak a rosszul beidegződött szokások, a félreértelmezett stratégiák, amelyek negatív hatással bírnak a sikeres mentorálás folyamatához.

Óvodánkban a kutyával asszisztált foglalkozások két éve kerültek bevezetésre, az átlagostól eltérő fejlődést mutató gyermekek megsegítése érdekében. Az első csoportot egy állatasszisztált terápiára engedélyezett golden retrieverrel és gazdájával vezettük közösen. A számunkra is új feladat, számos kihívás elé állított bennünket. A kérdéseinkre a szakirodalmak tanulmányozásával a Karunkon (DEGYGYK) indított Állatasszisztált segítő tevékenység koordinátor szakirányú továbbképzési szak oktatóinak segítségével kaptunk válaszokat. Az egész éven át tartó foglalkozások nem várt sikereket mutattak, melyek következtében több óvodapedagógus jelezte a kutyával történő foglalkozások iránti érdeklődését. A 2024/25-ös nevelési évben három csoportban szerveztük meg a foglalkozásokat. Ehhez szükséges az óvodapedagógusok mentorálása, ami a következőkben kap hangsúlyos szerepet:

- a csoport problémáinak körvonalazása mellett a közös cél és feladatrendszer összeállítása

- a foglalkozások előtti közös tervezőmunka

- az eszközök előkészítése, bemutatása

- az esetleges változtatások (hiányzások vagy más váratlan tényezők miatt) átgondolása

A kollégák, a fent említett mentorálással lelkesen készülnek, figyelik a foglalkozás alatt a gyermekek reakcióit. A közös elemzéssel, reflexióval szakmai szempontok átgondolásával igyekszünk tovább szélesíteni a foglalkozások fejlesztési vagy örömszerzési lehetőségeit. A mentori feladatok között szerepel a szakmai támogatás, melynek segítségével a kitekintést is fontosnak tartjuk. A közös tapasztalatszerzés egy további elmélyülést jelent a témában. Ennek megszervezése szintén a mentori feladatok közé sorolható.

A vizsgálat tapasztalatai

A vizsgálatunk célja volt megismerni a levelező tagozatos óvodapedagógus szakos hallgatók attitűdjét az állatasszisztált foglalkozásokkal kapcsolatos ismereteik tekintetében, illetve támogatni a foglalkozás fejlesztőhatását az átlagos és átlagostól eltérő fejlődést mutató gyermekek esetében. Továbbá felmérni az önállóan szervezett állatasszisztált foglalkozásokkal kapcsolatos mentorálás igényét. A szakirodalom bemutatását követően, illetve a vizsgálat célját tekintve a megfogalmazott vizsgálati hipotézisek a következők: 1. Feltételezzük, hogy a hallgatók korábban hallottak már a kutyával asszisztált foglalkozásokról. 2. Feltételezzük, hogy pozitívan értékeli a foglalkozások szerepét az óvodai nevelésben. 3. Úgy véljük, hogy a megkérdezettek maguk is szívesen alkalmazzák az állatasszisztált foglalkozásokat a nevelőmunkájukban, kiemelten az eltérő fejlődést mutató gyermekek fejlesztésében.

A kutatásban 29 levelező tagozatos, II. éves óvodapedagógus szakos hallgató vett részt. A hallgatók a csoportos gyakorlat alatt figyelhették meg az állatasszisztált foglalkozásokat. A létszámot a csoportszoba befogadásának ismeretében, és a hallgatói beosztás alapján határoztuk meg. A nemek arányában teljes létszámban nők, életkoruk szerint 19 és 52 év közöttiek. Lakóhely szerinti eloszlás a következő: 9 falu/község, 19 város, 1 megyeszékhely. A kitöltők a legmagasabb iskolai végzettség kérdésre főként az érettségit (17), ezt követően az alapidipomás felsőfokú végzettséget (11), egy esetben a felsőfokú, mesterdiploma meglétét jelölték. A hallgatók ismerték a mentorukat, de ebben a szerepkörben eddig nem találkoztak vele.

A résztvevő óvodai csoportok a Debreceni Egyetem Gyakorló Óvodájának két csoportja. Az egyik csoport összetételét tekintve heterogén, a másik részben homogén (4-5 éves gyerekek csoportja). Mindkét csoportban van BTMN gyerek, akik a szakértői vélemény alapján a törvényi rendelkezésnek megfelelő fejlesztésben részesülnek. (20/2012 EMMI rendelet 139. § (1) bek., Nkt. 47. § (8) bek., Nkt. 4.§ (6.a) bek.). A heterogén csoportban az állatasszisztált foglalkozások egy éve zajlanak, 2024 szeptemberétől, a korábban bemutatott rendszer alapján. A másik csoport 2025 januárjában kapcsolódott be a tevékenységekbe, első alkalommal a hallgatók részvételével történt. A mindennapi események az intézményi Pedagógiai Program, és a hallgatói tájékoztatóban foglaltak alapján szerveződtek. A gyerekek felkészítést kaptak a kutya érkezéséről, izgatottan várták a foglalkozást.

A vizsgálat módszere, eszköze, körülményei

A résztvevők két csoportban töltötték a csoportos gyakorlatukat, ennek megfelelően egyszerre két helyszínen figyelhették meg a foglalkozást, beosztás szerinti részvétellel. Mindkét esetben a mentor óvodapedagógus tartotta a tevékenységet, az állatasszisztációt vezető pedagógussal. Az egyik csoportban a gyerekek ismerték a foglalkozás menetét, a kutyát és gazdáját, mert az előző évben 2x10 alkalommal megszervezésre került a kutyával asszisztált foglalkozás, míg a másik csoport tagjait és pedagógusait ebben a félévben vontuk be a tevékenységbe. A kérdéssort a hallgatók, a csoportszobába lépés előtt, egy rövid bemutatkozást követően kapták meg. A kutatási kérdőív három részre tagolódott:

- a megfigyelés előtt
- a megfigyelés közben
- a megfigyelést követően

A résztvevőket megkértük, hogy a csoportos gyakorlat feladatainak megfigyelése mellett a II. részt a csoportszobában töltsék ki. Ezt követően, a megbeszélési órán folytathatták a kitöltést, amikor az óvodapedagógus önreflexióját követően tájékoztatást kaptak az állatasszisztált foglalkozás céljáról, feladatáról, körülményeiről. A hallgatók

kérdéseket tettek fel, főként a szervezési feladatokat illetően. A III. rész kitöltése ezután történt. (5. számú melléklet). Majd 2 hét elteltével egy ismétlő kérdőív kitöltésére kértük meg a résztvevőket. Erre a célra egy google űrlapot készítettünk, néhány fotót mellékelve a foglalkozásról.

Eredmények

Kérdéssor közvetlen megfigyelés alkalmával

A kérdéssor első szakaszában, a vizsgálatban résztvevők átfogó bemutatkozását követően az állatasszisztált foglalkozások ismeretére vonatkozóan tettünk fel kérdéseket. Az állatokhoz fűződő attitűd miatt arra a kérdésre, hogy van-e saját állatuk, nagyrészt igen választ kaptunk (20) (1. ábra). Akinek nincs állata, mindannyian városban (8), illetve megyeszékhelyen (1) laknak, ami érthetővé tette a válaszokat. A faluban, községben élők egyike sem adott erre a kérdésre nemleges választ. Ebből arra következtethetünk, hogy a faluban, kertes házban még mindig szívesebben tartanak állatokat a családok, mint a tömblakásokban, vagy a megyeszékhelyen elhelyezkedő esetleg zsúfolt lakónegyedeken. Az állattartók főként kutyát jelöltek háziállat megnevezésében, ami jelen esetben várhatóan pozitívan alakíthatja a kutyával asszisztált foglalkozások megítélését. A következő kérdés az állatasszisztált foglalkozások ismeretére vonatkozott. Hét válaszadó nem, 22 hallott már az állatasszisztált foglalkozásokról. A „nemmel” válaszolók közül öten faluban élnek. A kisebb településeken nehezebb megszervezni a hasonló jellegű kiegészítő foglalkozásokat a feltételek hiányában. Ebből a szempontból is fontosnak tartjuk a mentori szerep sokoldalúságát, mert sok esetben a tanulmányokhoz kötött lehetőségek nyújthatnak információt a hallgatóink számára. Hatan a tanulmányaik kapcsán tájékozódtak a témáról, a felvételi időszakában a honlapról, két fő felvette kurzusként a „Kisállatok és háziállatok új lehetőségei az óvodai életben” tárgyat. Egy válaszadó írta, hogy hallgatótársától hallott erről a lehetőségről. 7 fő a médiából kapott információt, hatan „egyéb” módon jutott ismeretekhez (család, munkahelyi kapcsolatok, barátok által).

A következő kérdés a mentori segítség igényére vonatkozik, ami fontos szempont az esetünkben: „Milyen kérdést tenne fel a mentornak a most következő állatasszisztált tevékenységgel kapcsolatban?” A hallgatók bátran kérdeztek, ami azt jelzi számunkra, hogy felkeltettük az érdeklődésüket a témával kapcsolatban. A leggyakoribb kérdés a kutyától való félelem feloldására vonatkozik. Annak is utána jártunk, hogy ismerték-e az állatasszisztáció lényegét azok a válaszadók, akik ezzel a kérdéssel fordultak a mentorukhoz. Az előzetes ismeretekkel nem rendelkező válaszolók nagy része arra kérdez rá, hogy mit lehet tenni, ha valamelyik gyerek fél a kutyától? Következtetésként

megfogalmazható, hogy az ismeretek hiányában kizárólag az érzelmeikre hagyatkozva készülnek a foglalkozásra (1 szakasz). Ugyanakkor azt is megkérdezik, hogy mit fejleszt a foglalkozás? Milyen gyakorisággal célszerű szervezni? A kutyaterápiát ismerő hallgatók rákérdeztek a szervezési feladatokra, a fejlesztőhatásokra, az eddig elért eredményekre. Továbbá érdeklődtek, hogy hány éves kortól lehet bevonni a gyerekeket a tevékenységbe. Általános kérdés a szervezési feladatokat illetően érkezett, de azt is megkérdezte egy hallgató, hogyan lehet kiterjeszteni ezeket a foglalkozásokat minden óvodára. A kérdések tanulmányozásával megerősítést kaptunk arra vonatkozólag, hogy a hallgatók szívesen vesznek részt az innovatív jellegű módszerek tanulmányozásában, jelen esetben az állatasszisztált foglalkozások megismerésében

A következő kérdés: Mit gondol, milyen nehézségek merülhettek fel az állatasszisztált pedagógia megvalósításában az óvodában? A válaszadók közül tíz fő nem adott a kérdésre választ, amiből arra utalhatunk, hogy vagy nem tudja ezeket a nehézségeket, vagy nem tartja fontosnak. Az elemzés során feltételeztük, hogy ezek a válaszadók korábban azt jelölték, hogy nincs előzetes információjuk az állatasszisztált foglalkozásokról, hisz abban az esetben már felmerülhettek hasonló kérdések. Ugyanakkor csak két hallgató nem hallott korábban erről. 14 fő a gyermek kutyától való félelme miatt aggódott, 5 fő eltérő válaszokat jelölt.

Az utolsó kérdés arra vonatkozott, hogy szívesen alkalmazná-e az állatasszisztált foglalkozásokat, ha lehetősége nyílna rá? A válaszadók közül 28 „igen” és 1 „nem” érkezett. A nemleges választ adó hallgató faluban él, teknőst tart, mint háziállatot és lelkesen válaszolt a kérdésekre. Talán félelmei vannak az állatokkal kapcsolatban, vagy a foglalkozás megszervezésében lát akadályokat.

Utólagos kérdéssor a megfigyelést követő időszakban

A közvetlen megfigyelés kérdéssor utolsó elemeként megkértük a résztvevőket az e-mail címük megadására (nem volt kötelező), a későbbi, visszatérő űrlap kitöltéséhez. A beérkező válaszok száma: 9 volt. Az első kérdés arra vonatkozik, hogy a csatolt képek segítségével mire emlékszik a válaszadó, a kutyával asszisztált foglalkozásról? Ehhez egy képet mutattunk a foglalkozásról. Kérem mondja el, a megtekintett képeken mit lehet látni? Mi történt, mire emlékszik?

A képek segítségével felidéztek a hallgatók a korábban látottakat. Emlékeztek a kutya nevére, a kezdőmozdulat megnevezésére (kutyasími), ami azt mutatja, hogy valóban érdekelte a nézőket a foglalkozás. A következő kérdés egyértelműen a foglalkozás fejlesztő céljaira vonatkozott: Mit gondol, az óvodapedagógus fejlesztő céllal alkalmazta a kutya bevonásával az állatasszisztált pedagógiát? Ha igen, milyen fejlesztési

céljai lehettek? Ebből Ön látott-e bármit is megvalósulni? Ezzel kapcsolatban három választ emelnénk ki:

„Abszolút fejlesztő céllal alkalmazzák. Ilyenek pl. szabálytudat, egymás iránti kompromisszum, türelem, belső frusztráció, empátia, gátlás leküzdése, szorongás oldása, melyek megvalósulása érzékelhető volt a kutya jelenléte során.”

„Mindenképpen fejlesztő célzata volt. Pl.: szociális készségek, szem-kéz koordináció (milyen messziről simogatták), emocionális fejlesztés, és még sok más.”

„A kutya megérintése, simogatása nyugtató hatású, oldja a stresszt, a feszültséget, motiválja őket. Nyíltabb kommunikációt mutattak, aktívak lettek. Megtörik a napi rutint egy ilyen terápiás tevékenységgel.”

Mindhárom válasz konkrét fejlesztőhatást fogalmaz meg. Ebből arra következtethetünk, hogy a válaszadók, a foglalkozás megtekintését követően utána néztek az állatasszisztált foglalkozások fejlesztő értékének, ami pozitív a számunkra, a mintaadás, mentorálás szerepét tekintve. Ugyanakkor azt is érdemesnek tartjuk megjegyezni, hogy az interjúalanyok a foglalkozást és a megbeszélési órát követően is számos kérdést tettek fel a látottakkal kapcsolatban. Mindkét esetben lényeges, hogy fenntartották az érdeklődésüket az innovatív állatokkal asszisztált tevékenységek irányába.

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy hogyan élték meg a többségi, vagy az átlagostól eltérő fejlődést mutató gyermekek a kutya jelenlétében szervezett foglalkozást? Minden válaszadó felismerte az átlagostól eltérő fejlődésű gyermeket a csoportban. Megfogalmazták, hogy az állat jelenléte nem zökkentette ki a mindennapi tevékenységéből őket, ugyanakkor semmilyen konfliktus nem alakult ki a délelőtti folyamán. A megbeszélési órán elemzésre került a gyerekek viselkedése, illetve annak megváltozott mutatói. Az utolsó kérdés úgy szólt: A jövőbeni óvodapedagógusi munkájában el tudja-e képzelni az állatasszisztációt, ha igen, milyen tevékenységek mentén? A hallgatók a legnagyobb arányban a rajzolás, festés, mintázás, kézimunka és a verselés, mesélés tevékenység kapcsán látják megvalósíthatónak az állatasszisztáció bevezetését. Azonban hangsúlyosan megjelent a válaszokban a mozgás és a külső világ tevékeny megismerése is. A kutatásban résztvevő hallgatók hálásak voltak a gyakorlatba ágyazott innovatív foglalkozás bemutatásáért. Nagy részük érdeklődését felkeltették a látottak és a hallottak, aminek alapján el tudnák képzelni a saját óvodájukban is az állatasszisztált foglalkozások megszervezését

Összegzés

Az első hipotézis, miszerint többnyire ismerik az állatasszisztált foglalkozásokat a résztvevők, igazolódott. Jelen tanulmányaik során nagyrésztük találkozott az

állatasszisztált foglalkozások fogalmával. Mélyebb ismeretei három válaszdónak van. Két fő részt vesz egy szabadon választható kurzusban a kisállatok témakörében, a harmadik hallgató a saját óvodájában találkozott hasonló jellegű foglalkozással. A többség informális csatornákon vagy a médián keresztül értesül ezek létezéséről. Az állatasszisztált foglalkozások körülményei tekintetében alátámasztást nyert a pozitív hozzáállás mind az előnyök, mind a nehézségek tekintetében. A gyermekek érzelmi életének gazdagításában, a félelmek feloldásában, a szorongások feloldásában látják a válaszdók a foglalkozások pozitívumait. A kognitív képességek fejlődést mutatnak a foglalkozások eredményeként. A harmadik hipotézis is alátámasztást nyert a válaszok fényében. A válaszdók felismerték az eltérő fejlődésű gyermekeket a csoportban, megfigyelték a pozitív irányban változott viselkedésüket. Ugyanakkor a vizsgálatban résztvevők, az átlagos fejlődésű gyerekek esetében is az állatasszisztáció pozitív változásait írták le. Az utolsó előfeltevés is beigazolódott, hiszen a válaszdók többsége, elsősorban a kutytól való félelem vagy allergia kapcsán látják szükségesnek az előzetes mentori segítséget és tájékoztatást a foglalkozás megkezdése előtt.

A kutatás célja a kutatásban résztvevő hallgatók attitűdvizsgálata volt, a kutyával asszisztált foglalkozások tekintetében. A kérdéssorok megválaszolásával az általunk feltételezett hipotézisek mindegyike beigazolódott. Ennek értelmében, a résztvevők, pozitívan állnak hozzá az innovatív szemléletet tükröző állatasszisztált foglalkozásokhoz, felismerték annak fejlesztőhatását, ugyanakkor támogató elemként igénylik a mentori segítséget, a számukra ismeretlen kérdések tisztázása érdekében. A kérdéssor írásos módszernek célja, a megfelelő időben feltett kérdések azonnali megválaszolása volt. A kérdések 4 részre tagolása az alaposabb megismerést feltételezte. Megbizonyosodtunk arról is, hogy az időben elcsúsztatott kérdésekre adott válaszok (foglalkozás előtt, közben, tájékoztatást követően, illetve késleltetve) az ismeret bővülésének arányában tudatosabbá és szakszerűbbé váltak. A visszaigazoló, fotókkal illusztrált kérdésekre a résztvevők számához képest kevés hallgatótól érkezett válasz, de a visszaérkező válaszok alapján elmondható, hogy nyomot hagytak a hallgatókban a csoportos gyakorlaton látottak, ők maguk is terveznek hasonló foglalkozást tartani.

Irodalom

- Babos Edit, Koronczai, Beatrix (2013). A kutya szerepe gyermekekkel végzett csoportterápia során csoportdinamikai szempontból. In: Kővágó, P; Vass, Z; Vargha, A (szerk.) *II. Országos Alkalmazott Pszichológiai PhD Hallgatói Konferencia (Absztraktok)* : Előadás kivonatok. Budapest, Magyarország: Károli Gáspár Református Egyetem.
- Balogh Beáta (2019). *Nyomon követés az óvodában*. Óvónők kincsestára Raabe, Budapest.

- Biró Mariann, Halász Iván (2018). *Útmutató eltérő fejlődésű gyermeket nevelő szülő számára*. Csodák Csodája Alapítvány és szerzők.
- Braun József (2008). A rendszerszemléletű mentorképzés alapja. *Szakoktatás*, 6. 19-22.
- Csányi Vilmos (2012). *Kutyák szőrös gyerekek*. Budapest, Szekszárdi Nyomda.
- Kaye, D.M.(1984):Animal affection and student behavior. In the *Pet Connection* (eds.Anderson,R.K.-Hart,B.L.Minneapolis:University of Minnesota Center to Study Human- Animal Relationships and Environments, 101-105.
- Kruger, K.A, Serpell, J.A. (2010)Animal-assisted interventions in mental health: definitionas and theoretical foundations. In *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for Practice* (3. kiadás) Academic Press, San Diego. 33-48.
- Levinson, B. M.(1969) The pet and mental hygiene. In *Pet-oriented child psychotherapy* (eds: levinson B.M.-Mallon G.P.), Springfield:Charles C.Thomas Publisher
- M. Nádasdi Mária (2010): A közoktatási mentorképzés koncepciója - Nyitott kérdések. In: M. Nádasdi M. (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája. A mentorképzés szakterületi előkészítése*. II. Kötet. A Mentorképzés Koncepciójáról.
- Lovas Kiss Antal., Topál, József, Köböl Edit (2024). *Kutyák közreműködésével végzett állatasszisztáció a 21. században: a kutya-ember kapcsolat kulturális antropológiai, etológiai és pedagógiai vonatkozásai*. DE GYGYK Társadalomtudományi Tanszék; Debrecen.
- Porkolábné Balogh Katalin (1992) *Kudarccal nélkül az iskolában*. Alex-typo Kiadó és Reklámiroda Bt. Budapest
- Schéder Veronika (2017). *Lovasterápia A neuro és pszicholingvisztikai zavarok rehabilitációjában*. IMI Print Kft, Nyíregyháza
- Takács István (szerk.) (2015). *Állatasszisztált pedagógia és terápia*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár.
- Internet1, ADHD Kis lépések Nagy változások, Kézikönyv óvodapedagógusoknak. <https://raabe.hu/download/HU-Output1.pdf> (2025. 03. 26.)
- Internet2, ADHD Kis lépések Nagy változások, Kézikönyv óvodapedagógusoknak <https://raabe.hu/download/HU-Output1.pdf> (2025. 03. 26.)
- Internet3, Budapesti Hidroterápiás Rehabilitációs Gimnasztika Alapítvány <https://bhrgh.hu/azeltero-fejlodesu-gyermekek/> (2025. 02.18.)
- Internet 4, Útmutató <https://gygyk.unideb.hu/ovodapedagogus-szak> (2025. 03.11.)

AZ INKLUZÍV SZEMLELETFORMÁLÁS SZÜKSÉGESSÉGÉNEK VIZSGÁLATA A KEZDŐ ÓVODAPEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN

Czipczerné Bartók Erika

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem,
Neveléstudományi Doktori Iskola (Magyarország)
E-mail: bartok.erika83@gmail.com

Absztrakt

Az óvodapedagógusok őszintén bevallják, hogy sok esetben tehetetlennek érzik magukat a fogyatékossgal élő gyermekek nevelésével kapcsolatban. Ha ez valóban felmerülő probléma gyakorlott óvodapedagógusoknál, indokolttá válik az inkluzív szemléletformálás a kezdő óvodapedagógusok körében is. Az óvodában történő nevelés alapvető fontosságú elemének tekinthető az inkluzív nevelés. Az inklúzió, mint pedagógiai fogalom vagy inkluzív pedagógia 2002-ben még nem szerepel az Akadémiai Kiadó által megjelentetett magyar nyelvű idegen szavak szótárában. A pedagógusok viszont már jó néhány évvel a szótár megjelenése előtt, a mindennapok gyakorlatában találkoztak a fogalommal, azóta egyfolytában definiálják, értelmezik, például így: „inkluzív iskola, inkluzív óvoda: lásd integrált iskoláztatás” (Báthory és Falus, 1997).

A kezdő óvodapedagógusok életpályájuk bevezető szakaszán arra törekednek, hogy olyan kompetenciákat sajátítsanak el, amelyek segítségével gördülékenyen tudnak beilleszkedni a munka világába. Az, hogy egy gyakorlónak mennyire fogékony a befogadó szemlélet kialakítására nagyon fontos oktatási és társadalmi kérdés is. Az inkluzív nevelés elmélete és gyakorlata a hazai és nemzetközi gyógypedagógiai és pedagógiai kutatások központi témája. A szülők és a társadalom számára kiemelkedő jelentőségű, hogy az atipikus fejlődésű, speciális szükségletű gyermekeik együttnevelése a tipikus fejlődésű gyermekekkel egy olyan pozitív tapasztalati tudás megszerzésére adjon lehetőséget, amely felhívja a társadalom figyelmét arra a tényre, hogy a diverzitás hétköznapi dolog az életünk során. A befogadó szemlélet kialakításának kulcstényezője a pedagógus. A pedagógus megfelelő szakmai tudása, felkészültsége teszi lehetővé a minőségi óvodai nevelést. Cél tehát, hogy az inkluzív óvodai nevelés eredményes, hatékony és méltányos legyen, amire fel kell készülnie az intézménynek.

Kulcsszavak: inkluzív szemléletformálás, befogadó szemlélet, oktatási és társadalmi kérdés, atipikus fejlődés, tipikus fejlődés

* A tanulmányt lektorálta: Zagyváné Szűcs Ida (PhD), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

** A tanulmányt lektorálta: Prof. Falus Iván (PhD), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

Abstract

PROMOTING INCLUSIVE ATTITUDES AMONG BEGINNING EARLY CHILDHOOD EDUCATORS

Kindergarten teachers honestly admit that they often feel helpless when it comes to educating children with disabilities. If this is indeed a problem that arises among experienced kindergarten teachers, inclusive attitude formation among beginning kindergarten teachers becomes justified as well. Inclusive education can be considered a fundamental element of education in kindergarten. Inclusion as a pedagogical concept, or inclusive pedagogy, was not yet included in the Hungarian dictionary of foreign words published by the Academic Publishing House in 2002. However, teachers had already encountered the concept in everyday practice for several years before the dictionary was published, and since then they have been continuously defining and interpreting it, for example: "inclusive school, inclusive kindergarten: see integrated education" (Báthory and Falus, 1997).

In the introductory phase of their careers, novice kindergarten teachers strive to acquire competencies that will help them smoothly integrate into the world of work. The extent to which a trainee is receptive to developing an inclusive approach is also a very important educational and social issue. The theory and practice of inclusive education is a central topic of domestic and international special education and pedagogical research. It is of paramount importance for parents and society that the co-education of their children with atypical development and special needs with children with typical development provides an opportunity to acquire positive experiential knowledge that draws society's attention to the fact that diversity is an everyday thing in our lives. The key player in developing an inclusive approach is the teacher. The teacher's appropriate professional knowledge and preparation make quality preschool education possible. The goal is therefore for inclusive preschool education to be effective, efficient and equitable, for which the institution must be prepared.

Keywords: inclusive attitude formation, inclusive attitude, educational and social issue, atypical development, typical development

Bevezetés

Jelen tanulmány arra fókuszál, hogy az óvodapedagógusok hogyan vélekednek az inkluzív pedagógia megvalósításáról és hogyan is lehetne formálni ezt a vélekedést a gyakorlók óvodapedagógusok körében. A felvetés azért indokolt, mert nagyon sok pályakezdő óvodapedagógus nevezi meg a valós sokk (reality shock) kialakulásának okaként azt, hogy fél a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek nevelésétől. Túlzott felelősségvállalásként élük meg és gyakran ez a probléma a pályán maradást is veszélyezteti.

Az inkluzív pedagógia nem csak az óvodapedagógusokról, illetve az alkalmazotti közösségről szól, hanem a segítő szakemberekről (például gyógypedagógus,

fejlesztőpedagógus), a gyermekközösségről, az óvoda objektív és szubjektív feltételeiről, a gyermek mikrokörnyezetéről, de mindennekfelett a kiemelt figyelmet igénylő gyermekről. Az inkluzív pedagógia megannyi érdekes kérdést vet fel, így a mentor óvodapedagógusoknak sincs könnyű dolga a pályakezdő óvodapedagógus segítőfolyamata során, ugyanis az inklúzió megértését nem egy képlet alapján éljük meg a nevelőmunka során. Minden gyermek egyedi és megismételhetetlen, akikhez a kulcsot meg kell találnunk és ez a pedagógus mesterség legszebb nevelő feladata, illetve kihívása. Az inkluzív nevelés értelmét akkor értjük meg igazán, ha a sajátos nevelési igényű gyermek szemüvegén próbáljuk meg kémlelni és megismerni a világot.

Az inkluzív szemléletformálás alapvető feltételei a pedagógiai tudás, az ismeretek kialakítása, a pedagóguskompetenciák ismerete. Először azt lenne fontos feltárni, hogy a kezdő óvodapedagógusok mit tudnak egyáltalán a sajátos nevelési igényű gyermekekről. Ezek az ismeretek erősen kapcsolódnának azokhoz a nézetekhez és pedagógiai tudás rendszerszintű alkalmazásához, amellyel útnak indulhatnának a gyakornoki időszakban.

A tanulmány két kérdés megválaszolására törekszik:

1. Mit gondolnak a kezdő óvodapedagógusok a sajátos nevelési igényű óvodás gyermekekről?
2. Milyen ismeretekkel rendelkeznek a kezdő óvodapedagógusok a sajátos nevelési igényű gyermekekről?

Elméleti megalapozás

Az elméleti megalapozás talán legfontosabb gondolatindítója lehet: „A társadalom számára értékesebb a befogadás, mint a kirekesztés. Az exkluzív, elit intézmények mellett az inkluzív társadalom és a befogadás is értékként tételeződik a XXI. század globalizálódó oktatáspolitikájában.” (Nagyné Schiffer, 2011:26.)

A befogadás, illetve inklúzió a szociálpolitikai nézetekből, a korábban alkalmazott integrált oktatás kritikai reflexiójaként került át a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelését célzó paradigmába, majd annak a gyakorlati megvalósításába. Az inklúzió szóval először Franciaországban találkozhatunk a szegénységgel, mint társadalmi anomáliával foglalkozó szociológia kontextusában. Majd később gyógypedagógiai alapfogalommá vált, amikor a különleges bánásmódú gyermekek befogadásáról folytattak a gondolkodók diskurzust.

1994-től már nagyon komolyan befolyásolja az inkluzív szemlélet az oktatáspolitikát, az UNESCO 92 kormány jelenlétében tárgyalta az Oktatás mindenkinek című programját. A konferencia szellemi hozadéka, hogy létrejött a Salamancai nyilatkozat (Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Educations, UNESCO, 1994). Az óvodában alkalmazott inkluzív szemlélet arra kell, hogy törekedjen, hogy átgondolja az óvodai nevelés feltételeit, szervezeti kereteit azért, hogy valamennyi gyermek számára megfelelő legyen a fejlődés üteme. A befogadó szemléletű óvodában valamennyi gyermek olyan óvodai nevelésben részesül, amely figyelembe veszi az egyéni

szükségeket és alkalmazkodik hozzájuk, természetesen a nem speciális nevelési igényű gyermekekkel együtt (Mező és Juhász, 2024).

A befogadás definíciójának értelmezése inklúziós indexben találhatóak, ami a következőket jelenti:

- kivétel nélkül minden gyermek és óvodai dolgozó a közösség fontos tagja
- az óvoda szemléletét, helyi óvodai programját és gyakorlatát úgy kell átalakítani, hogy megfeleljen az óvodába járó gyermekek szükségleteinek
- egyenlő esély biztosítása mind a fejlődésre, mind a közösségi életbe való részvétel terén
- az óvodán belül a közösségépítés és az értékek közvetítése egyaránt fontos
- az óvodába történő befogadás a társadalomba való befogadás fontos alapfeltétele (Nagyné Schiffer, 2011)

A kutatás célja

Jelen tanulmányban megjelenő kutatás több közvetett és közvetlen céllal valósul meg. Közvetett célok: 1) segítse a kezdő óvodapedagógusokat a reality shock csökkentésében, illetve, hogy segítse az inkluzív szemléletformálást. 2) Az igazgató, mentor és a nevelőtestület segítse a korai felismerést, szorgalmazza a segítő szakemberek igénybevételét az atipikusan fejlődő gyermek óvodai inkluzív nevelését illetően. 3) Szorgalmazza az olyan óvodai napirend kialakításához való jó gyakorlatok kialakítását, amely az inkluzív nevelés aspektusából minden gyermek számára előnyös és méltányos. 4) Mutasson irányt, hogy a kezdő óvodapedagógusok merjenek kapcsolatot tartani magasan képzett szakemberekkel, kompetenciák fejlesztése érdekében. 5) Napjainkban aktuális az óvodapedagógusok továbbképzésének a szervezése. A magyar kormány nagy mértékben támogatja a pedagógusok szakmai fejlődését. 2025. január 1-jétől a pedagógus-továbbképzési rendszer megújítására hivatott új szabályozás lépett életbe. A 419/2024.(XII.23.) Korm. rendelet minden eddigieknél nagyobb feladatot és felelősséget ró az államra a köznevelési intézményekben foglalkoztatott pedagógusok szaktárgyi és a gyermeknevelés, tanítás során alkalmazott ismereteinek folyamatos, a mindennapi munkájukat támogató, a belső, szakmai igényességüket is megjelenítő fejlesztések megszervezésében. A rendelet bevezetése után a szakmai fejlődés és a tanulás kapcsán sokkal nagyobb figyelem irányul majd a pedagógusok szakmai továbbképzésén folytatott tanulásra és a tőlük elvárt szakmai tudásra, mely az inkluzív nevelés kapcsán is pozitív változást eredményezhet.

A tanulmányban megjelenő vizsgálat közvetlen célja, hogy képet kapjunk arról, hogy hogyan gondolkodnak a kezdő óvodapedagógusok az inkluzív szemléletről és a különleges bánásmódot igénylő gyermekekről.

Módszer

A vizsgálat során dokumentumelemzésre, interjúelemzésre és metafora módszer alkalmazására került sor a kvalitatív kutatásmetodológia részeként.

Minta

A mintát $n=20$ kezdő óvodapedagógus alkotta. Ez egy alacsony minta, ezért a kutatási eredmény nem reprezentatív, de mindenféleképpen értékes a jövő inkluzív szemléletformálását illetően.

Eljárás

A kutatás első része: dokumentum elemzés

A dokumentumelemzés a nem beavatkozó technikák közé tartozik. A tanügyigazgatási dokumentumok közül elemzésre került: alapító okirat helyi óvodai nevelési program, éves beszámolók, munkaköri leírások Ovikréta

A kutatás második része: interjú elemzés

A kutatásban a longitudinális kvalitatív kutatási módszert alkalmazva vizsgáljuk a kezdő óvodapedagógusok inkluzív szemléletét a nevelőmunkájuk során. Az integrált neveléshez való feltételek megteremtése kb. 2 évvel ezelőtt kezdődött el, a kutatás arra is irányulhat, hogy az elmúlt években hogyan involválódtak a kolléganők a befogadó szemléletet illetően. Olyan tények iránt érdeklődtünk a vizsgálat során, hogy:

- Hogyan vélekednek a gyakornokok az együttnevelésről?
- Mennyiben érinti a pályamotivációjukat az együttnevelés nehézségei?
- A befogadó identitás kialakításához mennyiben járul hozzá az alkalmazotti közösség?

Kvalitatív interjú módszerét alkalmazzuk, olyan kutatási kérdésekkel, amelyek az együttnevelés feladataival, a pedagógiai munka nehézségeivel kapcsolatos, különös tekintettel fókuszálunk arra, hogy hogyan vélekednek a gyakornokok az integrált nevelésről. Az interjúk során olyan témaköröket érintünk, amelyek során választ kaphatunk a kezdő óvodapedagógusok előzetes tudását illetően az inkluzív neveléssel kapcsolatban, fókuszálunk a tapasztalatok és a nehézségeken túlmenően a pozitív kicsengésű sikerélményekre is. A módszer során nagyon figyelmesen kell eljárni az esetleges negligálás elkerülése érdekében, mely félreértéseket és pontatlanságokat eredményezhet.

A kutatás harmadik része: metafora módszer a kvalitatív kutatásmetodológia részeként.

Eredmények

A kutatás első része: dokumentumelemzés, mely során tanügyigazgatási dokumentumok kerültek elemzésre: alapító okirat, helyi óvodai nevelési program, éves beszámolók, munkaköri leírások, Ovikréta.

Megállapítható, hogy a dokumentumokban megtalálhatók az inkluzív nevelésre vonatkozó irányelveket. A megvalósításukban nagy szerepe van az igazgatónak, a mentor óvodapedagógusnak és az alkalmazotti közösségnek egyaránt.

A dokumentum elemzésnél fő szempontok voltak:

- törvényi szabályozásnak való megfelelés
- innovatív törekvések az inkluzív nevelésben
- óvodában megvalósuló jó gyakorlatok

A kutatás második része: interjúelemzés

A kutatás Borsod-Abaúj-Zemplén Vármegyében történt, különböző telephelyeken 15 kezdő óvodapedagógussal készített interjúk alapján. A kezdő óvodapedagógusokat nevelő-oktató munkát segítő szakemberek, dajkák segítik a közvetlen óvodapedagógus kollégájával szoros kohézióban. Vegyes életkorú csoportban dolgoznak a kollégák. Az óvodák a befogadó szemléletet kb. 20 éve végzik. A tanügyigazgatási dokumentumokban szerepel az inkluzív pedagógiai szemlélet fontossága. Az inkluzív szemléletformálás erősítésére többek között az volt a motiváció, hogy az intézmény körzetében nőtt a sajátos nevelési igényű gyermekek száma, így a fenntartónak is döntést kellett hoznia, valamint az oktatási-nevelési paradigmák is ebbe az irányba mutattak és nem elhanyagolható, hogy a vezetők is innoválódtak a szemléletformálást illetően.

Az interjúk tartalomelemzése segítséget nyújthat a reality shock csökkentésére a gyakornokok körében.

A kutatás időintervalluma két nevelési éven keresztül történt. Az intézményekben voltak pályaelhagyók, pályamódosítók és akiket alkalmaztak a helyükre, az esetükben az interjúra a munkakezdésük után fél évvel került sor. Az interjúban nyitott kérdéseket alkalmaztunk.

Hogyan vélekednek a kezdő óvodapedagógusok az integrált nevelésről?

Az interjú során megállapítható, hogy a gyakornok óvodapedagógusok elsősorban ép gyermekek nevelésére készültek fel a felsőoktatási tanulmányaik során. Levelező tagozaton végzett hallgatók számára könnyebb az inkluzív pedagógiai szemlélet kialakítása, mert ők már foglalkoztatva vannak valamelyik óvodában. A mentor óvodapedagógusok segítik a munkájukat és a megfelelő módszereket, szervezési feladatokat és környezeti változtatásokat is elsajátítják a segítő folyamat során. A pedagógusok úgy gondolják, hogy az integrált nevelés, illetve az integrált gyerekek fejlesztése egy nagyon felelősségteljes nevelőmunka, melyet hosszú időintervallumon keresztül lehet elsajátítani. A kezdő óvodapedagógusok hálás szívvel gondolnak azokra a lehetőségekre, ahol feltehetik a kérdéseiket. A produktív nevelőmunka érdekében Inkluzív Szemléletformáló Szakmai Munkaközösségekhez is bekapcsolódnak.

Milyen integrált neveléssel kapcsolatos attitűdjeik vannak?

A differenciált nevelést a kezdő pedagógusok kihívásként élik meg, de a mentor óvodapedagógusok elfogadóak, segítőkészek. Fejlődést mutatott az elmúlt időszakban az az észrevétel, hogy a gyakornokok nem hátrítják el a differenciált fejlesztést, felismerik a problémákat és felvállalják azoknak a megoldását. Nehézségként élik meg a szülőkkel való

kommunikációt az inkluzív neveléssel kapcsolatban, illetve a mérés-értékelés során kapott lassú fejlődési mutatókat megfigyelve kevésbé tudatosak.

Hogyan vélekedik az alkalmazotti közösség az integrált nevelésről?

A kezdő óvodapedagógusok úgy vélik, hogy az alkalmazotti közösség pozitívan áll hozzá az integrált neveléshez. A magatartászavarok kezelése okoz a legtöbb nehézséget az óvodai munkaközösség és gyermekközösség számára. Az agresszió és a megkésett beszédfejlődést jelölték meg a legnagyobb problémaként az integrált nevelésben.

Milyen módszertani változásokra van szükség az óvodai csoportban az inkluzív nevelés során?

A kezdő óvodapedagógusok úgy gondolják, hogy az igazgató sok lehetőséget ad a módszertani kultúra elsajátítására. Az intézményi dokumentumok megtekintése és átbeszélése, a továbbképzések szervezése erősíti a nevelőmunka kohézióját. A tapasztalatok megosztása mind a befogadó nevelést eredményezik. A speciális igényű gyermekekhez való érzelmi odafordulás, a szeretet a legjobb módszer és kulcs a tudás, tapasztalat és befogadó attitűd mellett. A sikerélmények során még motiváltabbak lettek a gyakornokok, de olyan is volt, aki a kudarcok hatására inkább munkahelyet váltott. A módszertani továbbképzések és a munkaközösségek elindították azt a folyamatot, ami a nevelőtestület számára egyaránt fontos volt. A speciális egyéni fejlesztő eszközök és saját készítésű játékok, jó gyakorlatok bemutatása mind olyan irányba mutatott, hogy a gyógypedagógusok is büszkék voltak az elért eredményekre. Az interjúk elemzése alapján arra lehet következtetni, hogy a módszertani változások elméletben és gyakorlatban is megmutatkoztak. A komplex differenciált tevékenységnél nagy segítséget jelentenek a nevelő-oktató munkát segítő kollégák és az utazó gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok és a logopédus. Olyan válasz is volt a feltett kérdésre, hogy jó lenne, ha a segítő szakember nem vinné ki a csoportból a gyerekeket, hanem integráltan valósítaná meg ő is a tevékenységét.

Milyen segítő szakemberek támogatják a kezdő óvodapedagógusokat az inkluzív szemléletformálásban?

Az óvodapedagógusok munkáját segíti az utazó gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus és a logopédus. A köznevelési törvény hatályba lépése óta nagy segítséget nyújtanak a nevelő-oktató munkát segítő szakemberek is.

A kutatás harmadik része a metafora módszert alkalmazása. A kezdő óvodapedagógusok gondolkodásának megismerésére a következő metaforák alkalmazására került sor (megjegyzés: a metaforákat írásban hasonlat kiegészítésével végezték el):

Metafora1: Az én óvodám olyan, mint....

Válaszok:

Az én óvodám olyan, mint egy család. 5 alkalommal jelent meg.

Az én óvodám olyan, mint egy igazi otthon. 4 alkalommal jelent meg.

Az én óvodám olyan, mint egy híd az otthonom és a hivatásom között. 1 alkalommal jelent meg.

Metafora2: A sajátos nevelési igényű gyermek olyan, mint...

Válaszok:

A sajátos nevelési igényű gyermek olyan, mint bármilyen más gyermek. 7 alkalommal jelent meg.

A sajátos nevelési igényű gyermek szeretetreméltó óvoda. 2 alkalommal jelent meg.

A sajátos nevelési igényű gyermek olyan, mint egy védtelen kismadár 1 alkalommal jelent meg.

Megvitatás

Az eredmények azt támasztják alá, hogy az óvodák és az óvodákban dolgozó kezdő óvodapedagógusok befogadó szemléletűek. Ennek kialakításában sokat jelent a megerősítő, támogató a munkahelyi klíma a gyakornok óvodapedagógusok számára. Azt a következtetést is levonhatjuk, hogy ahhoz, hogy később az iskolai inkluzív oktatás eredményes és produktív legyen azt nagy mértékben elő kell készíteni az óvodai inkluzív nevelésnek. Tehát a felelősség és a feladat oríási.

A tanulmány során 3 fontos tényezőt határozhatunk meg a befogadó szemléletű óvodákkal kapcsolatban:

- a korai felismerésnek és a korai beavatkozásnak kulcsfontosságú szerepe van
- az inkluzív óvodai nevelés mindenki számára előnyös
- magasan képzett szakemberekre van szükség, a partnerkapcsolatok elengedhetetlenek a professzionális inkluzív szemléletű óvodai nevelésben, az együttnevelés sikeressége bizalomteli partnerkapcsolatot és kongruens információcserét igényel az intézményes nevelés során

A befogadó óvodai nevelés sikeressége az óvodapedagógusok professzionális munkáján és természetesen az inkluzív szemléletén alapszik. A tanulmány összegzésében levonható a konklúzió, hogy ennek a befogadás kultúrájának alakulása nem egy egyszerű döntés és a jogalkotók jogszabályokban foglalt parancsra kialakuló pedagógiai folyamat, hanem egy sokkal érzékenyebb kérdés. Az óvodában kialakuló intézményi szinten működő inkluzív nevelés egy hosszú tanulási folyamat, melyet a kezdő óvodapedagógusok szemléletformálásával kell elindítani.

A gyakorlati eredménye lehet a kutatásunknak, hogy még inkább fókuszálnak majd a mentor óvodapedagógusok a mentoráltjuk nevelőmunkájára és a további kutatások arra is aspektálhatnak majd a későbbiekben, hogy az óvodai nevelők érzékenyítése is megtörténjen a befogadó nevelést illetően.

Korlátozások

A kutatás kis mintával készült, tehát nem reprezentatív, az eszközök megbízhatónak bizonyultak azonban és az óvodapedagógusok produktívan élték meg a kutatásban való részvételt.

Irodalom

- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997) (szerk.). *Pedagógiai lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2006a): *A tanárképzés képesítési követelményei*. (Munkaanyag.) Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Falus Iván (2006b): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat, Budapest.
- Falus Iván (2007, szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat, Budapest.
- Fischer Gabriella (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. sz.
http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=29&jaid=416. (Utolsó letöltés: 2025.04.20.)
- Mező Katalin és Juhász Anna (2024): Óvodai intézményvezetők (igazgatók) véleménye a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásával és integrációjával kapcsolatban. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(4), 69-79. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.69>
- Nagyné Schiffer Csilla (2011): *Inkluzív iskolák fejlesztése*. (Doktori disszertáció). Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- UNESCO (1994). *Salamancai Nyilatkozat és Cselekvési Tervezet* a sajátos nevelési igényű tanulók számára. Spanyolország, Salamanca.

TEHETSÉGES HALLGATÓK ÚTJAI A TUDOMÁNYHOZ NYITRÁN

Presinszky Károly (PhD. doc. PaedDr.)

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem (Szlovákia)

E-mail: kpresinszky@ukf.sk

Absztrakt

A tanulmány áttekinti a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara tudományos diákköri konferenciáinak (TDK) eddigi tapasztalatait, a tehetséggondozás regionális sajátosságait és kuriózumait. Bemutatja a résztvevő hallgatók lehetőségeit. Felvázolja a diákkörök, konzultációk során vizsgált kutatási témákat. Ismerteti a minden évben megrendezésre kerülő kari TDK felépítését, valamint a szervezéssel kapcsolatos kérdéseket. Áttekinti a diákköri konferenciákon szereplő hallgatók sikereit, az országos versenyekbe való bekapcsolódásukat, valamint a tehetséges hallgatók publikációs tevékenységének eddigi eredményeit. A tanulmány szerzője az elmúlt közel 20 évben szakmai tapasztalatait eredményesen alkalmazva foglalkozik a tehetséges egyetemi hallgatókkal. Minden évben szerepel diákja a TDK magyar nyelvtudományi szekciójában. Emellett a kari TDK szervezési, lebonyolítási és népszerűsítési feladatait is végzi. A szervezési tevékenységen túl feladatának tekinti a tehetséges hallgatók publikálási lehetőségeinek elősegítését. 2012-től minden évben szerkeszti az „Utak a tudományhoz” című kari TDK-konferenciakötetet.

Kulcsszavak: tehetséggondozás, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, tudományos diákköri konferencia (TDK), regionális sajátosságok

Abstract

PATHWAYS TO SCIENCE FOR TALENTED STUDENTS IN NITRA

This paper reviews the experiences of those involved in Scientific Students Associations' Conference (TDK) in Faculty of Central European Studies at the Constantine the Philosopher University in Nitra so far, the regional specificities and curiosities of talent management. It presents the opportunities for participating students. It outlines the research topics explored in scientific students' associations and

* A tanulmányt lektorálta: Puskás Andrea (PhD, doc. PaedDr.), Selye János Egyetem (Szlovákia)

** A tanulmányt lektorálta: Nagy Melinda (PhD, Dr. habil. PaedDr.), Selye János Egyetem (Szlovákia)

consultations. Describes the structure and organization of the annual faculty TDK. It reviews the success of students who have participated in student conferences, their participation in national competitions, and the publication record of talented students. The author of this paper has applied his professional experience of nearly 20 years of working with talented university students. Every year, one of his students competes in the Hungarian linguistics section of the TDK. He is also responsible for the organization, implementation and promotion of the faculty TDK. In addition to her organizational activities, he is also responsible for promoting publication opportunities for talented students. Every year since 2012, he edits the TDK conference booklet „Pathways to Science”.

Keywords: talent management, Constantine the Philosopher University in Nitra, Scientific Students Associations’ Conference (TDK), regional specificities

Bevezetés

A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara megalakulása óta (2003) kiemelt figyelmet fordít a tehetséggondozásra. A nyitrai magyar nyelvű tanító- és tanárképzés hagyományira építve olyan szakemberek képzését tartja küldetésének, akik a többnyelvűség és a kölcsönös megértés jegyében tevékenykednek. A kar alapvető célja a minőségi elméleti képzés biztosítása, valamint a tudományos, gazdasági és társadalmi élet terén szükséges gyakorlati tapasztalatok és készségek átadása. E célokkal összhangban a kar a magyar tannyelvű iskolák részére magasan képzett pedagógusokat, továbbá a kultúra, a közigazgatás és az idegenforgalom területein érvényesülni tudó, nyelvtileg sokrétűen felkészült szakembereket képez (Net1). A képzési kínálatban tanári és nem tanári szakok is szerepelnek, ám mindegyik tanulmányi program lehetőséget biztosít a tehetséges hallgatók fejlesztésére. A kar intézeteinek és tanszékeinek tanárai folyamatosan bevonják diákjaikat a tudományos kutatás előkészítésébe, megvalósításába és prezentálásába szakkonzultációk és diákkörök formájában, illetve segítik azokat a hallgatókat, akik a tudományos karrier iránt érdeklődnek.

A tanulmányban a nyitrai tudományos diákköri tevékenység szervezőinek eddigi tapasztalatait tekintjük át, foglalkozunk a tehetséggondozás regionális sajátosságaival és kuriózumaival. Felvázoljuk a diákkörök, konzultációk során vizsgált kutatási témákat, bemutatjuk a résztvevő hallgatók lehetőségeit. Külön fejezetben mutatjuk be a minden évben megrendezésre kerülő kari tudományos diákköri konferenciák felépítését, valamint a szervezéssel kapcsolatos kérdéseket. Végezetül áttekintjük a diákköri konferenciákon szereplő hallgatók sikereit, az országos versenyekbe való bekapcsolódásukat, valamint a tehetséges hallgatók számára a kar által kínált publikálási lehetőségeket.

Az egyetemi tehetséggondozás és a TDK

A Tudományos Diákköri Konferencia (TDK) az egyetemi tehetséggondozás legfontosabb fóruma. A TDK-n való részvétel elősegíti a hallgatók fejlődését, lehetőséget kínál a kötelező tananyagon túlmutató, mélyebb ismeretek megszerzésére és a kutatásban való elmélyülésre. A tudományos diákköri tevékenység kiváló lehetőség olyan tudás és készségek megszerzésére, amelyek a későbbiekben segíthetnek a tudományos pályán való elindulásban, illetve a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésben (Cziráki, Szabó és Szendrő, 2019), hiszen a TDK során megszerezhető kompetenciák és ismeretek azonosak azokkal, amelyeket a munkáltatók is elvárnak (Konczosné Szombathelyi és Kocsis, 2024). A diákköri tevékenység eredményeként a tehetséges hallgatók felkészülhetnek az önálló alkotótevékenységre, és elmélyülhetnek egy-egy kutatási témában, valamint a hozzá kapcsolódó módszerek és eszközök alkalmazásában. A TDK-dolgozat motivációként hathat és segítséget nyújthat a záródolgozat vagy a szakdolgozat írása során. A diákköri téma folytatása, részletesebb kidolgozása pedig akár doktori dolgozat alapja is lehet, hatékonyabbá téve a későbbi kutatói munkát.

A TDK tehát nemcsak a tehetséggondozás egy formája, hanem komplex személyiségformáló szerepe van, ugyanis a hallgatók számára túlmutat az egyoldalú szakmai fejlődésen, megtanít a kitartó munkára, és hozzásegíti a fiatalokat ahhoz, hogy tehetségük érvényesüljön és sikeres karriert futhassanak be. A felsőoktatási intézmények oktatói és kutatói számára lehetőséget biztosít a szakmai utánpótlás alaposabb megismerésére, a kapcsolatépítésre, valamint a doktori képzésre jelentkező tehetségek felkarolására (Szabó, 2024).

A TDK története Magyarországon az 1950-es évek elejére nyúlik vissza, amikor megalakultak az első diákkörök a felsőoktatási intézményekben. A TDK jól szervezett minősítő rendszeren alapul, amely a hallgatók tudományos teljesítményét értékeli és elismeri. A diákok kiválasztanak egy-egy számukra érdekes témát és témavezető tanárt, akivel közösen dolgoznak a kutatási feladaton és egy pályamunkában összegzik eredményeiket, majd bemutatják azokat az intézményi konferenciákon (Galavics, 2024). A legjobb hallgatók azután jogosultságot szereznek arra, hogy a kétévenként megrendezett Országos Tudományos Diákköri Konferencián (OTDK) részt vegyenek és megmérettethessék magukat. A tudományos diákköri tevékenység Magyarországon komoly hagyományokra épülő, több mint hét évtizedes, sikeres és elismert mozgalommá nőtte ki magát, a magyar felsőoktatásnak és a magyar tudományos utánpótlásnevelésnek fontos részévé vált, a magyar értelmiség alakításában és formálásában is meghatározó szereppel bír. „A TDK a tehetségek számára lehetőség, a társadalom számára érték (Szilágyi és tsai, 2024, 167).”

Az egyetemi tehetséggondozást Szlovákia felsőoktatási intézményei is fontosnak tartják. A magyarországi és a szlovákiai TDK szervezési rendszere viszont eltéréseket mutat. A különbségeket Dobai Beáta foglalta össze egy tanulmányában (Dobai 2024). Szlovákiában a TDK inkább versenyt jelent, mely teret teremt a hallgatók számára, hogy különböző tudományos és szakmai kérdésekre megoldásokat találjanak, fejlesszék kritikus gondolkodásukat, írásbeli és szóbeli érvelésekkel is alátámasztva azt. Szlovákiában viszont nincs olyan szervezet, mint a magyarországi Országos Tudományos Diákköri Tanács (OTDT), amely központilag szervezné és összefogva irányítaná a TDK-kat. A különböző tudományterületekkel foglalkozó szlovákiai egyetemek karai az egyetemi fordulóból juttatják tovább a sikeres hallgatókat pályamunkájukkal az országos fordulóra. Szlovákiában az egyetemek között vetésforgásban kerül sor az országos szintű szervezésre. Az országos forduló után az eredményes munkákat publikációként tanulmánykötetben jelentetik meg (Dobai, 2024, 203. o.).

A szlovákiai magyar egyetemi hallgatók számára külön működik egy országos TDK-forduló. A Selye János Egyetem és a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Karának szervezésében a Szlovákiában és Csehországban tanuló magyar ajkú hallgatók az egyetemi TDK fordulón sikert elérő pályamunkájukkal jelentkezhetnek a Felvidéki Tudományos Diákköri Konferenciára (FTDK). Ez kiváló lehetőség a nem anyanyelvükön tanuló diákok számára saját kutatási területük magyar szaknyelvének elsajátítására. 2013-tól az OTDT a határon túli magyar felsőoktatási intézmények hallgatói felé is kinyitotta a tudományos diákkörök kapuit. Tudományos Diákkörök Határok Nélkül (HTDK) néven indult el a tehetséggondozás ezen formája, amelyben a helyi konferenciák a magyarországi OTDK-ra delegálhatnak diákokat (Szilágyi és tsai, 2024). Az FTDK legsikeresebb pályamunkái tehát továbbjutnak a Magyarországon kétfévente megrendezésre kerülő Országos Tudományi Diákköri Konferenciára (OTDK). Ezáltal azok a szlovákiai magyar egyetemi hallgatók, akik kijutnak pályamunkáikkal az OTDK-ra, több szűrőn is részt vesznek (vö. Dobai, 2024, 204. o.).

A Nyitrai Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara

A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Szlovákia 10 legnagyobb felsőoktatási intézményeinek egyike. Története 1953-ig nyúlik vissza, amikor Pedagógiai Főiskolaként alapították. Később, 1959-ben Pedagógiai Intézetté, majd 1964-ben Pedagógiai Karrá alakult. 1992-ben vette fel a Konstantin Filozófus nevet, utalva a szláv írásbeliség és kultúra kiemelkedő alakjára. 1996-ban egyetemi rangot kapott, és azóta is a régió egyik legfontosabb felsőoktatási intézménye.

Nyitrán 1959-ben megnyílt a Pedagógiai Intézet, melyben a magyar iskolák részére is képeztek pedagógusokat. A Pedagógiai Karra átnevezett főiskolán 1962-től egészen 1978-ig folyamatosan, a magyar iskolák igényeinek megfelelő számban és szakpárosításokban képeztek alapiskolai tanítókat és tanárokat, közel kétezret. 1979-től 1994-ig viszont a Nyitrai Pedagógiai Kar magyar tagozatán a tanárképzést megszüntették, tanári szakokat már csak elvétele nyitottak, az oktatás szinte teljes mértékben szlovákul folyt. A kilencvenes évek elején több koncepció fogalmazódott meg a magyar tanárképzés kérdésének megoldására, egy Magyar Kar vagy egy Nemzetiségi Kar létrehozására. A hosszas vitákat és ügyintézkést követően 2003-ban megalakult a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem ötödik, egyben legfiatalabb kara, a Közép-európai Tanulmányok Kara, melynek elsődleges feladata a magyar nyelvű pedagógusképzés biztosítása. A kar további célja a vegyes lakosságú területek önkormányzatai, állami intézményei, a magánszféra, továbbá a civil szektor számára olyan szakemberek képzése, akik a kultúra, a szociális ügyek, a közigazgatás, a regionális politika, a gazdaságsszervezés és az idegenforgalom területén megfelelnek az európai integrációs feltételeknek és elősegítik a régiók felzárkóztatását (Net1). A több száz magyar diákot oktató karon három intézet és egy tanszék működik.

A *Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet* magyar szakos tanárokat, magyar–szlovák, magyar–angol szakos tolmácsokat és magyar–szlovák kétnyelvű ügyvitelszervezőket képez. A tanszék oktatóinak kutatói és publikációs tevékenysége rendkívül gazdag, nemzetközi viszonylatban is elismert. A nyelvészek szocio- és pszicholingvisztikai, valamint dialektológiai, névtani, fordítástudományi, szak módszertani, illetőleg finnugor és hungarológiai tematikájú kutatásokkal foglalkoznak, továbbá vizsgálják a szlovákiai magyar nyelvhasználat sajátosságait. Az irodalmárook tudományos vonatkozású tanulmányaik mellett kritikákat, műfordításokat és szépirodalmi műveket is publikálnak. A Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet mind nyelvészeti, mind irodalomtudományi témában évente több tudományos konferenciát szervez, melyeket a hazai oktatók mellett jeles külföldi szakemberek is megtisztelnek. Az intézet által garantált szakokon BA. és MA. diploma mellett PhD. fokozat is szerezhető, s az oktatók a már végzetek számára felkínált életen át tartó tanulás szervezésében és oktatásában is részt vesznek (Net1).

A *Pedagógusképző Intézet* a magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzést, a közös tanári alap pedagógia és pszichológia tárgyait, valamint a nevelési szakok (zene, testnevelés, rajz) és az egyes természettudományi szakok (biológia, matematika) bizonyos szaktantárgyainak oktatását biztosítja. Az informatika közismereti tantárgyként és/vagy szaktárgyként való magyar nyelvű oktatását is kínálja a kar valamennyi természettudományi és humán szakos hallgatója részére. Feladatának tekinti a

tanárképzés folyamatos tartalmi korszerűsítését, az infokommunikációs technológiai eszközöknek az oktatásba való széles körű bevezetését (e-learning, menedzsment eszközök), rövid képzési idejű, gyakorlati jellegű, piacképes kurzusok indítását, valamint a diplomával már rendelkezők továbbképzésének szervezését. A pedagógusképzés elengedhetetlen része a pedagógiai gyakorlat, melyet úgyszintén az intézet oktatói szerveznek és koordinálnak. Az intézet küldetésének tartja az életen át tartó tanulás lehetőségének megteremtését a gyakorló pedagógusok számára (Net1).

A *Közép-európai Nyelvek és Kultúrák Intézete* a térség nemzeti és etnikai kisebbségi közösségeinek nyelvét és irodalmát kutatja új összefüggéseket keresve. A tudományos és kutatási tevékenység homlokterébe olyan kérdések is kerültek, mint pl. a nemzeti közösségek létezésének alapja, a kultúra szerepe megmaradásuk és társadalmi létezésük fejlődésében vagy a közép-európai régió nemzetiségi kultúrájának specifikus problematikája. Az intézet fontos szerepet tölt be a Kar struktúrájában, mivel kutatási területeik a kultúra és az irodalom areális szempontú megközelítéséből indulnak ki, melynek lényege egy teljesebb közép-európai régiókép kialakítása. Az intézet tagjai publikációs tevékenységüket és konferenciákon való részvételüket mind e cél elérésének rendelik alá, valamint kutatási eredményeiket pedagógiai tevékenységükben is kamatoztatják. Az intézet különböző irodalomtudományi, nyelvészeti és kultúratudományi diszciplínák lefedése mellett lehetőséget kínál hallgatóinak, hogy az angol és a német nyelv mellett a lengyel, a cseh és a magyar nyelvtudásukat is tökéletesítsék (Net1).

Az *Idegenforgalmi Tanszék* munkatársai a Regionális Idegenforgalom tanulmányi programmal kapcsolatos oktatói feladatok ellátásán túl az idegenforgalommal és annak régiókon belüli fejlesztésével közvetlenül összefüggő folyamatok és jelenségek kutatására összpontosítanak. Kutatási témáik a következők: az idegenforgalmi régiók kínálatának és versenyképességének az elemzése, turisztikai termékek összeállítása és azok fajtái, határokon átvéelő együttműködés az idegenforgalom területén, turisztikai központok marketingje és menedzsmentje. A tanszék szakmai orientációjának következtében az intézet munkatársai olyan projektekbe is bekapcsolódnak, amelyek a magyar–szlovák Duna menti térség gazdasági fejlődésére vannak kihatással (Net1). A tanszéken folyó képzés célja a régió vonzerejének növelése és a határokon átvéelő regionális kohézió megerősítése (a szolgáltatások integrációjának összehangolása, a határ negatív vonzatainak csökkentése határokon átnyúló egységes gazdasági térség kialakítása által, a kétnyelvűség megerősítése a régióban).

A színvonalas képzések mellett a nyitrai akadémiai közeg legfontosabb sajátossága, hogy összetartó közösség. Az ország minden részéről érkeznek ide fiatalok. Ettől válik igazán élővé a sokféle kulturális lehetőséget kínáló város. A kiállításokon, koncerteken,

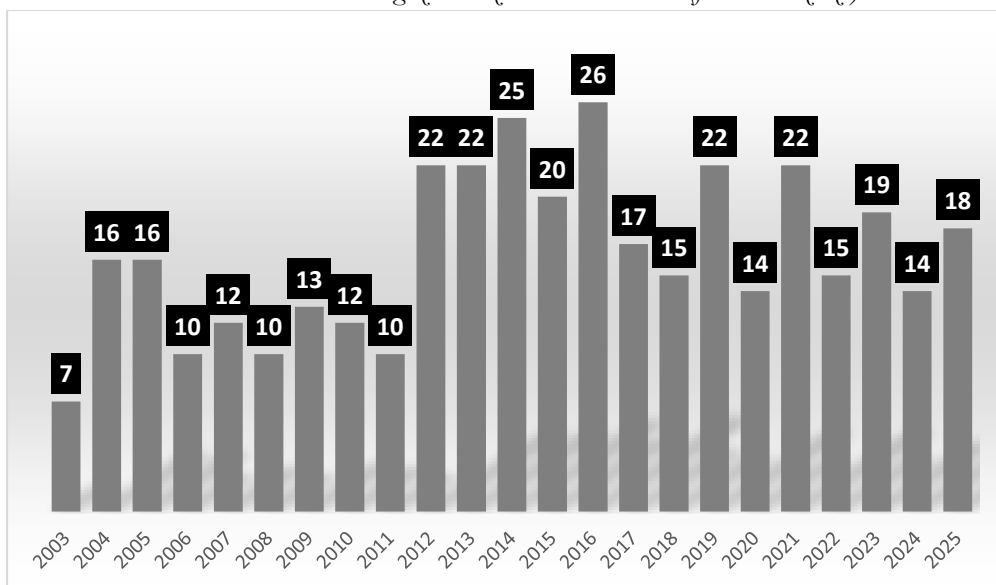
előadásokon részvevő nyitrai egyetemistákat mindig ismerősök, csoporttársak, barátok veszik körül. A Nyitrai tanuló magyar diákok mindegyike jól ismeri a helyi magyar ifjúsági klubot, az immár félszáz éves JUGYIK (Juhász Gyula Ifjúsági Klub) tevékenységét. A klub a városban tanuló magyar diákok összefogását, a magyar kulturális és értelmiségi élet megszervezését, a diákok aktivizálását tekinti feladatának (Net1). A kar összetartó jellege megfelelő közeget teremt a tudományos diákköri tevékenységnek is.

A TDK jellemzői a Közép-Európai Tanulmányok Karán

A kari TDK szekciói és dolgozatai

A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Karán az elmúlt huszonkét évben összesen 377 TDK-dolgozatot mutattak be a hallgatók. Az egyes években bemutatott TDK-pályamunkák számának megoszlását az 1. ábra szemlélteti.

1. ábra. A kari TDK-n bemutatott dolgozatok száma: 2003–2025 (forrás: a Szerző)



Az első ábra alapján látható, hogy kari TDK-n bemutatott dolgozatok száma három időszakra bontható. A kar megalakulását követő első nyolc évben a dolgozatok száma 10 és 16 között mozgott évente. Az ezt követő öt évben látványosan megugrott, sőt majdnem megduplázódott a pályamunkák mennyisége. Az utóbbi években pedig – bár változó a bemutatott dolgozatok száma, és az egyik évben több, a másokban pedig kevesebb dolgozat születik – mindig készül 15-20 TDK-dolgozat évente a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Karán.

A dolgozatokat minden évben hat szekcióban mutathatják be a hallgatók. A *magyar nyelvstudományi szekció* TDK-dolgozatai leginkább a következő témákkal foglalkoznak: személynevek és helynevek vizsgálata kétnyelvű környezetben, a szlovákiai magyar nyelvjárások változásvizsgálata, a kétnyelvű nyelvi tájkép és névszemiotikai tájkép kutatása, nyelvpolitika és hivatali nyelvhasználat Szlovákiában, szakfordítási sajátosságok magyar–szlovák viszonylatban. A *magyar irodalomtudományi szekció* pályamunkáinak leggyakoribb témái a következők: irodalmi művek különféle adaptációinak vizsgálata, populáris irodalmi művek elemzése, műfordítások sajátosságai magyar–szlovák viszonylatban, irodalmi művek illusztrációinak vizsgálata, nemi sztereotípiák az irodalomban. A *természettudományi szekció* dolgozatai legtöbbször az alábbi témaköröket érintik: egy adott régió állatfajainak bemutatása, az étkezési szokások és a mozgás fontosságának felmérése óvodás és kisiskoláskorú gyermekek körében, ételallergiák felmérése kisgyermekkorban. A neveléstudományi szekció pályamunkáit leggyakrabban a következő témák alkotják: dramatikus interaktív mesélés az óvodában, a kreatív gondolkodás fejlesztése, az egészséges életmódra való nevelés. A *regionális idegenforgalmi szekció* kétnyelvű, a hallgatók pályamunkáikat magyarul vagy szlovákul mutatják be. Dolgozataikban az alábbi témaköröket tárgyalják: kreatív vállalkozások, kreatív idegenforgalom, idegenforgalmi termékkínálat kialakítása, kulturális jellemzők és utazási szokások összefüggései, az egészségturizmus regionális sajátosságai. Az *areális tanulmányok szekciója* szlovák nyelvű. Az itt bemutatott pályamunkák a következő témaköröket tartalmazzák: komparatív műelemzések közép-európai kontextusban, vallási tematika kutatása az irodalomban, irodalmi művek filmadaptációinak elemzése, regionális kulturális sajátosságok megjelenése az irodalomban.

A kari TDK felépítése és szervezése

A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Karán mindig év elején hirdetjük meg a tudományos diákköri konferenciát. A felhívást közzétesszük a kari honlapon és a kar közösségimédia-felületein. A hallgatók számára magyar és szlovák

nyelvű plakátokat helyezünk el a TDK meghirdetéséről minden intézeti és tanszéki faliújságon. Ezek a felhívások tartalmazzák a jelentkezési határidőt, a dolgozat leadásának terminusát, valamint a kari TDK időpontját és tervezett szekcióit. A weboldalakon közzétett felhívások mellékleteként a hallgatók megtalálják a dolgozat készítésének formai követelményeit és sablonját.

A tapasztalat azt mutatja, hogy leginkább a harmadéves hallgatók jelentkeznek a TDK-ra, ugyanis nekik az adott tanévben le kell adniuk BA-dolgozatukat, és elmondásuk szerint ehhez nagyon jó segítség számukra a TDK, hiszen ott „kipróbálhatják” készülő záródolgozatuk prezentálását, és gyakorlatot szerezhetnek a témához kapcsolódó kérdések megválaszolásából. Más egyetemekhez hasonlóan (vö. D. Tóth és Kovács, 2024, 211. o.) az is gyakran mondható, hogy a témavezetők maguk is megkeresik a tehetséges hallgatókat. Legritkábban az elsőéves hallgatók jelentkeznek maguktól, őket inkább a témavezetők szólítják meg, viszont az a hallgató, aki „korán kezd” a tudományos diákkört, az általában a további években is részt vesz a TDK-n.

Minden évben tavasszal, legtöbbször március utolsó hetében rendezzük meg a TDK kari fordulóját. Ez az időpont a hallgatók számára valóban kedvezőnek mondható, ugyanis a záró- és szakdolgozatok leadási határideje mindig április végén van, így lehetőségük adódik a TDK során „kipróbált” pályamunkájukhoz kapott javaslatokat, észrevételeket, javítanivalókat beépíteni a készülő záró-, ill. szakdolgozatukba. Az így eljáró hallgatók általában magabiztosabbak társaiknál az államvizsgák során, és ez egyben a nyitrai TDK legfontosabb motivációs tényezője.

A két példányban nyomtatásban, ill. elektronikus változatban leadott TDK-dolgozatokról a témavezető és az opponens ír szakmai véleményt. A dolgozatok bírálati szempontjait az 1. táblázat tartalmazza.

A bírálatok szöveges részének tartalmaznia kell legalább két kérdést is, melyet a dolgozat bemutatása során a szerző megválaszol. Az írásos véleményezések által legfeljebb 2x50 pont szerezhető a TDK-dolgozatra.

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK
A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

1. táblázat. A TDK-dolgozatok bírálati szempontjai (forrás: a Szerző)

	Bírálati szempontok	5 pont	3-4 pont	1-2 pont	0 pont
1.	A dolgozatban felvetett téma minősítése elméleti és/vagy gyakorlati szempontból	nagyon fontos	fontos	kevésbé fontos	nem fontos
2.	A téma irodalmának, forrásainak ismerete	széles körű, releváns	megfelelő, releváns	hiányos	elégtelen
3.	Az irodalom, forrásanyag használata feldolgozottsága	alapos	elfogadható	hiányos, pontatlan	elégtelen
4.	A kialakított vizsgálati keret, az alkalmazott vizsgálati módszer	kitűnő	megfelelő	elfogadható	elfogadhatatlan
5.	A vizsgálat, elemzés kivitelezése	alapos, módszeres	módszeres	hiányos	elfogadhatatlan
6.	A dolgozat felépítése, a szerző érvelése, logikája, okfejtése, gondolatmenete	logikus, célratörő	követhető	nehezen követhető	követhetetlen
7.	A szerző önálló gondolatai, következtetései	meggyőző erejűek	megalapozottak	kétségesek	homályosak
8.	Az elért eredmények, a felvetett új problémák	többnyire újak	részben újak	ismertek	elavultak
9.	A dolgozat stílusa, nyelvezete	világos, érthető	jó	elfogadható	elfogadhatatlan
10.	A dolgozat helyesírása, külalakja	kitűnő	jó	elfogadható	elfogadhatatlan

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

A pályamunkák szóbeli bemutatására a tudományos diákköri konferencia kari fordulóján kerül sor. A hallgatók 20 perces prezentációt tartanak, melyet 10 perc vita követ. A szakmai bizottságok az alábbi szempontok szerint értékelik a hallgatók előadásait (2. táblázat).

2. táblázat. A TDK-dolgozatok szóbeli bemutatásának értékelési szempontjai (forrás: a Szerző)

1. Tartalmi értékelés	max. 30 p.
A problémafelvetés fontossága, a kiindulópont tisztázása	max. 10 p.
Az előadás szerkezete, gondolatmenete	max. 10 p.
Új gondolatoknak, illetve a dolgozat eredményeinek bemutatása	max. 10 p.
2. A kérdésekre adott válaszok értékelése	max. 20 p.
Az írásos bírálatokban feltett kérdésekre adott válaszok	max. 10 p.
A helyben elhangzó kérdésekre adott válaszok	max. 10 p.
3. Az előadás stílusa	max. 10 p.
Követhetőség, világosság, összefogottság	max. 5 p.
Prezentációs anyagok minősége	max. 5 p.

A szakmai bizottságot minden szekcióban 2 oktató és egy olyan diák alkotja, aki az előző éve(k)ben részt vett előadóként a kari TDK-n. A bizottságtól legfeljebb 60 pont szerezhető a dolgozat bemutatására. A pontszámok összesítése után kialakuló eredmények kihirdetésével, a bizottsági elnökök szakmai értékelésével és díjkiosztóval zárul a konferencia. A rendezvény sajátossága a mintaszerű kétnyelvűség, hiszen mind a program közzététele, az esemény minden dokumentációja, mind az ünnepélyes megnyitó, valamint az eredményhirdetés is magyarul és szlovákul, azaz kétnyelvűen zajlik. A konferenciáról kétnyelvű beszámolót és fényképes tudósításokat teszünk közzé a kari honlapon és a kar közösségimédia-felületein.

A kari TDK-ba bekapcsolódó hallgatók és oktatók sikerei

A kari TDK sikeres hallgatói ajánlást kapnak a Felvidéki Tudományos Diákköri Konferencián (FTDK) való szereplésre. Eddig 19 alkalommal rendezték meg ezt a konferenciát, melyen a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Karának összesen 58 hallgatója szerepelt. Az elmúlt években az FTDK-n összesen 14 első helyezést, 10 második helyezést, 16 harmadik helyezést és 4 különdíjat

szereztek karunk hallgatói. A jubileumi, XX. FTDK-t idén, 2025-ben a nyitrai egyetemen rendezzük meg.

Az első fejezetben említettük, hogy 2013-tól elindult a HTDK határon túli tehetséggondozó tevékenysége is, melynek eredményeként a helyi konferenciák a magyarországi OTDK-ra delegálhatnak diákokat. Az elmúlt években az FTDK-n sikeresen szereplő hallgatóink mind megszerezték ezt az ajánlást, és immár 20 diákunk mutatta be pályamunkáját az OTDK-n, ahol összesen 8 hallgatónk díjazott is lett. A legfrissebb eredményeket a 37. OTDK-n szereztük, 2025. április 15–17. között, amikor a Humán Tudományi Szekcióban 4 diákunk szerepelt, és szerzett 2 harmadik helyezést, valamint 1 különdíjat, továbbá a Tanulás- és Tanításmódszertani-Tudástechnológiai Szekcióban szereplő hallgatónk szintén különdíjat kapott. Az OTDK-n kívül részt vesznek diákjaink a vajdasági és az erdélyi TDK-n is. Az elmúlt években 11 nyitrai diák szerepelt ezeken a konferenciákon.

A hallgatókon kívül a kari TDK témavezető tanárai is számos elismerést szereztek. Az Országos Tudományos Diákköri Tanács Mestertanár aranyéremmel ismerte el a Közép-Európai Tanulmányok Karának 3 oktatóját a tehetséggondozásban elért eredményeik, a kari és tanszéki tudományos diákköri munkájukban kifejtett szervezési és témavezetői tevékenységükért.

A kari TDK-ba bekapcsolódó hallgatók publikálási lehetőségei

A kari TDK-ba sikerrel bekapcsolódó hallgatóink nemcsak rendkívüli ösztöndíjban részesülnek, hanem lehetőséget kapnak arra, hogy pályamunkájukat egy konferenciakötetben publikálják. Ebből a célból született meg 2012-ben az az ötlet, hogy a kar saját kiadásában jelentessen meg TDK-konferenciakötetet. Azóta minden évben megjelenik az *Utak a tudományhoz* c. kétnyelvű tanulmánykötet (Presinszky és Vargová 2012, 2013; Presinszky és Lehocká 2014, 2015; Presinszky és Tekeliová 2016, 2017, 2018, 2019; Presinszky és Vargová 2020, 2021; Presinszky és Krauter 2022, 2023, 2024). A TDK-dolgozatok szerkesztett, rövidített változatait tartalmazó konferenciakötetnek idén, 2025-ben már a 14. évfolyama fog megjelenni. A kétnyelvű kötet minden tanulmányát a kari TDK szekcióinak bizottsági tagjai és külső lektorok véleményezik. A cikkekhez angol és szlovák absztraktok készülnek. A tanulmánykötetben publikáló hallgatóink nemcsak a tudományos és szakmai írott nyelvhasználat sajátosságait ismerhetik meg, hanem olyan saját publikációval is rendelkezhetnek ezáltal, mely tanulmányaik doktori iskolában való folytatásához elengedhetetlen.

Befejezés

A tanulmányban ismertetett nyitrai tudományos diákköri tevékenység az egyetemi tehetséggondozás megfelelő fóruma. A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Karának mindegyik tanulmányi programja lehetőséget kínál a tudományos diákköri tevékenységbe való bekapcsolódásra. A tudományos diákkörök kutatási témái a saját régió nyelvi és kulturális jellemzőit vizsgálják, fejlesztik. A kari TDK kuriózuma a magyar–szlovák kétnyelvűség mintaszerű használata. A nyitrai diákköri konferenciák résztvevői sikeresen szerepelnek az országos versenyeken, bővül kapcsolati hálójuk, fejlesztik kreativitásukat, szélesedik látókörük, tapasztalatot szereznek a szakdolgozatíráshoz, gyakorolják előadói készségeiket, megtanulnak meggyőzően érvelni és megszületik első saját publikációjuk. A TDK a tehetséggondozás mellett igényességre, becsületességre, együttműködésre és toleranciára neveli az egyetemi hallgatókat.

Köszönetnyilvánítás

Készült az 1/0174/25-ös számú VEGA projekt keretében. A támogatást ezúton is köszönjük!

Irodalom

- Cziráki, Sz., Szabó, I. & Szendrő, P. (2019). XXXIII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia: A TDK továbbra is a tudósképzés legfőbb bázisa. *Magyar Tudomány*, 180(9), 1406–1415. doi. 10.1556/2065.180.2019.9.17
- Dobay, B. (2024). Tehetséggondozás a Selye János Egyetem Tanárképző Karán (2013–2023). In Bodnár, G. & Mező, F. (Eds.), *Tehetséggondozás a felsőoktatásban* (pp. 201–209) Debrecen: Magyar Tehetséggondozó Társaság.
- D. Tóth, M. & Kovács Z. (2024). A tehetséggondozás eredményei a Nyíregyházi Egyetemen. In Bodnár, G. & Mező, F. (Eds.), *Tehetséggondozás a felsőoktatásban* (pp. 211–221) Debrecen: Magyar Tehetséggondozó Társaság.
- Galavics D. (2024). Empirikus adatok elemzése a tudományos diákköri munkák oktatói és hallgatói megítélésében. In Bodnár, G. & Mező, F. (Eds.), *Tehetséggondozás a felsőoktatásban* (pp. 41–56) Debrecen: Magyar Tehetséggondozó Társaság.
- Konczosné Szombathelyi M. & Kocsis D. (2024). A Széchenyi István Egyetem tehetségszervezetei: tehetségmenedzsment a hallgatói kiválóságért. In Bodnár, G. & Mező, F. (Eds.), *Tehetséggondozás a felsőoktatásban* (pp. 291–306) Debrecen: Magyar Tehetséggondozó Társaság.

- Net1: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
letöltés: 2025.07.01. Web: <https://www.fss.ukf.sk/images/images/Bulletin-FINAL-050914.pdf>
- Presinszky, K. & Vargová, Z. (Eds.), (2012). *Cesty k vede – Utať a tudományhoz: A tudományos diákköri konferencia dolgozatai*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Presinszky, K. & Vargová, Z. (Eds.), (2013). *Cesty k vede – Utať a tudományhoz: A tudományos diákköri konferencia dolgozatai. II. kötet*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Presinszky, K. & Lehocká, I. (Eds.), (2014). *Cesty k vede – Utať a tudományhoz: A tudományos diákköri konferencia dolgozatai. III. kötet*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Presinszky, K. & Lehocká, I. (Eds.), (2015). *Cesty k vede – Utať a tudományhoz: A tudományos diákköri konferencia dolgozatai. IV. kötet*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Presinszky, K. & Tekeliová, D. (Eds.), (2016). *Cesty k vede – Utať a tudományhoz: A tudományos diákköri konferencia dolgozatai. V. kötet*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Presinszky, K. & Tekeliová, D. (Eds.), (2017). *Cesty k vede – Utať a tudományhoz: A tudományos diákköri konferencia dolgozatai. VI. kötet*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Presinszky, K. & Tekeliová, D. (Eds.), (2018). *Cesty k vede – Utať a tudományhoz: A tudományos diákköri konferencia dolgozatai. VII. kötet*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Presinszky, K. & Tekeliová, D. (Eds.), (2019). *Cesty k vede – Utať a tudományhoz: A tudományos diákköri konferencia dolgozatai. VIII. kötet*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Presinszky, K. & Vargová, Z. (Eds.), (2020). *Cesty k vede – Utať a tudományhoz: A tudományos diákköri konferencia dolgozatai. IX. kötet*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Presinszky, K. & Vargová, Z. (Eds.), (2021). *Cesty k vede – Utať a tudományhoz: A tudományos diákköri konferencia dolgozatai. X. kötet*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Presinszky, K. & Krauter, M. (Eds.), (2022). *Cesty k vede – Utať a tudományhoz: A tudományos diákköri konferencia dolgozatai. XI. kötet*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

- Presinszky, K. & Krauter, M. (Eds.), (2023). *Cesty k vede – Utak a tudományhoz: A tudományos diákköri konferencia dolgozatai. XII. kötet.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Presinszky, K. & Krauter, M. (Eds.), (2024). *Cesty k vede – Utak a tudományhoz: A tudományos diákköri konferencia dolgozatai. XIII. kötet.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Szabó B. (2024). Ösztöndíjak és karrierlehetőségek a tudományos diákköri munkák eredményeképpen. In Bodnár, G. & Mező, F. (Eds.), *Tehetséggondozás a felsőoktatásban* (pp. 57–67) Debrecen: Magyar Tehetséggondozó Társaság.
- Szilágyi B., Cziráki Sz., Szabó I. & Weiszburg T. (2024). „A TDK örök!” – a felsőoktatás egyik legrégebbi tehetséggondozó műhelyének 2013–2023 közötti időszakáról. In Bodnár, G. & Mező, F. (Eds.), *Tehetséggondozás a felsőoktatásban* (pp. 167–179) Debrecen: Magyar Tehetséggondozó Társaság.

**A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDDAL KAPCSOLATOS
GYÓGYPEDAGÓGIAI KUTATÁSOK**

A NEHEZEN NEVELHETŐ ÉS TANÍTHATÓ GYERMEKEK A KLEBELSBERG-IDŐSZAK ELSŐ ÉVEIBEN – SAJTÓELEMLÉZÉS

Frank Tamás (PhD)

Semmelweis Egyetem (Magyarország)
E-mail: frank.tamas.zsolt@semmelweis.hu

Absztrakt

Az 1868. évi 38.tc. kötelezővé tette a népoktatásban való részvételt 6–12 éves kor között, mely direktíva komoly kihívás elé állította a praxisban tevékenykedő tanítókat és a tanító- és tanítónőképzést. A törvény 2. és 3. § paragrafusa rendelkezik arról, hogy a testileg-szellemileg gyenge, taníthatatlan, tompaelmájú gyermekeket felmenti az iskolalátogatás alól. Már a 19. század végén elkülönült egymástól a kognitív képességei miatt a hagyományos osztálykeretek között lemaradó, gyengén tanuló diák, tehát a gyengetehetségű tanuló kategóriája – a korszak szóhasználatát idézve – az idióta és gyengeelmájú gyermekétől. A századfordulót követően intenzívebbé vált a pedagógiai diskurzusban, miképpen lehet az életben való helytállásra felkészíteni a gyengetehetségű fiatalokat, hiszen a hagyományos iskolai keretek között, a tömegoktatás akkori jellemzőivel (osztálylétszám, infrastruktúra hiányosságai, módszertani deficit, egytanítós iskola) ez nem megoldott. Az akkori statisztikák szerint a 6–15 éves korosztály 1,5–2%-a érintett volt (Pomóí, 2024). Tehát a kiegészítő-iskola létjogosultsága vitathatatlaná vált. Ennek jeleként 1900-ban megalakult a budapesti állami kiegészítőiskola, mely 1907-re önálló intézetet kapott, 120 diákkal. A gyengetehetségű gyermek gyakran szinonimája volt a nehezen nevelhető gyermeknek is. Az 1914–1921 közötti időszak traumatizálta a lakosság jelentős részét és így a fiatalságot is: I. világháború, őszirózsás forradalom, Tanácsköztársaság, fehérterror, a háborút követő gazdasági válság és Trianon. A korábban megszokott normalitás megszakadása miatt a nehezen nevelhető gyermekekkel kapcsolatos problémák – az egyébként is kihívásokkal küszködő kiegészítő-iskolák mellett – felerősödtek. Az 1921. évi XXX. tv.-ben az iskoláztatás, az iskolába járás központi direktívaként jelent meg, mely az alapfokú oktatás területén újabb kihívásként értelmezhető, hiszen az oktatási kormányzat – többek között – az alfabetizáció elleni

* A tanulmányt lektorálta: Kállay Zsófia (PhD), Semmelweis Egyetem (Magyarország)

** A tanulmányt lektorálta: Pintér Henriett (PhD), Semmelweis Egyetem (Magyarország)

küzdelem jegyében növelni kívánta az iskolázott, iskolában tanulók összlétszámát. A törvény 6. és 7. §-a rendelkezik a gyenge képességű diákok lehetőségeiről, valamint a 7. § 4. pontja foglalkozik azon diákokkal, akik a többi gyermek erkölcsiségét veszélyeztetik. A törvényi rendelkezés ellenére az 1920-21. évben az iskolakerülő gyermekek aránya Budapesten Mosdóssy Imre miniszteri tanácsos szerint közel 30 %. volt. Az iskolarendszerből önhibájukon kívül kikerülők és a szándékos iskolakerülők szintén a nehezen nevelhető-oktatható diákok körébe tartoztak. A kutatás során arra kerestem a választ, miképpen jelenik meg a szaksajton kívüli periodikákban a nehezen nevelhető, oktatható gyermek? Milyen ismérvek, jellemzők mentén identifikálják az orgánumok a nehezen nevelhető-oktatható fiatalokat? Megjelenik-e egyáltalán, és amennyiben igen, milyen tartalommal társadalom- vagy oktatáspolitikai kritika az érintett téma által? A korpuszt az országos terjesztésű lapok 1922–1924 év közötti lapszámait alkották, melyet kvalitatív tematikus tartalomelemzés segítségével elemeztem.

Kulcsszavak: nehezen nevelhető és gyengeképességű tanuló, Klebelsberg első évei, sajtóelemzés

Abstract

CHILDREN WITH EDUCATIONAL AND BEHAVIORAL CHALLENGES IN THE EARLY YEARS OF THE KLEBELSBERG ERA: A PRESS-BASED ANALYSIS

The 38th Act of 1868 made it mandatory to attend public education between the ages of 6 and 12, a directive that posed a serious challenge to teachers in practice and to the training of teachers. Sections 2 and 3 of the Act provide that physically and mentally weak, unteachable, and mentally retarded children are exempted from attending school. Already at the end of the 19th century, the category of students who were lagging behind in traditional classrooms due to their cognitive abilities, i.e. the category of the mentally retarded student, was distinguished from the category of the idiotic and mentally retarded child, to use the terminology of the time. After the turn of the century, the pedagogical discourse on how to prepare young people with disabilities to succeed in life became more intense, since this could not be solved within the traditional school framework, with the characteristics of mass education at the time (class size, infrastructure deficiencies, methodological deficit, single-teacher schools). According to statistics at the time, 1.5–2% of the 6–15-year-old age group was affected (Pornói, 2024). Therefore, the *raison d'être* of the special education school became indisputable. As a sign of this, the Budapest state special education school was founded in 1900, which received an independent institution by 1907, with 120 students. A child with disabilities was often

synonymous with a child who was difficult to raise. The period between 1914 and 1921 traumatized a significant part of the population and thus also the youth: World War I, the Aster Revolution, the Soviet Republic, the White Terror, the economic crisis and Trianon. Due to the disruption of the previously familiar normality, the problems related to children who were difficult to educate – in addition to the auxiliary schools that were already struggling with challenges – intensified. In the XXX.tc. of 1921, schooling and school attendance appeared as a central directive, which can be interpreted as a new challenge in the field of primary education, since the education government wanted to increase the total number of educated and school-going children in the spirit of, among other things, the fight against illiteracy. Sections 6 and 7 of the law provide for the opportunities of students with weak abilities, and Section 4 of Section 7 deals with students who endanger the morality of other children. Despite the legal provision, in 1920-21. In 2001, the proportion of children who skipped school in Budapest was nearly 30%, according to Ministerial Counselor Imre Mosdossy. Those who skipped school through no fault of their own and those who intentionally skipped school were also among the difficult-to-educate students. During the research, I sought to answer the question of how difficult-to-educate children appear in periodicals outside the specialized press? What criteria and characteristics do the media use to identify difficult-to-educate young people? Does social or educational policy criticism appear at all, and if so, with what content through the topic in question? The corpus consisted of the issues of nationally distributed newspapers between 1922 and 1924, which I analyzed using qualitative thematic content analysis.

Keywords: difficult and weak student, Klebelsberg's early years, press analysis

Bevezetés

Alapvető paradigmaváltást hozott az 1868. évi 38. tc. a hazai oktatási szcénában. Vitán felül áll, hogy a korszakában Európa-szerte úttörőként a rendszerszemlélet jegyében tekintett az oktatásra, és mind a teoretikus, mind a praxis oldaláról tekintve alapvetéseket fogalmazott meg, melynek szükségességét egyébként a 19. századi gazdasági-politikai-társadalmi változások generálták. Ennek szellemében már megjelent a korszak nézete alapján a normalitás határát súroló vagy azt meghaladó, kognitív és viselkedési problémákkal küzdő gyermekek oktatásának szabályozása. A tömegoktatás mint attribútum egyértelműen megjelenik, így annak részeként a nehezen nevelhető-oktatható gyermekek képzésének vágya is, melyet a későbbi időszak is magáévá tett és mint kötelező és minimumelvárás fogalmazott meg, bár a megvalósítás lassan haladt. Az I. világháborús

pusztítás Európa minden szegletében olyan gazdasági és morális válságot idézett elő, mely megrengette az addigi koncepciókat, így a nevelési-oktatási elvek érvényességét is. Jó úton haladt-e az oktatás, ha tömegháborús pszichózisba lehetett a fél világot bevonni – tették fel többen is a kérdést az első világhézagást követően (Frank, 2019). Az 1921. évi iskoláztatási törvény tovább erősítette a fogyatékkal élők iskolai kötelezettségeit, valamint az intézményrendszer szempontjából is megfogalmazott bővítést: a 20.000 főnél nagyobb lélekszámú települések esetében kisegítőiskolát kell működtetni.

A háború anyagi veszteségei számszerűsíthetők, mellyel több kutatás is foglalkozott korábban (Pogány, 2015, 2024; Tomka, 2023), többek között a politikai kérdések taglalása is megjelent már a vizsgált területek között (Rigó, 2022; Varga, 2020; Zeidler, 2024), de a mentális kihívásokról eddig kevés szó esett az elmúlt időszakban, különösen nem az oktatási szcénára vonatkozóan, miközben kormányzati és talán társadalmi létkérdés volt az iskolázott rétegek számbeli és minőségbeli emelése, az oktatás fejlesztése. Ahhoz, hogy ez megvalósulhasson diverzifikált oktatási rendszerre és sokszínűen képzett pedagógusokra volt szükség. Olyanokra is, akik nemcsak a fősodorbéli tömegoktatásban jól vagy közepesen teljesítő diákokat képesek hozzáadott érték által emelni, hanem olyanokra is, akik a leszakadó, az iskolából kimaradó, enyhe értelmű képességgel rendelkező diákok felzárkóztatásával érnek el sikert, a társadalom számára sikeres diákok fejlesztenek. Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a legolvasottabb napilapokban milyen tartalmak által reprezentálódik a nehezen nevelhető, gyengeképességű diákság az újságolvasók számára. Vannak-e kérdések és születnek-e válaszok a pedagógiai kihívásokra vagy negligálja a sajtó például a jelentős számban vagonlakóként élő gyermekek iskoláztatásának problémakörét? A Klebelsberg-korszak kitüntetett figyelemben részesítette a közoktatásügyet, így különösen érdekes lehet annak vizsgálata, hogy az oktatási területnek létszámban marginális, de fontos szegmensét, a nehezen oktathatóság-nevelhetőség kérdéskörét milyen kontextusban jelenítik meg a szaksajtón kívüli orgánnumok.

A kutatás limitációjaként határozható meg, hogy nem kívántunk terminológiai feltárást, azonosítást alkalmazni sem az elméleti keretben, sem a sajtóban megjelent szakkifejezések szakterületi besorolásakor. Tehát a jelen korszakunkban (2025) használt szakmai szóhasználat múltbeli azonosítása, fragmentálása, definiálása (gyógynevelés, enyhe és súlyos értelmi képességű gyermek, tanulási nehézséggel küzdő, tehetségfogalom stb.) nem képezi jelen tanulmány részét. Ennek magyarázata a vizsgált történeti forrásban keresendő. A bethleni konszolidáció első éveiben, a Klebelsberg Kunóhoz köthető oktatáspolitikai paradigma időszakában a politikai napilapok olvasóközönsége számára a lapokban a szaktudományi kánon által – akár már Klebelsberg időszakában – használt, alkalmazott szakkifejezések nem jelentek meg, illetve a napilapot olvasók jelentős aránya

nem is igen tudta volna szétválasztani, értelmezni a különböző tanulási, kognitív, magatartási kihívásokkal küzdő gyermekek szaknyelvi elnevezését. Továbbá éltünk a szövegű idézetek alkalmazásával, mivel arra is törekedtünk, hogy az 1920-as évek köznyelvi terminológiája révén megérezhessük – a szövegeken keresztül – a nehezen nevelhető, az oktatásban problémákkal küzdő gyermekekkel és pedagógusokkal kapcsolatos attitűdöt, melyre a beszélt-írott nyelv megidézése alkalmas. A korszak nyelvhasználata sok esetben ma már nem elfogadott kifejezéseket is köznyelvi kommunikációban elfogadottnak tekintett.

A gyengeelméjű, gyenge képességű gyermekek

Már a 19. század utolsó harmadában szűk szakmai körben diskurzus zajlott arról, milyen pedagógiai módszerek szükségesek annak megállapítására, hogy az adott gyermek alapvetően csak gyengeképességű, tehát lassabban képes elsajátítani a korosztályának meghatározott tananyagot, és több odafigyeléssel, individuális tanításmódszertannal siker érhető el nála vagy gyengeelméjű, tehát medikális kategória, orvosi diagnózis felállítása kívánatos (Pornói, 2024). A 19. század végétől kibontakozó és diszciplinává váló tudományos pszichológia, illetve annak eredményeit involváló gyermeklélektan és reformpedagógia egyre hangsúlyosabban tekintett azon fiatalokra, akik egyedi adottságaikkal (kognitív, mozgásos, érzékszervi, viselkedési) a korszak megfogalmazása alapján a normalitás határán kívül helyezkedtek el. A korszaknak megfelelően ezen gyermekek beillesztése a tömegoktatásba először törvényi rendelkezések, előírások révén zajlott, szinte kényszerítő erővel a „hagyományos” iskolatípusokba, majd pedig az intézményrendszer bővítése révén, speciális iskolák létrehozásával próbálta meg az alfabetizációs törekvéseket és a társadalmi igényeket érvényesíteni a kormányzat. Nemcsak a diagnosztizálás jelentett alapvető problémát és annak szakmai aspektusai (Kollarits, 1909), hiszen a tanítók képzésük során ilyen specializált tudás birtokába nem kerültek, hanem az intézményrendszer hiányosságai is hamar kiderültek. Márpedig a tömegoktatásban való részvételre vonatkozó egyre erőteljesebb elvárásoknak való megfelelés érdekében megoldást kellett arra is találni, hogy azon gyermekek, akik nem képesek a meghatározott tananyagot teljesíteni, milyen intézménytípusban helyezhetők el. Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter felismerve az intézményhiányból fakadó problémát már 1900-ban úgy döntött, hogy a gyengeképességű diákok tanításával, felzárkóztatásával a Budán már foglalkozó iskola után Pesten is létrehoz – a megnövekedett igények miatt – egyet (Néptanítók Lapja, 1900). Az intézmény dedikált célja egyértelműen az volt, hogy a célirányos, szinte személyre szabott oktatás eredményeképpen „*az elemi iskolának visszaadassa*” a diákokat és a későbbiekben „a

kézügyességi oktatás által őket hasznos tevékenységre szoktassa és amennyire lehetséges, keresetképesekké tegye” (Néptanítók Lapja, 1900, 16.). Az intézményrendszer bővítése nemcsak a törvényi rendelkezésből fakadó iskolalátogatási szigor folytán vált szükségessé, hanem a tapasztalatok is azt mutatták, hogy az érintett „*tankötelezett 6-15 éves korosztályban Magyarországon a nemzetközi adatokhoz hasonlóan 1,5-2%-ot tett ki*” a gyengetehetségű diákok aránya (Pornói, 2024, 113. o.), mely számszerűsítve több tízezer gyermeket jelentett, amelyet orvosolni kellett. A szabályozás is egyre konkrétabb formát öltött, például meghatározták, kik nem jogosultak igénybe venni a kisegítő iskolatípust: „*aki tartós betegség miatt mulasztott buzamosabb ideig; a szervi hibában szenvedők pl. dadogók, hebegők, mert ők megfelelő gyógyító tanfolyamokra járhatnak; a hülyék, mert hiszen ezek ép oly vagy még nagyobb kerékkötői lennének a kisegítőiskolának, mint a gyenge tehetségnek a rendes népiskolai tanításnak (...)*” (Bardócz, 1902, 151. o.). A megfelelő intézménytípus kialakítása, létrehozása mellett a szakszemélyzet képzése is szükségessé vált. A kormányzat 1907-ben kisegítőiskolai oktatást választó tanítók és tanítónők számára hirdetett meg nyári továbbképzést, és főleg olyanok jelentkezést várta, akik „*olyan városokban működnek, amelyekben ily kisegítőiskola föllállítása már előkészítve van*” vagy a lélekszáma 20.000 főnél nagyobb (Néptanítók Lapja, 1907, 17. o.). A kormányzat fontosnak tartotta a kérdés többszintű kezelését, melyre jó példa az Éltes Mátyás vezette budapesti állami kisegítő iskola, ahol az igazgató az érdeklődő szülők előtt adta át a kiváló eredménnyel végzett gyengeképességű iparostanonc-diákoknak a miniszteri elismerést, ezzel is emelve az intézmény reputációját (Néptanítók Lapja, 1907a, 14.). A gyógypedagógiai képzés és az orvoslás kapcsolata egyértelműen megjelenik akkor, amikor Ranschburg Pál az általa vezetett „*gyógypedagógiai-pszichológiai laboratórium támogatását készséggel felajánlotta*” gyógypedagógiai képzés céljainak, továbbá egyértelművé vált a szakemberek számára, hogy „*az elszórtan működő értékes erőket tömöríteni kell s felvetette a Gyógypedagógiai Társaság szervezésének gondolatát*”. (Magyar Gyógypedagógia, 1923, 10. o.)

A gyengeképességű gyermekek a nevelhetőség kontextusában

A századfordulót követő évtizedben a kisegítőiskolai és a gyengeelméjű gyermekek oktatását vállaló tanítói továbbképzéseken komoly szakmai átfedés volt, melyre a szervezők csapata mutat rá. Visszatérő narratíva a tanítóság soraiban, hogy a gyengeképességű diákokat fejlesztő kisegítőiskola „*a banyag, rosszakaratú tanulók gyülekező helye*” (Néptanítók Lapja, 1907b, 17. o.). Ez a pedagógusi látásmód nem egyedi, ugyanis gyakran visszaköszön azon álláspont is, mely szerint a gyengeképességű és a nehezen nevelhetők diákok szinte egymás szinonimái. Ezt a narratívát erősíti, illetve alapozza a medikális oldal is, kiemelve, minél gyengébb intellektuális adottsággal rendelkezik egy

gyermek, annál valószínűbb, hogy a szocializációja sikertelen, így a bűnözői lét határán fog elhelyezkedni (Kollarits, 1909). Egyértelműen arra utalnak a szakmai publikációk, hogy többségi álláspont a gyengeképességű diákok és a viselkedési problémákkal küzdők azonos pedagógiai halmazba rendezése.

Éltes Mátyás rendszerszinten érzékelte a problémát és úgy vélte, nemcsak a pedagógusok továbbképzése lenne fontos. Elköteleződését nehéz nem elismeréssel méltatni, hiszen éveken keresztül konzisztensen állította, hogy a társadalom tagjait is edukálni kell, és akkor járunk el helyesen, ha a „*mestereket és a munkaadókat a gyermek foglalkozásairól felvilágosítjuk*” (Néptanítók Lapja, 1911, 8.), mert csak ebben az esetben lesz elfogadóbb a társadalom.

Mai szemmel igen nyersen és egzaktt megfogalmazásban jelenik meg a képességihiány és a magatartási problémák kapcsolódásának – a korszakban jelenlévő és egyértelműen – domináns felfogása Dr. Tóth István későbbi miniszteri tanácsos iskolabemutatásában. Meglátása szerint a társadalom kiemelt érdeke a gyengeképességű diákok speciális iskolákban történő oktatása, mivel „*ha megfelelő tanításban és nevelésben nem részesítik, a társadalom hasznavehetetlen tagjává lesz*”. Ez a fajta pragmatizmus is gyakran megjelenő narratíva. A szerző, Tóth gyakorlatilag kriminalizálja a hagyományos iskolai oktatásban – mai szóhasználattal élve – alulteljesítő, tehát a gyengeképességű diákokat, amikor arról értekezik, hogy „*a fogyatékosokat erkölcsileg szüllött egyének csekély jutalomért, gonoszítottak elkövetésére is felhasználhatják*”. A kriminalizálás és az iskolai teljesítmény összekapcsolása további szegmenst is érint, amikor kauzális kapcsolatot tételez fel az analfabétizmus, az iskolakerülés és a bűnelkövetés között. A gondolatmenet egyértelmű: a kisegítőiskolák léte a társadalmi békét szolgálja azzal, hogy a gyengetehetségű diákokat befogadja, szegregálja. A speciális intézményekben készíti fel a munka világára a gyerekeket, ezzel tereli el a kriminalizálódás területétől őket (Tóth, 1913, 7.).

Az I. világháború alatt a szakmai térben nem esett szó a nehezen nevelhető gyermekekről; ennek magyarázata a háborús klíma embert- és személyiséget próbáló helyzete és a gazdasági helyzet. A férfi tanítók nagy számban a frontvonalon harcoltak, az iskolaépületek egy részét katonai célra vették igénybe, a családok a túlélésért, a megélhetésért küzdöttek napról-napra. A háború utáni normalizálódás újból felvetette a gyengetehetségű gyermekek jelenlétének orvosi, pedagógiai magyarázatának igényét (Tóth, 1923). És látni fogjuk, a korábban megidézett Tóth István-cikk tartalma nem egyedi: 1922-ben a *Néptanítók Lapja* egy angol kutatásról számol be, amelyben ismét megjelenik a szociális körülmények, a kriminalizálódás és a gyengetehetségű gyermek kapcsolatának hármasa. A kutató véleménye, hogy a gyengetehetségű gyermekeket mielőbb ki kell emelni a normakövető, szocializációs szempontból fontos feladatot ellátó hagyományos iskolai közegből, szegregálni kell az érintetteket, mivel ott lehet hatékonyan

oktatni személyre szabott módszertannal és távoltagek a közösség többségétől, a 'normálisaktól' (Néptanítók Lapja, 1922). Hasonló eredményre jutott empirikus vizsgálódása alapján dr. Focher László ideg orvos, aki megállapította, hogy a bűnözői jelennel rendelkező nevelőintézeti lányok jelentős százalékban érintettek kognitív elmaradásban (Focher, 1921; Focher, 1923), tehát szerinte az értelmi adottságok összefüggenek a morállal, a társadalmi normák követésének szándékával, a szabályok betartásának belső igényével és így megjelenik az erkölcsi fogyatékoság fogalma is (Tóth, 1923).

A források

A források korpuszát Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi miniszterségének első három évének politikai napilapjai képezik (1922–1924). A bethleni konszolidáció politikai orgánumainak neveléstörténeti vizsgálata nem tartozik a fősodorbéli kutatások palettájához, sőt az oktató-nevelő munka klasszikus területén belül a *nehezen nevelhető gyermekek*, a *kisegítőiskolák*, *gyógypedagógusok sajtóprezentációja* – függetlenül attól, hogy mely elemi iskolatípusban dolgoztak – alig kutatott területe a neveléstörténetnek, miközben jól tudjuk, hogy a kultúrfőlény, illetve a kultúrnacionalizmus ideológiája kiemelten számított az elemi oktatásra, az elemi oktatásban résztvevő szakemberekre, a tanítókra. Ebből kifolyólag vizsgálatunk exploratív kutatásnak tekinthető, előzménykutatásra vonatkozóan – a források tekintetében – nem rendelkezünk információval. A kutatás validitását erősítendő törekedtünk a lehető legtöbb periodika bevonására, függetlenül attól, hogy a keresőszavaink alapján egy adott újság esetében számosság tekintetében mintázatot mutat az eredmény vagy sporadikus találatot. Az orgánumok tartalmait mintázat alapján nem hasonlítottuk össze.

A kutatás eredménye

1922-ben a *Magyarság* tájékoztatta az olvasókat, hogy Berkes János kapott szakfelügyelői megbízást, melynek keretében minden kisegítő- és gyógypedagógiai iskola szakmai felügyelőjévé válik. Szintén az ellenzéki *Magyarság* számolt be, hogy szülői értekezlet keretében szülői tájékoztatást tartottak a nehezen nevelhető gyermek a családban témában az érdeklődő szülők számára. A Magyar Gyógypedagógia Társaság létrejöttét nagymértékben köszönhető annak az illusztris körnek, amely a születésénél bábáskodott: Rottenbiller Frigyes és Imre Sándor államtitkárok, Szondi Lipót és Focher László orvosok, Tóth Zoltán és Éltés Mátyás gyógypedagógiai igazgatók, akik egyébként az edukáció híveiként Klebelsberg felkérésére az aszódai állami fiúnevelő intézet családfőinek

tartottak előadássorozatot (Nemzeti Újság, 1922b). Nemcsak a szülőknek szóló felvilágosítás, hanem konkrét segítségnyújtás is megjelent. A gyengeképességű gyermeket nevelő szülők számára a Magyar Gyógyypedagógiai Társaság szakmai tanácsadást nyújt és akár az otthoni fejlesztésben is segítséget adnak, amennyiben erre igény mutatkozik (Az Est, 1923a).

A *Népszava* ellenzéki jellegéből fakadóan talán joggal kritikus a fővárosi iskolatámogatások ügyében, hiszen a gyöngetehetségű tanoncok otthonának 60.000 koronájával szemben a Lövészegylet egyszeri 50.000 koronás támogatást kapott, melyet nehezményezett a szociáldemokrata lap (Népszava, 1923a). A dotáció alacsony szintje már előrevetítette, hogy komolyabb megvonások várhatók – sugallta az orgánum, majd néhány hónappal később már szinte tényként számol be arról, hogy a gyöngetehetségű gyermekek oktatását végző kisegítőiskolákat fel kívánja számolni a főváros és a gyengébb képességűeket húsz fős osztályokban helyeznék el az iskola kebelén belül külön tanítókkal, de „*a (bünye) gyermekek számára külön iskolát tartanak fenn*” (Népszava, 1924a, 4.). 1924 decemberére véglegessé vált, hogy a főváros a takarékoság jegyében bezárt több kisegítőiskolát, „*helyettük minden iskolában úgynevezett kislétszámú osztályokat létesített*” (Népszava, 1924, 7.). A döntés hátterében a – Népszava álláspontja szerint – a költséghatékonyság állt, illetve valójában a költségcsökkentés.

Kifejezetten érdekes szakmai tartalmat osztott meg *Az Újság* 1923 áprilisában. A Ranschburg Pál által vezetett gyógyypedagógiai pszichológiai labornak a „*7—15 éves gyengeelműjűek látási és hallási megértő képességét kellett megvizsgálni*”, különösen a matematikai képességek összefüggésében. A kutatócsapat megállapítása, hogy a jobban halló gyengeelműjű gyermek jobban érzékel hallása révén, „*azonban megfordítva már nem áll, mert aki hallásával tud felfogni, az szükségképpen még nem jól látón appercipáló*”. A vizsgálat pedagógiai aspektusait meglátva Éltes Mátyás kérte, hogy a kinetikai felfogóképességre is terjesszék ki a vizsgálatot, valamint azt is mérlegelni kell Imre Sándor államtitkár szerint, hogy az ép gyermekek tanulásakor hasznosítható-e az eredmény: „*vajjon látás vagy hallás útján oktathatók-e eredményesebben*” (Az Újság, 1923, 2.). 1923 júniusában a Műcsarnokban „*gyermekügyi kiállítás*” nyílt, melyhez kapcsolódóan a *Pesti Napló* részletes tudósítással kapcsolódott. A kiállítás tematikája és a szakmai csoportok hűen tükrözik a téma holisztikus megközelítését és a közös ügy erejét: Dr. Bókay János gyermekorvos képviselte az egészségügy területét. Mosdóssy Imre királyi tanfelügyelő, Nagy László a Gyermektanulmányi Társaság elnöke és a Gyermekvédő Liga igazgatójaként, Neugebauer Vilmos az orvosláson kívüli az oktatási-pedagógiai szegmensért felelt. Részt vett a reformpedagógia egyik élharcos is, mégpedig az Új Iskola Domokos Lászlóné vezetésével, és a gyöngetehetségű, gyengeelműjű gyermekek produktumai is kiállításra kerültek (Pesti Napló, 1923, június 16.). Az 1923-as év kitüntetett a gyermekek

szempontjából, mivel október 14–15-én tartották a Magyar Gyógypedagógiai Társaság első országos gyűlését. Az illusztris résztvevők sorában először Ranschburg Pál szólt a hazai statisztikai adatokról, és ezek között kiemelte, hogy „*Csonkamagyarországon 100.000-nél több a vakok, siketnémák, vak-siketnémák, nyomorékok, elmebetegek, szellemileg és erkölcsileg fogyatékosok és súlyos beszédhibások száma*”. A tanulásban lemaradók esetében – Dr. Imre József hívja fel rá a figyelmet – a rossz látás, illetve a szemüveg hiánya a magyarázat. A nehezen nevelhető gyermekek és az anyagi ellehetetlenülés kapcsolatára mutatott rá Rottenbiller Vilmos igazságügyi államtitkár. Szondi Lipót a gyengeelméjűek statisztikai adatai mellett szót ejtett az eugenika-szelekció óhajára, mely szerint „*a tudományban terjed az a követelés, hogy törvényesen akadályozzák meg az értelmi fogyatékosok nemzését és pedig kasztrálás, illetve petefészek kiirtása útján*”. Az iskoláztatás problémájára világított rá a fővárost kritizálva Vándori Dezső gyógypedagógus, amikor arról tett említést, hogy a „főváros teljesen tájékozatlan a fogyatékosok tanításának dolgában. A *"kiszegítő"* iskolákból elvonta a szakembereket és kiszegítőtanerőket ültetett oda, akiknek sejtelmük sincs a gyöngetehetségűekkel való bánásmódról”. Dr. Focher László ideggyógyorvos az erkölcsi fogyatékosok okai között szinte minden szegmenst megemlített – munkanélküliség, alulképzett szülők, alkohol, családi nevelési minta – és rendszerszintű problémaként jellemezte, melyre rendszerszintű választ szükséges adni (Pesti Napló, 1923. október 16, 5.). Az elméleti keret bemutatásakor jeleztük, hogy a gyengeképességű fiatalok esetében a korszakban a kriminalizálódás, a stigmatizálás érezhető, illetve a hatalom részéről a gyengeképességű fiatalok akár elmeorvosi intézeti kezelése is előfordulhatott, főleg, ha normaszegő cselekvések is jellemezték a fiatalt. Erre egy bírósági tárgyalás során láthatunk rá: - *Ön fiatalkorában gyöngelméjűek intézetében nevelkedett. Tanú: Ennek oka családi viszonyainkban rejlik. Akkor 13 éves voltam és otthon az egyéni neveléshez nem értettek. Az iratok tanúsága szerint ön azért került gyógyintézeti nevelésbe, mert betegig csavargott és egy Róma ellenes egyesületnek tagja volt. Ezután iratokat olvastak föl, amelyekből kitűnik, hogy Brüdigam a munkáltatók egybehangzó véleménye szerint megbízhatatlan és munkakerülő volt.*” (Népszava, 1922. október 12. 4.) Egy szociokulturális háttérre világít rá a *Népszava*, amikor a pálinkafőzés időszakában megemelkedő gyermekalkoholizálást említi, melynek hatására csökken az iskolai teljesítmény, sőt az „*asszonyok szilvioriummal itatják a csecsemőket, aminek az eredménye a gyöngelméjű gyermekek és a gyermekhalálozás ijesztő növekedése*” (Népszava, 1923. november 24, 6.). 1924 nyarán rendezték meg Münchenben a Nemzetközi gyógyítópédagógiai kongresszust, melyen a gyöngetehetségű gyermekek oktatása-nevelése volt az egyik központi kérdés. A több szekcióban zajló konferenciáról Vértess József számolt be, kiemelve az egyik központi kérdést a züllött gyermekkel kapcsolatban: „*A világrabozott hajlam, vagy a környezet, avagy mindkét tényező egyesülése teszi züllötté a gyermeket?*” A résztvevők álláspontja megoszlott és mindkét magyarázat mellett mutattak fel érveket. A gyöngetehetségű gyermekek esetében

a külső körülmények hatása talán dominánsabb, mint a súlyosabb mentális adottságúak esetében – vélte Vértes. A nehezen nevelhetőséget összekapcsolja a társadalmi változásokkal, mert egyértelműnek tűnik, hogy a gyermeki züllöttség, nevelhetetlenség összefügg a sok elárvult, család nélkül felnövő gyermek hátterével. Szintén kiemelt téma volt a gyógypedagógusok képzésének emelése, mivel *„alkalomszerű tanfolyamok helyett rendszeres képzésben kell részesíteni az erre a pályára lépő pedagógusokat”* (Pesti Napló, 1924. augusztus 17, 10.). A képzés fontosságát hangsúlyozta Tóth Zoltán, a vakok intézetének igazgatója az elmeorvosi kongresszuson, ahol egyébként Éltes Mátyás is felszólalt és a korszak diskurzusában detektálható szenzitív témát érintett: szükséges lenne *„törvényesen terméketleníteni az elmebetegeket”* (Pesti Napló, 1924. október 7, 6.). Az eugenika kérdése mind a hazai, mind a nemzetközi diskurzusban is megjelent, sőt, igen sokan a törvényi szabályozást vélték a fizikai-mentális sérüléssel élők esetében egyedül támogathatónak a társadalom „érdekében”. A gyermekek nevelhetőségének kérdésköre jelenik meg a korszakban gyakran tárgyalt keretbezárással: *„Azzal: orvosság kell-e neki, vagy nádpálca?”* A dilemma bemutatása – melyet Décsi Imre exponál az olvasók számára – először a múltat tekint vissza, amikor még a nevelhetőség elleni egyetlen szülői eszközként nevezte meg a pofont, de a tudomány fejlődésével, a gyermeki igények azonosításával együtt megjelent az edukált szülő, aki belátja, hogy saját élete mintaként szolgál gyermekének, viselkedése, akár önnön türelmetlensége tükörként szolgál, továbbá a gyermek kiegyensúlyozott életéhez, ha szükséges, akkor engedni nem bűn, sőt szükséges szülői cselekvés a jó gyerek-szülő viszony kialakítása érdekében (Décsi, 1923).

Konklúzió

A kutatás során a nehezen nevelhetőség reprezentációját vizsgáltuk a politikai napilapokban Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi miniszterségének első három évében. A tartalmak mintázata kettős. Klasszikus, a praxispedagógia fogásaira, kihívásaira, sikereire vonatkozó tartalom nem került a felszínre. Ennek magyarázatául két válasz mindenképpen körvonalazódik: az egyik, hogy az explicit tartalmak körében ténylegesen nem jelent meg a téma, mivel a szerkesztők nem tartották az olvasóközönség számára érdekfeszítőnek, a többség számára érdeklődésre számot tartónak a témát. További lehetséges válasz, hogy az implicit tartalmak tartalmazzák a keresett információkat, tehát további keresőszavak alkalmazására lenne szükség ahhoz, hogy a nehezen nevelhetőség kérdéskörét feltárhassuk.

Az originális keresőszavaink alapján a következő tartalmi mintázat körvonalazódott: hangsúlyos az intézményesülés témaköre, mely felöleli a Magyar Gyógypedagógiai Társaság megalakulását és szakmai tevékenységét, valamint a különböző kisegítőiskolai információkról olvashattunk (pl. beiratkozás időpontja), továbbá leginkább felvilágosító,

edukációs programokról szerezhettek információt az olvasók. Konferenciák, nagyobb lélegzetű aktivitások kapcsán a gyengetehetségű, a nehezen nevelhető vagy fogyatékossgal rendelkező fiatalok jövőképe jelenik meg, és a felszólaló szakemberek álláspontja olvasható a lapokban. Valamint a szakemberképzés szükségessége is visszatérő eleme a tartalmaknak.

Irodalom

- Bardócz, P. (1902). Az elemi iskola segítő osztályáról. *Népnevelők Lapja*, 37(10), 147–151.
- Décsi, I. (1923). A gyerek is ideges. *Pesti Napló*, 1923. június 17. 6.
- Focher, L. (1921). Kísérleti és statisztikai adatok a bűnöző fiatakorúak psychopathiájához, különös tekintettel az értelmi fejlettségre. *Orvosi Hetilap*, 65(32), 281–283.
- Focher, L. (1923). Kísérleti és statisztikai adatok a bűnöző fiatakorúak pszichopatiájához különös tekintettel az értelmi fejlettségre. *Magyar Gyógypedagógia*, 11(4–8), 66.
- Frank, T. (2019). Nádpálca-disputa. *Tudomány és Hivatás*, 4(2), 56–66.
- Kollarits, J. (1909). A gyengeelméjűség megállapítása az első iskolaévben. *Orvosi Hetilap*, 23–26(24), 436–437.
- Pogány, Á. (2015). A nagy háború hosszú árnyéka.: Az első világháború gazdasági következményei. In Tomka, B. (szerk.) *Az első világháború következményei Magyarországon* (pp. 257–282). Budapest: Országház Könyvkiadó.
- Pogány, Á. (2024). Jóvatétel és gazdaság rekonstrukció. Magyarország trianoni békeszerződésből eredő pénzügyi kötelezettségei. *Századok*, 158(6), 1061–1098.
- Pornói, I. (2024). A Kisegítő-iskola kezdő lépése a XIX-XX. század fordulóján Magyarországon. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, X.(1), 111–118. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2024.1.111>
- Rigó, M. (2022). *Háború, profit, Trianon-Hogyan vészelté át a polgárság az első világháborút?* Budapest: Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet.
- Romsics, I. (2017). *A Horthy-korszak*. Budapest: Helikon Kiadó.
- sine nomine (1900). Gyengetehetségű gyermekek iskolája. *Néptanítók Lapja*, 33(35), 16.
- sine nomine (1907a). Szülői értekezlet az állami kisegítőiskolában. *Néptanítók Lapja*, 40(26), 14.
- sine nomine (1907b). Szünidei tanfolyam. *Néptanítók Lapja*, 40(21), 17.
- sine nomine (1911). A gyengetehetségűek iskolája. *Néptanítók Lapja*, 44(11), 8.
- sine nomine (1922). A szellemileg visszamaradt gyermekek. *Néptanítók Lapja*, 55(28–29), 13.

- sine nomine (1922). Elhangzott a vádbeszéd a Rathneau-pörben. *Népszava*, 1922. október 12. 4.
- sine nomine (1922). A kultuszminiszter a gyógypedagógia érdekében. *Nemzeti Újság*, 1922. július 15. 6.
- sine nomine (1923a). A Magyar Gyógypedagógiai Társaság tanácsadó irodája. *Az Est*, 1923. május 30. 6.
- sine nomine (1923b). Egy-egy szárnyat, combot... *Népszava*, 1923. december 12. 5–6.
- sine nomine (1923c). Magyar Gyógypedagógiai Társaság. *Magyar Gyógypedagógia*, 11(1–3), 10.
- sine nomine (1923d). A nyomorúság és a tudatlanság áldozatai. *Népszava*, 1923. október 16. 5.
- sine nomine (1923e). Látványosságok a gyermekügyi kiállításon. *Pesti Napló*, 1923. június 16. 4.
- sine nomine (1923f). Alkohol és fajvédelem. *Népszava*, 1923. november 24. 6.
- sine nomine (1924a). A fővárosi tanügyi személyzet létszámcsökkentése. *Népszava*, 1924. június 25. 4.
- sine nomine (1924b). Internátus gyöngé tehetségű gyermeket számára. *Népszava*, 1924. december 19. 7.
- sine nomine (1924c). A freudizmus rehabilitációja, a paralízis gyógyíthatósága, a felnőttek gyógypedagógiája, az őrültek terméketlenítése, a háború utáni gyermekekzüllottsége az elmeorvosok háromnapos kongresszusán. *Pesti Napló*, 1924. október 7. 6.
- sine nomine (1924d). A müncheni kongresszus nagy lépésekkel vitte előre a gyógyítópédagógiát. *Pesti Napló*, 1924. augusztus 17. 10.
- Tomka, B. (2023). *Korszakok és korszakhatárok-Jelenkortörténeti tanulmányok*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tóth, I. (1913). Az állami kisegítő-iskola célja és szervezete. *Néptanítók Lapja*, 46(42), 6–8.
- Tóth, Z. (1923). A Magyar Gyógypedagógiai Társaság Orsz. Értekezlete. *Magyar Gyógypedagógia*, 11(4–8), 51–52.
- Varga, Á. (2020). A bethleni konszolidáció jobboldali ellenzékije – Milotay István, a Magyarország főszerkesztője 1920–1931. In *Veritas Évkönyv 2019* (o. 174–197). VERITAS Történetkutató Intézet és Levéltár. https://epa.oszk.hu/02300/02308/00006/pdf/EPA02308_veritas_2019_174-197.pdf
- Zeidler, M. (2024). A Nemzetek Szövetsége és Magyarország. Politikai erőviszonyok és az érdekérvényesítés lehetőségei. *Századok*, 158(6), 1119–1178.

**AZ „OTTHONMARADÓ APASÁG” MEGJELENÉSE
A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEKET NEVELŐ
CSALÁDOKBAN**

Gyulai Ilona

Dr. Molnár István EGYMI, Óvoda, Általános és Készségfejlesztő Iskola, Kollégium
(Magyarország)

E-mail: rozilonka@gmail.com

Mező Katalin (PhD)

Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország)

E-mail: kata.mezo1@gmail.com

Absztrakt

A sajátos nevelési igényű gyermekek fejlődését és viselkedését számos tényező befolyásolja, melyek közül kiemelkedően fontos a szülő és a gyermek között kialakult kapcsolat. Az anya – gyermek kapcsolat minőségének, illetve hatásainak elemzése gyakran kerül a vizsgálatok középpontjába (Bagdy, 2004; Hámori, 2013; Kormos, 2022), míg az apa – gyermek kapcsolat vizsgálata sok esetben háttérbe szorul, különösen a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelő családok esetében. Jelen tanulmány, egy több kérdéskörre kiterjedő kutatás egy szeletét – az „otthonmaradó apaság” kérdését – tárgyalja, sajátos nevelési igényű gyermekek nevelő apákkal végzett interjúk alapján. A kutatás célja a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelő apák gondolatainak, érzéseinek és tapasztalatainak megismerése, valamint annak vizsgálata, hogy az apaszerepek változtak-e napjainkban és ha igen miként alakultak a korábbi kutatási tapasztalatokhoz viszonyítva, fókuszálva az „otthonmaradó apaság” vs. „családfenntartó apa” szerepekre. A kutatásban n=12 sajátos nevelési igényű gyermekek nevelő apa féligstuktúrált kérdéseken alapuló interjú általi megkérdezésére került sor. A vizsgálati eredmények szerint n=4 fő nyilatkozott arról, hogy a családfenntartói szerep helyett az otthonmaradó apaszerepeket képviseli. A vizsgálati tapasztalatok arra engednek következtetni, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelő apák esetében még kevésbé jellemző ennek a szerep átvállalása az anyáktól, de ez a szerep már ezekben a családokban is felszínre került.

* A tanulmányt lektorálta: Mező Ferenc (PhD), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

** A tanulmányt lektorálta: Szabóné Balogh Ágota (PhD), Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

Kulcsszavak: apaszerepek, modern, otthonmaradó apaság, sajátos nevelési igény

Abstract

THE EMERGENCE OF THE “STAY-AT-HOME FATHER” ROLE IN FAMILIES RAISING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The development and behavior of children with special educational needs (SEN) are influenced by a wide range of factors, among which the parent–child relationship plays a particularly crucial role. The quality and effects of the mother–child relationship are frequently the focal point of research (Bagdy, 2004; Hámori, 2013; Pécsiné Kormos és Turcsányi, 2022), while the father–child relationship often receives considerably less attention, this imbalance is especially significant in the search of the families raising children with SEN. The present study introduces one segment of a broader research project – specifically, the issue of „stay-at-home fatherhood”–based on interviews conducted with fathers raising children with SEN. The aim of the research is to explore the thoughts, feelings, and experiences of these fathers, and to examine whether paternal roles have changed in recent times, and if so, how they compare to previous research findings. Particular focus is placed on the dichotomy between the roles of stay-at-home fathers and traditional breadwinner fathers. The study involved semi-structured interviews with 12 fathers raising children with SEN. According to the findings, 4 participants reported that they had assumed the role of stay-at-home father rather than that of the primary breadwinner. The results suggest that although the transfer of caregiving roles from mothers to fathers remains relatively rare among fathers raising children with SEN, the emergence of such paternal roles can already be observed in these families.

Keywords: father roles, modern, stay-at-home fatherhood, special educational needs

Bevezetés

Számos tanulmány (Kőműves et al., 2022 a, b; Mező és Mező, 2020 a,b; Vargáné Nagy, 2020; Krász, 2007) szól arról, hogy a különböző korok társadalmi hatásai a családok szerkezetén belül is változásokat idéznek elő. A családi szerepek módosulnak, fellazulnak és időnként egyes szerepek el is tűnnek (Vaskovics, 2014), s néhány szerep olykor átruházódik az egyik nemről a másikra (lásd pl. a gyermeknevelési célú otthonmaradás szerep esetében is). Jelen tanulmány az „otthonmaradó apaság” témakörét tárgyalja, mely egy olyan szerep, ami egyre gyakrabban létezik a modern családokban, s melynek lényege,

hogy az apa az otthonmaradást vállalva veszi át az anyától a gyermekneveléssel járó feladatokat, miközben az anya az, aki a munkaerőpiacon vállal szerepeket.

Az „otthonmaradó apaság” jelenségét a sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő családok esetében vizsgáljuk. Hazánkban a sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő családokkal összefüggő korábbi kutatások többsége (pl. Bánfalvy, 2000; Kálmán és Könczei, 2002; Szabó, 2003; Tausz és Lakatos, 2004; Kálmán; Bass, 2008; Radványi, 2013) arra mutatott rá, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek nevelése jelentős szerepváltozásokat idéz elő a családokban. „Átalakul a család szerkezete, kapcsolatrendszere, életkörülményei, szociális helyzete, jövővel kapcsolatos elképzelése, illetve sajátos életmód és életvitel figyelhető meg körülükben” (Bereczki-Csávás és Balázsföldi, 2023:8). E vizsgálatok azonban még nem foglalkoztak a napjainkban felszínre kerülő új apai szerepekkel, ezért választottuk ennek a témának a bemutatását.

A szülői szerepek a gyermek nevelésében

A szülői konstellációk két csoportra oszthatók: biológiai és normatív, amelyek szétválása egyre gyakrabban figyelhető meg. A biológiai szülőtypus csoportja a vérrokonság elvén alapul, aminek központi elemei a szülés és a nemzés. Ezzel szemben a normatív szülőtypust a társadalmi normák, valamint a normatív kötelességek és jogok felvállalása jelenti és jellemzi (Vaskovics, 2014). Így előfordulhat, hogy a nem vérszerinti szülő is teljeskörű szülői szerepet lát el a gyermek életében. (Megjegyzés: ennek jelentősége a bemutatásra kerülő vizsgálat szempontjából hangsúlyos, mivel a megkérdezett apák nem mindegyike vérszerinti szülő, de mégis normatív alapon felvállalták a szülőiséget. Emellett beszámolóik szerint ugyanolyan érzéseket táplálnak a régóta nevelt gyermekeik irányába, mint amelyekről a biológiai értelemben vett apák nyilatkoztak). Jogi értelemben – mintegy ennek alátámasztásaként – szintén két csoport különböztethető meg, a törvényes szülőség és a nevelőszülőség, amely a társadalmi normákon alapul (Vaskovics, 2014).

A szülők a gyermekeik életében, fejlődésében különböző feladatokat látnak el, valamint eltérő, sokszínű szerepeket töltenek be. A gyermek nevelésében legjellemzőbb szülői szerepek az anyaszerep és az apaszerep, melyet egyéb rokonsági szerepek is kiegészítenek. A gyermekek nevelésével, gondozásával eltöltött idő mennyisége az anya esetében a legmagasabb a legtöbb kultúrában. „Az anya és a gyermek kapcsolata más, formálisan kevésbé szabályozható, mint az apa és a gyermek közötti.” (Vajda és Kósa, 2005:232) Nagy szerepe van ebben a csecsemő tehetetlenségének és az ebből fakadó édesanyához való ragaszkodásnak. A ragaszkodás ezen fajtáját a naiv egoizmus jellemzi érzelmileg, amelyben az anya saját részeként értelmezi a gyermeket. Az anyai viselkedésben

összekapcsolódnak bonyolult biológiai, valamint társadalmi hatótényezők. A gyermek növekedésével a korábban leírt archaikus szeretetkapcsolatot szükségszerűen felváltja az úgynevezett kulturális anyaság. A gyermek leválását követően szociális szeretetről beszélünk, amely során a másik fél különálló lényként van kezelve és tekintetbe véve (Vajda és Kósa, 2005).

A gyermek fejlődése során az anya mellett az apákra is jelentős szerep hárul. Maccoby és Martin (1983) négy nevelési stílust különböztetett meg: elnéző szülő – érzelmi melegség, valamint az engedékenység kombinációja jellemzi ezeket a szülőket, elhanyagoló szülő – egyszerre van jelen az érzelmi hidegség és az engedékenység ezen szülők esetében, túlvédő szülő – magatartásában olyan, mintha a gyermekét a széltől is óvna, uralkodó, tekintélyelvű szülő – nevelését hideg korlátozás jellemzi. Ezek a nevelési stílusok az anyát és az apát egyaránt jellemezhetik, s olykor ezek kettőssége és szembenállása is tapasztalható a családokban.

Buda Béla (1995) 5 apa típust különböztetett meg: elfoglalt apa, túlságosan óvó- féltő apa, bizonytalan apa, kiegyensúlyozott, következetes apa, tekintélyelvű és autokrata apa. Az elfoglalt apák jellemzője, hogy kevés időt töltenek gyermekükkel és nem vállalnak nagy szerepet a nevelésükben. A túlságosan óvó apa típus hajlamos a dolgok túlreagálására, nevelési stílusuk jellemzően a meleg-korlátozó nevelés. A bizonytalan apa megkérdőjelezi a szülői kompetenciáit. Az új kihívások, feladatok félelmet keltenek benne. A kiegyensúlyozott apa típus által felállított szabályok reális elvárások a gyermekkel szemben. Az apától a gyermek elkényeztetés nélkül megkap minden érzelmi támogatást és szeretetet. Az autokrata, tekintélyelvű apa tekintélye jellemzően a legnagyobb a családban. A vitás kérdésekben az ő szavuk a legjelentősebb, ők alkotják a szabályokat.

Később Carr 2013-ban a következő apa típusokat különítette el: a vonakodó apa - aki fél a kihívásoktól, változásoktól, elfoglalt apa – célja a családjáról való gondoskodás, anyagi szempontból a legjobb körülmények megteremtése; a tökéletes apa – minden területen bizonyítani akarja, hogy ő mindenben jó, ami általában nem vezet jóhoz, spontán apa – ebben az apa típusban nem tudatosul a jelenlétének fontossága a gyermeke életében, és a túlságosan féltő apa – jellemzője a túlzott aggodalom, “elég jó apa” – számára fontos a gyermek életében, fejlődésében való jelenlét, elfogadja a vétett hibákat, igyekszik pozitív követendő példa lenni gyermeke számára.

A szülői szerepek a különböző korokban változó tartalommal bírnak, ezekkel kapcsolatban számos tanulmány foglalkozik (Spéder, 2011; Mező és Mező, 2017; Drjenovszky és Sztáray 2023a; Orosz, 2024). A demográfiai, társadalmi változások a férfiak által betöltött családi szerepekre is jelentősen hatnak (Orosz, 2024). A munkapiac, a jóléti intézményrendszer – családi viszonyok intézményes kezelése –, a nemi szerepeket érintő normatív aspektusok, szerepelvárások, női szerepfelfogás, az életpálya törései,

tehetetlenségei és a szabadság, meghatározottság a férfiszerepek családon belüli gyakorlása során mind olyan tényezők, amelyek befolyásolják a családon belüli férfiszerepeket, apaszerepeket (Spéder, 2011). Ezek alapján az apai szerepek két jelentősebb modellbe csoportosíthatók, a „hagyományos”, és a „modern” apaszerep áll. A hagyományos apaszerepek szerint a férfi főként a család anyagi biztonságának megteremtője, míg a modern szerepek szerint az apa a megfelelő bevétel biztosítása mellett részt vesz a gyermekkel járó nevelési, gondozási feladatokban is.

Az „otthonmaradó apaság” a modern apai szerepek fókuszában

A modern apaszerepek között megjelenik az érzelmi közelség kialakítására törekvő apa (intimate fathers,) (Esther Dermott, 2003), a gondoskodó férfiasság (Karla Eliott, 2015), valamint az otthonmaradó apaság (Drjenovszky és Sztáray 2023a) fogalma is. Jelen tanulmányban az „otthonmaradó apa”, mint társadalmi helyzet és szerep léteire fókuszálunk. Az otthonmaradó apaság (szemben a munkaerőpiacon való dolgozókkal) lehet egyéni döntés vagy társadalmi kényszer, melynek választása lehetőséget kínál arra, hogy a férfi az apai szerepeket a saját otthonában, „főállásban” lássa el, mely során hosszútávon, vagy akár átmenetileg is elsődleges gondoskodói szerepet tölt be a gyermek nevelésében, míg az anya a család anyagi biztonságáért felel. Bár ez a családi modell még mindig nem olyan nagy mértékben elterjedt, de hazai és nemzetközi viszonylatban is egyre gyakoribbá válik az apák ilyen irányú szerepvállalása és a munkaerőpiac elhagyása (Sztáray és Drjenovszky 2021a, 2021b; Drjenovszky és Sztáray 2023a, 2023b).

Magyarországon az otthon maradó apák (vagyis akik gyermekgondozási díjra – GYED-re – jogosultak) aránya még mindig viszonylag alacsony, de növekvő tendencia figyelhető meg az elmúlt években:

- 2016 decemberében a GYED-en lévők mindössze 4,7 %-a volt férfi (~4 371 apa 92 740 ellátottból)
- 2017-re ez az arány 8 %-ra emelkedett, 2019-re pedig már több mint 10 %-ra nőtt.

Magyarországon az apák által igénybe vett gyermekgondozás még mindig ritka, de a GYED-en lévő apák aránya 2016 és 2019 között körülbelül 5 százalékpontot nőtt, és elérte a 10 %-ot (KSH, 2020).

Az apák otthonmaradása számos egyéni, családi és társadalmi előnnyel járhat: 1) A gyermekek számára az érzelmileg elérhető, gondoskodó apák jelenléte jelentős pozitív hatással bír. Az apa-gyermek kapcsolat szorosabbá válása elősegíti a biztonságos kötődést, javítja a gyermek önbizalmát, szociális készségeit és érzelmi szabályozását (Benedek és Dorner, 2020). 2) Az apák otthonmaradása hozzájárul a hagyományos nemi

szerepek lebontásához, kiegyensúlyozottabb családi struktúrák kialakulásához. Ez elősegítheti a nemek közötti egyenlőség erősödését: az anyák számára lehetővé válik, hogy hamarabb visszatérjenek a munkaerőpiacra, miközben az apák is megtapasztalják a gondoskodás értékét és nehézségeit. 3) A gondozott gyermek mellett az apa mentális és érzelmi fejlődése is kihathat. 4) A férfiak gyermeknevelésbe való bevonódása hosszú távon csökkentheti a nemek közötti bérszakadékot és ösztönözheti a családbarát munkahelyi gyakorlatokat (Sztáray és Drjenovszky 2021a, 2021b).

Kérdésként merül fel, hogy a sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő családokban is megfigyelhető-e ez a változás, ezért jelen tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy milyen mértékben jellemző az otthonmaradó apaság a sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő családok életében.

Az „otthonmaradó apaszerep” változásainak vizsgálata sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő apákkal felvett interjúk alapján

A vizsgálat célja a sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő apák gondolatainak, érzéseinek és tapasztalatainak megismerése, valamint annak vizsgálata, hogy az apaszerepek változtak-e napjainkban, különös tekintettel az otthonmaradó apaság szerepkörre.

Minta

A vizsgálatban 12 olyan apa vett részt, akik sajátos nevelési igényű gyermeke(ke)t nevelnek. A vizsgálatban résztvevő apák (N=12) legfontosabb demográfiai adatait az életkor, legmagasabb iskolai végzettség, a lakóhely és gyermekek száma tekintetében az 1. táblázat mutatja be. A vizsgálati személyek anonimizálása érdekében a számokat alkalmaztuk, a továbbiakban is a táblázatban látható sorszámokkal hivatkozunk rájuk.

Az 1. táblázatban lévő adatok azt tükrözik, hogy valamennyi apának van valamilyen, legalább középfokú végzettsége (9 fő), és hárman rendelkeznek felsőfokú végzettséggel. A felsőfokú végzettség megszerzését az életkor nem befolyásolta (lásd. a legidősebb válaszadó 76 éves, diplomás).

A tizenkét apa összesen 13 sajátos nevelési igényű gyermeket nevel. A családok közül 4 család nevel súlyos-halmozott fogyatékossgal élő gyermeket, ez összesen 5 gyermeket érint, mivel a mintában (N=12) egy család két súlyosan halmozottan fogyatékos gyermeket nevel. A többi családban nevelt gyermek közül 3-nál diagnosztizáltak születéskor Down-szindrómát, 3 gyermek küzd autizmus spektrumzavarral, egy mozgáskorlátozottsággal, illetve egy fő tanulásban akadályozottsággal. A 13 gyermeket

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

tekintve 8 gyermek esetében közép súlyos, vagy annál súlyosabb értelmi fogyatékoság, 1 gyermek esetében enyhe értelmi fogyatékoság áll fenn. A másik 5 gyermek esetében ép értelmi képességről beszélhetünk.

1.táblázat. A kutatásban résztvevő apák legfontosabb demográfiai jellemzői (n=12). Forrás: Szerző.

Sorszám	Életkor	Végzettség	Lakóhely	Gyermekek száma
1. apa	42 év	érettségi	város	2
2. apa	28 év	középfokú szakmai	város	3
3. apa	45 év	érettségi	város	5
4. apa	76 év	diploma	város	3
5. apa	48 év	diploma	város	3
6. apa	41 év	érettségi	község	2
7. apa	48 év	középfokú szakmai	város	2
8. apa	46 év	diploma	város	3
9. apa	46 év	érettségi	város	2
10. apa	55 év	középfokú szakmai	város	5
11. apa	56 év	érettségi	város	2
12. apa	55 év	középfokú szakmai	város	2

A vizsgálatban résztvevő apák átlag életkora 49 év, a legfiatalabb 28 éves, a legidősebb személy pedig 76 éves. A gyerekek számát tekintve a legnagyobb létszámú család 5 gyermeket nevel, ilyen nagycsaláddal két család esetében találkoztunk. A 12 édesapából 1 családban nem csak egy, hanem két sajátos nevelési igényű gyermek is van.

Módszer

Az adatgyűjtést félig strukturált interjúk felvétele során, kvalitatív módszerrel végeztük. Az interjúk felvétele személyesen történt, majd ezek szöveges átiratainak a tartomelemzésére került sor. Az interjúk felvétele közben készített hangfelvételeket az ő beleegyezésük után készítettük. Tájékoztatást kaptak arról is, hogy a hangfájlokhoz a szerzőkön kívül további személy nem férhet hozzá, illetve ezeknek a megsemmisítésére a 2024/25-ös tanév végén kerül sor.

Otthonmaradás v.s munka– a gyermekfelügyelet kérdése

A modern apaszerepek közül az „otthonmaradó apaság” egy sarkalatos kérdéskör a sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő apák esetében, hiszen az „otthonmaradás” a munkaerőpiaci viszonyok változását is jelenti, ezért érdemes tisztázni a gyerekek felügyeletének kérdését a vizsgálatban résztvevő családok esetében.

Az otthonmaradás a vizsgálatunkban 4 édesapa esetében jelent meg, melynek különböző okai voltak, ezek a következők:

- 1) a feleség/társ hiánya: *„Hogy mi a foglalkozásom? A D. fiam gondozását látom el, mint gondviselő és mint édesapja. Tudod, mi a feleségemmel elhagytuk egymást, ő már egyáltalán nincs az életünkben.”* (10. apa);
- 2) a biológiai tényezőkből fakadó férfi erőfölény: *„Tizenöt évig tűzoltóként dolgoztam, majd onnan eljöttem, mikor el lehetett jönni. Azóta vagyok itthon a lányokkal, ennek már több mint tizenöt éve. Előtte a feleségem volt itthon 10 évig. Akkor nyilván még valamivel olyan értelemben könnyebb volt, hogy fizikailag nem kellett ilyen terhet cipelnie, emelnie. Mostmár nagyok a lányok, nehezeek, ezért nem kérdés, hogy én leszek itthon velük.”* (12. apa);
- 3) a szakmabeli kiegészítés: *„Foglalkozásom most a saját gyerekeim ápolása. De ápolóként dolgoztam egy tíz évet. Abba fáradtam bele egy kicsi. Tudod sok fogyatékossgal élővel, illetve időssel foglalkoztam, dolgoztam együtt, ebben könnyen ki lehet égni. Talán egy kis szabadság reményében maradtam otthon én L.-val.”* (3. apa)
- 4) vagy a nyugdíjazottság : *„Tanár voltam, vagyok, most nyugdíjas tanár vagyok jelenleg. Sokáig voltam iskolaigazgató, abban az időben született meg P., aki Down-szindrómás. Amikor ő kikerült a közoktatásból, szinte vele egy időben jöttem nyugdíjba, így nem volt kérdés, hogy melyikünk marad itthon vele.”* (4. apa).

A többi családban (8) az édesanya tölti be a sajátos nevelési igényű gyermekek és testvéreik életében a fő gondozói szerepet. Ennek fő okát az jelenti a megkérdezettek válaszai szerint, hogy az édesanya *„tudja igazán, mire van szüksége a gyermekünknek”*.

Az otthonmaradás esetében felszínre kerültek azok a legfőbb okok, amelyek az otthonmaradás szándékát előidézték. A vizsgálati tapasztalatok azt mutatják, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő apák otthonmaradásnak oka, nem a szabad választás, vagy az anyák magasabb keresete. Meglepő, hogy egy ilyen alacsony mintaszám esetében is előkerült a feleség/társ hiány, jelzésül, hogy az anya hagyta el a gyermekét. Ez a jelenség a korábbi szakirodalomban (Radványi, 2013), pont a fordított helyzetet mutatta, s kihangsúlyozott volt, hogy az apák gyakran magára hagyják az anyákat (Obeid és Daou, 2015).

A biológiai erőfölény, mint természetes ok rajzolódik ki az otthonmaradásban. A sérült gyermekek felnőtté válásával egyre nehezedő fizikai súly is fokozott nehézséget jelenhet

a gyermek ellátása terén, melyet természetesen egy fizikailag gyengébb anya nem tud ugyanúgy elvégezni, mint férfi társa.

A munkahelyi kiégés jelensége is vezethet az otthonmaradás kialakulásához, ugyanakkor Verdes (2005) azt is megállapította, hogy az otthonmaradás nem megoldás a kiégésre, mivel a lakás belső teréhez való állandó kötöttség lehetetlenné teszi a család belső rekreálódását, így a depriváció csak fokozódhat.

Emellett a természetes idősödés, a nyugdíjas kor elérése is közre játszhat az otthonmaradás választásában, ugyanakkor ez a jelenség már inkább köthető az életkori szakaszokhoz, mint a „stay-et home-father” jelenséghez.

Az eredmények azt mutatják, hogy az otthonmaradó édesapa jelenség a sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő családokban is jellemző, hiszen 4 család esetében is az édesapa fő feladata a gyermek nevelése, gondozása, míg az édesanya a család anyagi biztonságának megteremtőjévé válik. Így megfogalmazható, hogy a Drjenovszky és Sztáray (2023) vizsgálatai során kirajzolódó modern apaszerep a kutatásban résztvevő sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő apák esetében bár még kevésbé jellemző, de már felszínre kerülő jelenség. Az apák többsége az otthon maradás (otthonmaradó apa) helyett továbbra is a családfenntartó szerepét képviseli. Olykor a fogyatékoság típusa is befolyásolta az otthonmaradás tényét.

A vizsgálati eredményeink alátámasztották, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő apák szerepei is folyamatosan változnak, átalakulnak, egyre inkább a modern apaszerepek jelennek meg. A családokra vonatkozó megállapítások során ezt célszerű figyelembe venni, mivel az eredmények azt bizonyítják, hogy a korábbi (a hagyományos szerepeket hangsúlyozó) megállapítások nem teljesen állják meg a helyüket.

Összefoglalás

A tanulmányban bemutatott kutatási részlet egy olyan vizsgálatnak az eleme, melyben arra voltunk kíváncsiak, hogy a sajátos nevelési igényű családokban milyen módon valósul meg az apák családi életben való részvétele, illetve, hogy milyen mértékben változtak meg az apaszerepek napjainkban Magyarországon. Az eredményeink rávilágítanak arra, hogy az édesapák egyre nagyobb mértékben veszik ki a részüket a családi életben belül a gyermekek gondozásában, és nyilvánvalóvá válik, hogy az apáknak már nem csak a család anyagi biztonságának a megteremtése a feladata, mint ahogy a tradicionális felfogás mutatja.

A modern apa egy olyan személy, aki érzelmileg nyitott, törődő, és a gyermekei iránt elkötelezett, és aki akár azt is vállalja, hogy otthon marad a gyermek ellátása, gondozása érdekében (Wall és Arnold, 2007; Sztáray és Drjenovszky 2021). A sajátos nevelési igényű

gyermek nevelése érdekében való otthonmaradás már az apák körében sem idegen, bár az otthonmaradás okai helyenként összeköthetők a gyermek állapotával. A megkérdezett apák többségére a családfenntartó szerep miatt még inkább a munkabajlás jellemző. A megkérdezett férfiak kapcsolatát a feleségükkel átlag 19,36 házasságban együtt töltött év jellemzi őket, ami már elég hosszú időnek számít ahhoz, hogy megfogalmazhassuk, hogy megváltozott az az alapfeltevés (Risda és Singer 2004), mely szerint a sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő férfiak hamarabb kilépnek a házasságból, így a sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő családokról való gondolkodás esetében célszerű változtatni azon a berögzült gondolkodáson, miszerint a családok jelentős része felbomlik és az apák nem veszik ki a részüket a gyermekek neveléséből.

A vizsgálat korlátjai

A következtetések megfogalmazása terén a vizsgálat korlátjaként ki kell emelni az alacsony mintaszámot, melyet a későbbiekben érdemes növelni, s melynek következtében a konklúziókat kellő mértéktartással célszerű kezelni. Ugyanakkor a résztvevői interjú mintaszáma megfelelő a kvalitatív interjú elvégzéséhez. Emellett természetesen az interjúzás, során megjelenő pozitív torzítás, elfogultság és szubjektivitás is szerepet játszhat a válaszadások során, de a tanulmányban megjelenő, az apáktól származó pontos idézések is azt bizonyítják, hogy az interjúalanyok törekedtek az őszinteségre.

Irodalomjegyzék

- Bagdy Emőke (2004). *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Sylvester János Kiadó és Nyomda Kft, Szombathely.
- Bánfalvy, Csaba (2000). Fogyatékoság és szociális hátrány. In Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. 81-115. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. Budapest.
- Bass László (szerk.) (2008). *Amit tudunk és amit nem...az értelmi fogyatékos emberek helyzetéről Magyarországon*. Kézenfogva Alapítvány, Budapest
- Benedek Szidónia Anna és Dorner László (2020). Az apa szerepe a kisgyermek életében. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat* 3(2):1-14. DOI <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.2.1>.
- Bereczki-Csávás Judit és Balázs-Földi Emese (2023). Berettyóújfalu élők fogyatékos gyermeket nevelő családok életkörülményei. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (4). 7-23. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.7>
- Buda Béla (1995). *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Carr John C. (2013). *Apa születik*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- Dermott, Esther (2003). 'The 'Intimate Father': Defining Paternal Involvement. *Sociological Research Online*, 8(4), 28-38. DOI <https://doi.org/10.5153/sro.859>.
- Drjenovszky, Zsófia és Sztáray Kézdy, Éva (2023a). The Distribution of Unpaid Domestic Work in Hungarian Stay-at-Home Father—Working-Mother Families. *Social Sciences*, 12(3), 97-114. DOI <https://doi.org/10.3390/socsci12030116>.
- Drjenovszky, Zsófia. és Sztáray Kézdy, Éva (2023b). A munka és a magánélet közti egyensúly alakulása a kisgyermekkel otthon lévő apák családjában. *Szociológiai Szemle*, 33(2), 29-55. DOI <https://doi.org/10.51624/szocszemle.2023.2.2>.
- Hámori Eszter (2014). *Kötődélmélet régen és ma. Konceptiók, kutatás, módszerek és klinikai vonatkozások Bowlbytól napjainkig*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.
- Kálmán Zsófia (2004). *Bánatkő. Sérült gyermek a családban*. Bliss Alapítvány, Budapest
- Kálmán Zsófia. és Könczei, György (2002). *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Budapest. Osiris Kiadó
- Kőműves Zsolt, Szabó Szilvia, Szabó-Szentgróti Gábor, & Hollósy-Vadász Gábor (2022). A családi állapot hatása a női vezetői szerepekre és az ehhez kapcsolódó attitűdökre. *Studia Mundi – Economica*, 9(1), 21-34. DOI <https://doi.org/10.18531/Studia.Mundi.2022.09.01.21-34>
- Kőműves, Zsolt ; Szabó, Szilvia ; Szabó-Szentgróti, Gábor ; Hollósy-Vadász, Gábor (2022). A családi állapot és a férfi vezetői szerepek kapcsolatának a vizsgálata. *Jelenkori társadalmi és gazdasági folyamatok* 17 : 1-2 pp. 29-39
- Krász, Lilla (2007). Családi élet, családi szerepek. In: H., Balázs É; Krász, L; Kurucz, GY (szerk.) *Hétköznapi élet a Habsburgok korában 1740-1815*. Budapest, Magyarország : Corvina Kiadó. 8-35
- Maccoby, E. E. és Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In: Mussen, P. H. (ed.): *Handbook of child psychology*. 4(4), 1-103.
- Mező Ferenc, & Mező Katalin (2020). A bölcsődei ellátás és a családi napközi választásának alakulása 2006-2016 között. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 6(4), 19-28. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2020.4.19>
- Mező Katalin; & Mező Ferenc (2020). Generációk közötti konfliktusok a családban. In: Vargáné, Nagy Anikó (szerk.) *Családi nevelés : Generációk közötti konfliktusok és megoldási stratégiák*. Budapest, Magyarország : Forstag Nonprofit Közhasznú Kft. . 109-119
- Mező Katalin, & Mező Ferenc (2017): Fogyatékossgal élő gyermek a családban. In: Vargáné Dr. Nagy, A. (szerk.): *Családi nevelés* 2. Didakt Kft, Budapest.
- Obeid, Rita. és Daou, Nidal (2015): The effects of coping style, social support, and behavioral problems on the well-being of mothers of children with Autism spectrum Disorder in Lebanon. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 10. sz. 59–70.

- Orosz Adrienn (2024). Az apák családon belüli szerepei. *Kapocs*, 7(3-4), 41-56.
- Pécsiné Kormos Renáta és Turcsányi Enikő. (2022). Kötődési problémák megnyilvánulása beszoktatás esetén – a megfigyelés, mint módszer alkalmazása. *Módszertani Közlemények*, 62. (2).103-116.
- Radványi Katalin(szerk.) (2013). *Legbelső kör: a család. Eltérően fejlődő és krónikusan beteg gyermekek a családban*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Spéder Zsolt (2011). Ellentmondó elvárások között... Családi férfiszerepek, apaképek a mai Magyarországon. In Nagy Ildikó - Pongrácz Tiborné (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2011*. Budapest: TÁRKI - Nemzeti Erőforrás Minisztérium. 207-228. p.
- Szabó Laura (2003). A boldogság relatív – Fogyatékoság és szubjektív életminőség. *Szociológiai szemle*. 13(3): 86-105
- Sztáray Kézdy Éva és Drjenovszky Zsófia (2021a): Gondoskodáviszonyok a gyermekükkel otthon lévő apák családjaiban Magyarországon. *Társadalomtudományi Szemle*, 11(4), 138-161.
- Sztáray Kézdy Éva és Drjenovszky Zsófia (2021b). Hungarian Stay-at-Home Fathers: A New Alternative for Family Wellbeing. *Social Sciences*, 10(6) 197. DOI <https://doi.org/10.3390/socsci10060197>.
- Sztáray Kézdy Éva. és Kovácsné Hegedűs Dóra (2023). A változó apakép vizsgálata az Instagram-posztok tükrében. *Médiakutató*, 24(4), 65-84.
- Vajda Zsuzsa és Kósa Éva (2005). *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vargáné, Nagy Anikó (2020) (szerk.). *Családi nevelés: Nevelési problémák a családban*. Budapest, Magyarország : Forstag Nonprofit Közhasznú Kft. ISBN: 9786156054166
- Vaskovics László (2014). Családszerkezeti átalakulások európai kitekintésben. *Szociológiai Szemle*, 24(1), 5-39.
- Verdes Tamás(2005). *Súlyosan, halmozottan fogyatékos gyermekek és fiatalok a közoktatásban*. De juRe Alapítvány, Budapest.

EGÉSZSÉGPSZICHOLOGIAI SZEMPONTOK A FELNŐTTEK LOGOPÉDIAI ELLÁTÁSÁBAN

Szanati Dóra (PhD)

ELTE BGGYK GYMRI (Magyarország)

E-mail: szanaticdora@hotmail.com

Imre Angéla (PhD)

ELTE BGGYK GYMRI (Magyarország)

E-mail: imre.angela@barczi.elte.hu

Absztrakt

Az egészségpszichológia, valamint az alacsony intenzitású pszichológiai intervenciók szemléletének ismerete ma már megkerülhetetlen a segítő szakmák képviselői számára. Írásunkban a felnőttekkel foglalkozó logopédusok ez irányú szerepéről és kommunikációs feladataival szeretnénk foglalkozni. Célunk betekintést nyújtani az olvasó számára arról a paradigmaváltásról, amely az elmúlt 15-20 évben a klinikai pszichológia területén végbement és tart jelenleg is; egyfajta elméleti kitekintés, mely újabb perspektívát ad a rehabilitációs pszichológia és a klinikai gyógypedagógia, logopédia kapcsolatáról. Feladat ez mindannyiunk számára, akik szakemberként a gyógypedagógia és a pszichológia területén egyaránt jelen vagyunk mind a felsőoktatási, mind pedig a diagnosztikai, terápiás színtereken. Szeretnénk bemutatni, hogy a szakmai sokszínűségünket mely tényezők határozhatják meg a klinikai rehabilitációs területen, továbbá, hogy mennyire hangsúlyossá vált a már oly sokszor leírt multidiszciplinaritás és interdiszciplinaritás kérdésköre. Főbb megtárgyalandó kérdéskörök: A logopédiai ellátásban a felnőtt korosztálynál hogyan tudjuk alkalmazni a rövid intervenciót, ennek milyen lépései vannak? A motivációs interjú milyen módon használható a kommunikációs terápiáknál? Mit jelent a viselkedésaktiváció alkalmazása? A biomedikális modellt felváltó bio-pszicho-szociális modell elve hogyan érvényesül, milyen szemléletbeli különbségeket kell beépítenünk az ellátásba?

* A tanulmányt lektorálta: Pajor Emese (PhD), ELTE BGGYK GYMRI(Magyarország)

** A tanulmányt lektorálta: Lajos Péter (habil. PhD), KRE BTK Pszichológia Intézet (Magyarország)

Kulcsszavak: egészségpszichológia, klinikai gyógypedagógia, interdiszciplináris team, minimális intervenció

Abstract

HEALTH PSYCHOLOGY PERSPECTIVES IN ADULT SPEECH-LANGUAGE THERAPY

In contemporary healthcare and education, familiarity with the principles of health psychology and low-intensity psychological interventions has become indispensable for professionals in the helping professions. In this paper, we aim to explore the evolving role and communication responsibilities of speech-language therapists (SLTs) working with adult clients within this framework. In the final sections, we focus on modern tools available to SLTs, as well as models and approaches that can be integrated into specialized care services. Our goal is to offer students and professionals an insight into the paradigm shift that has occurred—and continues to unfold—within clinical psychology over the past 15–20 years. This serves as a theoretical reflection that opens up new perspectives on the relationship between rehabilitation psychology, clinical special education, and speech-language therapy. Key issues to be addressed include: How can brief interventions be effectively applied in adult speech-language therapy, and what are their core steps? In what ways can motivational interviewing be integrated into communication therapy? What is the relevance of behavioral activation in therapeutic contexts? How does the shift from a biomedical to a biopsychosocial model manifest in practice, and what conceptual changes must be incorporated into service provision?

Keywords: health psychology, clinical special education, interdisciplinary team, minimal intervention

A tanulmány célja, hogy bemutassa a rehabilitációs pszichológia területén lezajló paradigmaváltást, valamint feltárja a klinikai gyógypedagógia, a logopédia és az egészségpszichológia közötti kapcsolódási pontokat. Különös hangsúlyt fektet a közös tevékenységi területekre, valamint a teammunka és az interdiszciplináris együttműködés jelentőségére (Csabai és Molnár, 2009). Ennek megfelelően történeti áttekintést nyújt, amely egyszerre több szempontot bemutató interdiszciplináris szintézis és szemléleti összefoglalás. Végző célja a multidiszciplinaritás és interdiszciplinaritás fontosságának hangsúlyozása, a módszertani kérdésekre való reflexió a felnőttek korai ellátásában.

Az első fejezetben röviden ismertetjük az egészségpszichológia kialakulását, valamint magyarországi mérföldköveit, ezt követően kitérünk annak szemléletére és feladatköreire. Felvázoljuk a klinikai gyógypedagógia és a rehabilitációs pszichológia kapcsolódási pontjait a multidiszciplináris teammunka keretében. Végezetül pedig a logopédiai támogatás korszerű eszközeire, a szakellátás keretein belül megvalósítható modellekre és elképzelésekre helyezzük a hangsúlyt. Ez ugyanis nemcsak a rehabilitációs megközelítéseket formálja át, hanem közvetlen hatással van a klinikai gyógypedagógiai szemlélet, valamint a logopédia fejlődésére is.

A tanulmány elméleti részében a leíró kategóriák és báziskérdések mentén szerveződő elemzési keretrendszert alkalmaztuk. Az elemzés során olyan tanulmányokat vizsgáltunk, amelyekben a rehabilitációs pszichológia, az egészségpszichológia és a klinikai gyógypedagógia metszéspontjai jelennek meg. A történeti kontextus és a paradigmaváltás ismertetését követően az elemzést olyan kulcsfogalmak és vezérkérdések köré szerveztük, mint a stresszel való megküzdés, a reziliencia és a társas támogatás. A tanulmány harmadik fejezetében az alacsony intenzitású pszichológiai intervenciók (LIPI) gyakorlati alkalmazásait ültettük át a felnőtt korosztály logopédiai ellátásába. Tudomásunk szerint a záró rész egy új modell gyakorlati bevezetése lehetne a hazai logopédiában.

Terminológia

A *klinikai gyógypedagógia* fogalma mint legitim tudományos és gyakorlati megközelítés, először a 2003. október 9–11. között megrendezett III. Neveléstudományi Konferencián került hivatalosan bevezetésre („Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány,” MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest). A klinikai gyógypedagógia főbb tematikus területei közé tartoznak: a fogyatékoság funkcionális és képességrendszer szintjén történő értelmezése; állapotok meghatározása és nyomon követése; esetvizsgálati módszertani kérdések; diagnosztikai lehetőségek; prevenciós és intervenciós stratégiák alkalmazása; kognitív, művészeti, szociális és viselkedésterápiás modellek; teljesítmény- és képességvizsgálati eljárások; hatáselemzés és gyógypedagógiai protokollok kidolgozása; intézményi keretek között megvalósuló ambuláns ellátási, habilitációs és rehabilitációs formák bemutatása; a rehabilitációs folyamat értékelése; tanácsadás és családi gondozás biztosítása; valamint a teammunka és a szupervízió gyógypedagógiai vonatkozásainak vizsgálata. A klinikai gyógypedagógia tudományos és szakmai spektruma átfogja az általános gyógypedagógiai tudományokat, a pszichológiát, a kognitív idegtudományokat, valamint az egészségtudományokat és az orvostudomány multidiszciplináris területeit (Gereben, 2004).

A klinikai gyógypedagógia és az egészségpszichológia kapcsolatrendszerét húsz évvel ezelőtt még nem vizsgálták célzottan. Mielőtt azonban e kapcsolat részletesebb értelmezésére rátérnénk, szükséges egy további, alapvető fontosságú fogalom tisztázása.

A *rehabilitációs pszichológia* fogalma Magyarországon jelenleg még nem tekinthető széles körben elterjedtnek. A terület magában foglalja a geriátria, gyermekidegsebészet, neuropszichológia, kardiológia, koraszülött-ellátás, mozgásszervi rehabilitáció, onkológiai, pulmonológiai, pszichoszomatikus és pszichiátriai rehabilitáció területein tevékenykedő szakemberek közös, teamalapú munkáját. A „kellően jó” elméletek képviselői között olyan szakembereket találunk, akik rendszerelvű gondolkodással és holisztikus ellátással integrálják az egyébként gyakran széttöredezett rehabilitációs törekvéseket a szakmai csapaton belül (Riskó, 2015).

A rehabilitációs pszichológia a klinikai, szociál-, munkapszichológia és egészségpszichológia metszéspontjában helyezkedik el. Mint viszonylag fiatal tudományterület, indokolt annak rövid történeti áttekintése és alapelveinek bemutatása, mivel ezek jelentősen alakítják a rehabilitációs szemléletmódot és beavatkozási kereteket.

Az egészségpszichológia története, szemlélete és alapelvei

Schoefield 1969-es tanulmányában arra hívta fel a figyelmet, hogy a pszichológusok nem voltak felkészülve azokra a problémákra, amelyek túlmutattak a szűken értelmezett pszichológiai jelenségeken. Nem rendelkeztek megfelelő tapasztalattal a sebészeti beavatkozásokra való pszichés felkészítésben, a baleseteket követő lelki stressz kezelésében vagy a rehabilitációs folyamatokhoz való hozzájárulásban – holott ezekben a helyzetekben hatékony támogatást nyújthattak volna (Schoefield, 1969; Kállai, Urbán és Csabai, 2021). Ezt a krízist tovább súlyosbította a test és lélek dualista szemléletének uralkodó szerepe, amely a patogenetikus (betegségközpontú) megközelítésből eredt. A pszichoszomatika éppen ezt a problémát próbálta orvosolni, amikor a testi betegségek mögött húzódó pszichés folyamatokat kívánta feltárni. Az irányzat egyik legismertebb képviselője az 1950-es években az USA-ban működő, magyar származású Franz Alexander volt. A pszichoszomatika új korszakát és szemléletváltását George Engel 1977-es bio-pszicho-szociális modellje hozta el, amely szerint a testi betegségek okai között a belső pszichés konfliktusok csupán egy tényezőként jelennek meg (Engel, 1977).

Az 1960-as évek végére a kardiovaszkuláris megbetegedések, a daganatos betegségek és a balesetek váltak a halálozási statisztikák vezető okaivá – így a krónikus betegségek váltak az orvostudomány központi kérdésévé. A hagyományos biomedikális modell nem tudta kielégítően magyarázni ezen betegségek drasztikus növekedését, illetve a gyógyulás komplex folyamatát. Ezért egyre nagyobb hangsúlyt kapott azoknak a viselkedéses mintázatoknak a feltérképezése, amelyek hozzájárulnak a betegségek kialakulásához vagy

lefolyásához. Az egészségpszichológiai megközelítés célja a rizikó- és védőfaktorok azonosítása, valamint azon személyiségjegyek empirikus vizsgálata, amelyek befolyásolják a betegség kimenetelét (Kállai, Urbán és Csabai, 2021).

Ebben az összefüggésben megfigyelhetők azok a változások is, amelyek a gyógypedagógiában zajlottak le az elmúlt évtizedekben. A hármas modell (testi, pszichés, szociális) megerősödött mind az osztályozási rendszerek megújításában (pl. a Funkciók, Fogyatékoság és Egészség Nemzetközi Osztályozása – ICF, 2009), mind pedig a rendszerelvű beavatkozási technikák kialakításában.

Az egészségpszichológiai megközelítés szorosan kapcsolódik a pozitív pszichológia irányzatához, amely az egyéni erőforrásokat és belső erősségeket igyekszik feltárni, melyekre a megküzdés során építeni lehet. Módszertanában elsősorban kognitív és viselkedésterápiás eljárásokat alkalmaz. Empirikus vizsgálataiban az egyén élményeire, attitűdjeire, kognícióira és viselkedésére összpontosít (Paksi, 2010). Az egészségpszichológia kibontakozása az 1970-es évekre vezethető vissza. Bár a pozitív pszichológia gondolatai már korábban is jelen voltak, a második világháborút követően váltak igazán hangsúlyossá, és az 1990-es évektől önálló irányzattá fejlődtek. A mozgalom kiemelkedő képviselői közé tartozik Csíkszentmihályi Mihály és Martin Seligman. Felfogásuk szerint nem elegendő kizárólag a személyiség diszfunkcionális elemeit feltárni, hanem kiemelten fontos az erősségek azonosítása is, amelyekre a terápiás és fejlesztési folyamatok épülhetnek (Maier & Seligman, 1976; Csíkszentmihályi, 2004). A prevenció és az intervenció fókusza tehát egyaránt a védőfaktorok és a fejlődési potenciálok feltérképezésére irányul.

Az egészségpszichológia tértnyerése jelentős szemléletváltást eredményezett a rehabilitációs pszichológiában is, hiszen már nem kizárólag az egészség vagy az egészségügy szempontjából közelíti meg a problémákat, hanem a betegségekhez kapcsolódó pszichés aspektusokat is integrálja. Ennek megfelelően előtérbe kerültek a prevenciók tevékenységek, az edukáció és a tudatos, aktív megküzdés támogatása. A figyelem így egyre inkább a befelé fordulás, a testi jelzésekre való érzékenység, a társas támogatás keresése és a külső erőforrásokra való támaszkodás felé fordult, amely felveti a kontroll és autonómia kérdéskörét is. Ide tartoznak azok a cselekvések is, amelyek célja a számára legmegfelelőbb és leghatékonyabb kezelés/fejlesztés elérése (Kaptein, 2022).

A hagyományos biomedikális modellel szemben – amely a beteg, sérült vagy fogyatékos személyt passzív és kiszolgáltatott szerepbe helyezte – az egészség- és rehabilitációs pszichológia, valamint a klinikai gyógypedagógia domináns nézőpontjává is a bio-pszicho-szociális modell vált. Ezt az új szemléletet az irodalom gyakran az „empowerment” (felhatalmazás) fogalmával írja le (Tiringer, 2007).

Seligman 1975-ös elmélete szerint (Maier & Seligman, 1976) a tanult tehetetlenség akkor alakul ki, amikor az egyén úgy érzékeli, hogy egy adott helyzet aktív viselkedéssel nem megváltoztatható. Ez passzív, elkerülő magatartáshoz, valamint jelentős negatív fiziológiai változásokhoz vezethet. Ezzel szemben Rosenbaum (1988) tanult erőforrásosság koncepciója (Rosenbaum, 1988) azokat a készségeket és pszichés szabályozási folyamatokat hangsúlyozza, amelyek a megküzdést hatékonyan támogatják, különösen a megfelelő stratégia kiválasztásán keresztül (lásd: Urbán, 2022).

Az egészségpszichológiai paradigmák szélesebb körű alkalmazásával a rehabilitációban fontos szemléletváltás történt, előtérbe kerültek olyan fogalmak, mint a stresszel való megküzdés, a reziliencia és a társas támogatás – ezek részletesebb elemzése a következő alfejezetekben történik.

A társas támogatás szerepe a megküzdésben és a rehabilitációban

Ma már tudományos szempontból is megkérdőjelezhetetlen, hogy a stresszhelyzetekkel való megküzdés egyik legfontosabb tényezője az egyén társas kapcsolataihoz fűződő viszonya, azok minősége és elérhetősége. A társas támogatás egészségre gyakorolt pozitív hatásait és a betegséghelyzetekben való alkalmazkodást segítő szerepét kezdetben klinikai megfigyelések támasztották alá, később pedig empirikus kutatások igazolták. Például több tanulmány is rámutatott arra, hogy a társas kapcsolatok biokémiai változásokat idéznek elő a szervezetben, míg ezek hiánya az immunfunkciók csökkenéséhez vezethet (lásd: Kállai, Urbán és Csabai, 2021).

A segítségnyújtás többdimenziós jelenség, és különböző formái eltérő mértékben hasznosak a megküzdés szempontjából. A társas támogatás legkézenfekvőbb és leggyakrabban megjelenő formája a családi kapcsolatokban testesül meg. A szoros, pozitív érzelmi alapú családi kapcsolatok bizonyítottan egészségmegőrző hatással bírnak, betegség esetén pedig elősegítik a pszichés megküzdést és növelik a túlélés esélyét. (Természetesen a negatív vagy diszfunkcionális családi kapcsolatok is hatást gyakorolnak az egészségre, ám ellenkező irányban: krónikus stresszforrásként működhetnek, és pszichoszomatikus tüneteket is generálhatnak.)

A rehabilitáció során az egyén számára a leginkább építő és fejlesztő támogatási formák közé tartozik az érzelmi támogatás, amelyet a szeretet, elfogadás és gondoskodás hármasa jellemez, kiegészülve a figyelmes meghallgatással és a fizikai jelenléttel. Ezen kívül instrumentális támogatás – például információs segítség, valamint bátorítás és elismerés – szintén hozzájárulhat a pozitív alkalmazkodáshoz.

Éppen ezért a rehabilitációs területen dolgozó szakemberek egyik kiemelt feladata, hogy segítsék a pácienseket társas erőforrásaik feltérképezésében és hatékony

mozgósításában. Fontos hangsúlyt kell fektetni a társas támogatás mértékének és minőségének azonosítására, valamint ezek bővítésére és fejlesztésére. Ez a védőhatás különösen krónikus betegségek rehabilitációjában bír kiemelkedő jelentőséggel. A szakemberek célja az is, hogy elősegítsék a páciensek aktív részvételét saját betegségük kezelésében, valamint az azzal járó kihívásokkal való megküzdésben.

Egy támogató, empátikus és elfogadó környezet lehetővé teszi, hogy a páciens szabadon kifejezze és „kiereszthesse” a benne felhalmozódott fájdalmat, haragot, frusztrációt, és pozitív visszacsatolások segítségével irányított támogatást kapjon. A társas támogatás folyamata elősegíti az egészséges megküzdési stratégiák alkalmazását, valamint védőfaktorként működik a visszahúzóódás vagy érzelmi izoláció ellen (Winston, Rosenthal & Roberts, 2020).

A „LIPI” alapelveinek alkalmazása a felnőttek logopédiai ellátásában

Látjuk tehát, hogy az egészségpszichológia a pszichopatológiai megközelítés helyett az egészséges lelki működésre fókuszál, így főként kognitív és viselkedésterápiás módszereket alkalmaz. Az intervencióban és a prevencióban főként a védőfaktorok és a fejlődési potenciálok feltérképezésére helyezi a hangsúlyt.

Az alacsony intenzitású pszichológiai intervenciók (= Low Intensity Psychological Interventions, rövidítve: LIPI) az előzőleg részletezett paradigmaváltást követően kerültek bevezetésre, ugyanis a pszichoterápia nem minden beteg/páciens/kliens számára elérhető, így szükséges lett más intenzív, időtakarékos és költséghatékony módszerek bevezetése, különböző önsegítő technikák megtanításával kiegészítve. Ezeket a technikákat rövid képzések során a rehabilitációs szakemberek is elsajátíthatják, alkalmazhatják a hozzájuk kerülő páciensek életminőségének javítására (Vizin, 2020). A betegellátásban történt szemléletváltás tehát a redukcionista helyett az interdiszciplináris komplex ellátási modellt részesíti előnyben (Perczel-Forintos, Zinner-Gérecz és Antal-Uram, 2024). E módszer legfőbb előnyei közé tartozik például a minimális intervencióval a terápiás haszon maximalizálása, a terápiás idő csökkentése, a páciens választási lehetőségei – flexibilis formák kínálása, egyéni ütemezésű, lépésenkénti haladás (Perczel-Forintos, Zinner-Gérecz és Antal-Uram, 2024).

A logopédia a modern szemléletű klinikai gyógypedagógia egyik legfrekvenciáltabb területe, hiszen az ellátás középpontjában a diagnosztika, a terápia és a rehabilitáció áll. A felnőtt korosztály logopédiai ellátása természetesen eltér a gyermekekétől. Fontos végiggondolnunk, hogy az első találkozás és a vizsgálati helyzet mit jelent felnőtt kliensünk számára. A beszéd és nyelvi nehézségekkel küzdők egy része egyáltalán nem, vagy csak nagyon nehezen kommunikál. Sokan közülük kórházban, illetve rehabilitációs osztályon fekszenek, van, akit hozzátartozója kísér el hozzánk. A kliensek másik része

önként vagy más szakember javaslatára jelentkezik logopédiai ellátásra (Gárdonyiné, 2020).

Felnőttek logopédiai állapotfelmérésének célja a kommunikációs nehézséggel bíró személy jelen beszéd- és nyelvi állapotának feltárása. Ennek folyamatát olyan diagnosztikai feladatok sora alkotja, amelyek általános érvénnyel bírnak, de az egyes kórképekre vonatkozóan speciálisak, konkrétak. Melyek a felnőtt korosztályt érintő logopédiai kórképek? Felsorolásszerűen tekintsük át ezeket: afázia, diszartria, artikulációs zavar, orrhangzós beszéd, dadogás, hadarás, diszfágia, diszfónia, gége nélküli beszéd, nyelvlökéses nyelés/miofunkcionális zavarok, olvasás-, írás- és számolási problémák, valamint beszédtechnikai megsegítés.

A klinikákon, szakambulanciákon és a logopédiai praxisban jelenleg jól bevált, javasolt diagnosztikai folyamat lépései a következők (Gárdonyiné, 2020):

1. A panasz és a kérés rögzítése – a logopédiai vizsgálat céljának meghatározása
2. Anamnézis felvétele – eddigi zárójelentések megismerése
3. Exploráció – szükség esetén a családtagok kikérdezése is
4. Logopédiai vizsgálat és a logopédus megfigyelései
5. Kiegészítő vizsgálatok (orvosi, pszichológiai, pedagógiai) – szükség szerint
6. Vizsgálati eredmények összegzése: az összes adat, információ értékelése, elemzése
7. A státuszdiagnózis és a differenciáldiagnózis megállapítása. A prognózis felállítása
8. A terápia irányának meghatározása – terápiás javaslat megfogalmazása
9. Logopédiai vizsgálati vélemény megírása (BNO, FNO kód megadásával)

A diagnosztikai protokoll 5. pontjától alkalmazhatjuk a LIPI alapelveit, melyek tehát még a terápiás irány kijelölése és meghatározása előtt segítik mind a vizsgáló, mind pedig a vizsgálati személy további útját. Az alapelvek között szerepel ugyanis a strukturált, rövid intervenciók alkalmazása – amennyiben ez lehetséges, a normalizáló, „gyógyulás”-fókuszú attitűd kialakítása, valamint az én-hatékonyság, az önmenedzsment facilitálása. Ezek technikái többek között a motivációs interjú vagy a viselkedésaktiváció.

A *motivációs interjú* elemeit felhasználhatjuk már az első találkozás alkalmával. Azoknál a logopédusoknál, akik főként gyermekekkel foglalkoznak, nagyon lényeges tudatosítani, hogy a kapcsolatfelvétel teljesen más pszichés szinten működik a felnőttek diagnosztikájában és terápiájában. A motivációs interjú mint technika szabályai (angolul *rule* mint szabályok, mely mozaikszót megkapjuk az angol feladatok kezdőbetűiből) a következők:

- a. „Állj ellen a kísértésnek, hogy megmondd, mit csináljon!” (Resist)
- b. „Értsd meg a motivációját!” (Understand)

- c. „Empatikusan hallgasd meg!” (Listen)
- d. „Erősítsd meg!” (Empower)

Az interjú jellemzői az együttműködést hangsúlyozó partnerség, vagyis a szakember akkor tudja a legmegfelelőbb segítséget nyújtani, ha érti a páciens szempontjait. Az elfogadás magában foglalja a személy tiszteletét, a nehézségek személyközpontú megértését és annak feltételezését, hogy a páciensnek megvan a joga és képessége arra, hogy saját döntéseket hozzon. Az együttérző segítőkészség az az attitűd, amikor a szakember a páciens érdekeit helyezi előtérbe, a motiváció előhívása pedig arra vonatkozik, hogy a logopédus hisz abban, hogy a kliens képes változni, rendelkezik ezzel a képességgel (Perczel-Forintos, Zinner-Gérecz és Antal-Uram, 2024).

Mivel a motiváció megléte nélkülözhetetlen az első logopédiai konzultáció során az együttműködéshez, valamint a bio-pszicho-szociális szemlélet szerint a páciens/kliens panaszainak megértéséhez is, ezen alapszabályok ismerete és alkalmazása létfontosságú a felnőttek kommunikációs ellátásában.

A másik technikai elem a *viselkedésaktiváció* beépítése a logopédiai foglalkozásokba, terápiákba. E módszer lépései a következők:

- 1) Célok meghatározása
- 2) Aktivitások megtervezése - pl. 1 héten keresztül azon aktivitások megtervezése, melyekbe beépíthetőek a logopédiai gyakorlatok; fontos, hogy naponta legalább 2 gyakorlatsort végezzen el konkrét tevékenységbe ágyazottan és jegyezze fel, hogy ezekből mit, hogyan valósított meg (naplózás)
- 3) Ha az előző szint nem volt sikeres, közösen változtassunk rajta
- 4) Rangsoroljuk az előző tevékenységekbe ágyazott gyakorlatsorokat – melyek voltak könnyebben és melyek nehezebben megvalósíthatóak
- 5) Fel kell hívni a páciens/kliens figyelmét arra, hogy nem kell minden célt teljesíteni – a terv nem lehet olyan merev, hogy problémát jelentsen 1-1 gyakorlatsor elmaradása
- 6) Az előrehaladás áttekintése – minden további döntés alapja a megosztás és az együttműködés

Míndezek során természetesen elengedhetetlen a logopédus részéről a kitartás, támogatás és a találékonyság. Mivel sokszor egyenetlen a haladás, ezért ilyenkor rugalmasan alakítunk a lépéseken, vagy szükség esetén visszalépünk egy előző szintre.

Ezeket a módszereket sokan már hosszú évek óta alkalmazzák anélkül, hogy tudnák, ezek a motivációs interjú vagy a viselkedésaktiváció elemei. Nem árt azonban

módszertanilag is tudatosítani azt, hogy ezzel milyen viselkedésváltozást érünk el adott kórképnél, adott páciensnél/kliensnél, illetve, hogy ezeknek milyen rövid és hosszú távú következményei lesznek a különböző kommunikációs terápiákban.

Megvitatás

A nemzetközi példák azt mutatják, hogy Magyarországon is sürgető feladat lenne olyan szolgáltatási rendszer kialakítása és bevezetése, amely már nemzetközileg kipróbált, bizonyítottan hatékony, és széles körű hozzáférést biztosít. Ennek a rendszernek normatív finanszírozáson kellene alapulnia, biztosítva, hogy a multidiszciplináris team által nyújtott kiegészítő szolgáltatások (így az egészségpszichológiai és a logopédiai ellátás is) ne csak egyszeri vagy ideiglenes támogatással, hanem hosszú távon fenntartható módon működhessenek.

A multidiszciplináris és interdiszciplináris szemlélet megvalósulásához elengedhetetlen, hogy a szakmai team már az alapellátásban is jelen legyen. Ez az integrált szemlélet olyan magasan képzett, együttműködésre képes szakemberek jelenlétét igényli, akik nemcsak saját szakterületükön jártasak. Az (egészség)pszichológiai érzékenység és az átfogó szemléletmód nemcsak a pszichológustól, hanem a team minden tagjától elvárás. A rehabilitáció akkor a leghatékonyabb, ha a kliens állapotával kapcsolatos információk folyamatosan megosztásra kerülnek a szakemberek között, és ha a klienshez egységes attitűddel fordulnak (Bechtold & Mikesell, 2025).

A tanulmány korlátai

A bemutatott technikák és módszerek megismertetése főként az MA végzettségű, felnőtt korosztállyal foglalkozó logopédusok számára elsődleges – ezt az ELTE BGGYK Logopédia mesterképzési szak elindulásakor el is kezdtük. Néhány évre azonban szükség van, míg ez a tudás akár a diagnosztikai, akár a terápiás protokollba beépül. Természetesen az alacsony intenzitású pszichológiai intervenciók alkalmazási lehetőségei is végesek a logopédiai foglalkozásokon, nem minden kórképnél és minden esetben megvalósíthatóak.

A terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmányban nem tudjuk részletezni a tovább gyakorlati elgondolásokat, ezeket célunk egy következő cikkben bemutatni. A jövőben esettanulmányokon keresztül szeretnénk feldolgozni a kommunikációs terápiákban belül megvalósítható egészségpszichológiai szempontsorokat, valamint kitérni még egyéb modellekre, technikákra is, például az 5A-, illetve 5T-módszer lépéseire vagy a transzteoretikus modell gyakorlati alkalmazására.

Konklúziók

A felnőtt korosztály logopédiai megsegítése során lényeges a rejtettebb pszichés folyamatokat is szem előtt tartanunk, amelyek akadályozhatják az egyén társadalmi reintegrációját. A kommunikációs funkciókat érintő maradványtünetek jelentős mértékben befolyásolhatják a társas kapcsolatokat, a munkavállalást. Ezekben az esetekben a kudarcélmény és az izoláció elkerülése válik az egyik legfontosabb terápiás céllá. Feladatunk tehát elsősorban nem a veszteségek tudatosítása, hanem olyan reális célok kijelölése, amelyek értelmet és irányt adnak a jövő alakításához.

Irodalom

- Bechtold, K.T., & Mikesell, J.W. (2025). Decision-making capacity in rehabilitation psychology practice: Historical, contemporary, and future perspectives. *Rehabilitation Psychology*, online publikáció. DOI <https://doi.org/10.1037/rep0000604>
- Csabai, M., & Molnár, P. (2009). *Orvosi pszichológia és klinikai egészségpszichológia*. Medicina Kiadó.
- Csikszentmihályi, M. (2004). Az autotelikus személyiség. In Pléh, Cs. & Boross, O. (Eds.). *Bevezetés a pszichológiai tanulmányokba*. Osiris Kiadó.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model. A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136. DOI <https://doi.org/10.1126/science.847460>
- FNO - *A Funkcióképesség, a Fogyatékoság és az Egészség Nemzetközi Osztályozása*. ICF - International Classification of Functioning, Disability and Health (2009). Fogyatékoságtudományi Tanulmányok XX. Disability Studies. ELTE BGGYK.
- Gárdonyiné, K. I. (2020). *Felnőttek logopédiai vizsgálata – Logopédusok diagnosztikai kézikönyve*. NFSZK Nonprofit Kft.
- Gereben, F. (2004). A gyógypedagógiai pszichológia szerepe a gyógypedagógia tudományos elméletének fejlődésében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 32(2), 84-91. DOI https://www.eltereader.hu/media/2004/06/gyosze_2004_2.pdf
- Kállai, J., Urbán, R., & Csabai, M. (2021). Egészségpszichológiai kutatások és az alkalmazott egészségpszichológiai ellátás fejlődése az elmúlt 30 évben Magyarországon. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(3-4), 787-801. DOI <https://doi.org/10.1556/0016.2021.00061>
- Kaptein, A.A. (2022). Novels as data: Health humanities and health psychology. *Journal of Health Psychology*, 27(7), p1615. DOI <https://doi.org/10.1177/1359105321999107>
- Maier, S. F., Seligman, M. E. P. (1976). Learned Helplessness: Theory and Evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105(1), 3-46. DOI <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0096-3445.105.1.3>

- Paksi, E. (2010). Az egészségpszichológiai szemlélet megszületése és fő irányelvei. In Gy. Kiss, E. & Polyák, L. (Eds.). *Egészségrehabilitációs Füzetek I. A krónikus betegséggel élők orvosi, pszichológiai és társadalmi rehabilitációja*. (pp. 12-34). Magyar ILCO Szövetség.
- Perczel-Forintos, D., Zinner-Gérecz, Á., & Antal-Uram, D. (2024) *Az alacsony intenzitású pszichológiai intervenciók tankönyve – A pszichés támogatás korszerű eszközei az alapellátásban, a szakellátásban és az iskolában*. Medicina.
- Riskó, Á. (2015). Az onkopszichológia első 25 éve az Országos Onkológiai Intézetben: előzmények és események (1988–2013). *Magyar Onkológia*, 59, 241–250. DOI <https://www.huon.hu/2015/59/3/0241/0241a.pdf>
- Rosenbaum, M. (1988). Learned resourcefulness, stress and self-regulation. In S. Fisher & J. Reason (Eds.). *Handbook of life-stress, cognition and health* (pp. 483–496). Chichester: John Wiley
- Schoefield, W. (1969). The role of psychology in the delivery of health services. *American Psychologist*, 24(6), 565-584. DOI <https://doi.org/10.1037/h0027998>
- Tiringer, I. (2007). Megküzdés (coping). In Kállai, J., Varga, J., & Oláh, A. (Eds.). *Egészségpszichológia a gyakorlatban*. Medicina Kiadó.
- Urbán, R. (2022). *Az egészségpszichológia alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Vizin, G. (2020). Alacsony intenzitású pszichoterápia (LIPI) krónikus testi betegségekben. Alacsony intenzitású CBT az onkológiai ellátásban. Semmelweis Egyetem előadásmagy – 2020.10.30. https://semmelweis.hu/klinikai-pszichologia/files/2020/11/LIPI-ea_2020_Vizin_Gabi.pdf [2025.04.11.]
- Winston, A., Rosenthal, R.N., & Roberts, L.W. (2020). *A szupportív pszichoterápia tankönyve*. Oriold és Társai Kiadó.

**A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDDAL KAPCSOLATOS
MŰVÉSZETI KUTATÁSOK**

A ZENETERÁPIA HATÁSA EGY ÓVODAI CSOPORT FEJLŐDÉSÉRE

Árkosi Julianna (PhD)

Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország)

E-mail: arkosi.julianna@ped.unideb.hu

Absztrakt

A kutatás a zeneterápia hatását vizsgálja sajátos nevelési igénnyel élő, speciális oktatási intézetben nevelkedő óvodás korú gyermekek esetében. A tanulmányban a kutatás problematikájának körülhatárolására kerül sor. Ahogyan azt nagyon sok kutatási eredmény bizonyítja (Barkóczi és Pléh, 1977; Nagy, 2016; Pásztor, 2015; Czírok, 2019), a zeneterápia konkrét, kimutatható és mérhető jótékony hatásokkal bír több fejlődési területen. A kutatás a zeneterápia hatásait vizsgálja a kapcsolatteremtési, nyelvi és pszichomotoros készségek fejlődésére, a specifikusan zenei (ritmikai) készségekkel együtt.

Kulcsszavak: zeneterápia, óvoda, óvodáskor

Abstract

THE IMPACT OF MUSIC THERAPY ON THE DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL GROUP

The study examines the effects of music therapy on preschool-aged children with special educational needs who are being raised in a specialized educational institution. This paper outlines the research problem and contextualizes the study. As numerous research findings have confirmed, music therapy has concrete, demonstrable, and measurable positive effects on multiple areas of development (Barkóczi & Pléh, 1977; Nagy, 2016; Pásztor, 2015; Czírok, 2019). The research focuses on the impact of music therapy on the development of social interaction, language, and psychomotor skills, specifically in relation to musical (rhythmic) abilities.

Keywords: music therapy, kindergarten, preschool age

* A tanulmányt lektorálta: Tamásiné Dsupin Borbála (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)

** A tanulmányt lektorálta: Főgel-Veres Anett (DLA), Debreceni Egyetem (Magyarország)

Jelen kutatás a zeneterápia fejlesztő hatását vizsgálja az óvodáskorú sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek kapcsolatteremtési, nyelvi, valamint pszihomotoros készségek fejlődése területén. Ebből a fő problematikából kiindulva a következő célok fogalmazódnak meg: 1) a kapcsolatteremtési, pszihomotoros, illetve a nyelvi készségek *felmérése* a zeneterápiás folyamat elkezdése előtt (preteszt); 2) a zeneterápiás folyamat végrehajtása, melynek célja sajátos nevelési igénnyel élő, speciális oktatási intézetbe beíratott óvodás korú gyermek *fejlesztése* kapcsolatteremtési, nyelvi, valamint pszihomotoros készségek fejlődése területeken; 3) a kutatási eredmények kiértékelése és feldolgozása a zeneterápiás folyamat végrehajtása után (posztteszt).

A kutatás kérdései:

- Befolyásolhatja-e jótékonyan a zeneterápia sajátos nevelési igénnyel élő gyermekek kapcsolatteremtési, pszihomotoros és nyelvi készségeit?
- Az alkalmazott zeneterápiás eljárás során megjelenhetnek-e egyéb (másodlagos) pozitív magatartásbeli változások is?

A kutatás hipotézisei

Alap hipotézis: A rendszeresen alkalmazott zeneterápia jelentősen hozzájárul a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek kapcsolatteremtési, pszihomotoros, valamint nyelvi készségeinek fejlődéséhez.

Kiegészítő hipotézis:

A rendszeresen alkalmazott zeneterápia jelentősen hozzájárul a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek figyelmének, alkalmazkodó képességének a fejlesztéséhez.

A rendszeresen alkalmazott zeneterápia jelentősen hozzájárul a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek ritmusérzékének a fejlesztéséhez, valamint a hangszeres zenei ismereteinek bővítéséhez.

Kutatási változók

Független változó. A kutatás független változója maga a hat hónapon át tartó zeneterápiás beavatkozás, a következő célokkal:

- SNI gyermekek nyelvi készségeinek fejlesztése énektanulással (előre eltervezett énekes repertoár);
- zenei magatartások kialakítása (szokások, jelzések, rituálék);
- SNI gyermekek szókincsének a gazdagítása, aktivizálása és hosszú távon való rögzítése, valamint a hangképzés és beszédképesség fejlesztése;
- interperszonális kapcsolatteremtési készségek fejlesztése, valamint az agresszivitás mértékének csökkentése aktív zeneterápiával.

Függő változó. A kutatás függő változói a SNI gyermekek kapcsolatteremtési, nyelvi, valamint pszihomotoros készségei a megfigyelések és mérések alapján, pontszámokban kifejezve.

A kutatás helyszíne, ideje és szakaszai

A kutatás Nagyváradon a BONITAS Magyar Speciális Oktatási Központban történt, a Babóca (B) óvodai csoportban.

A kutatás hat hónapon át tartott, 2024 szeptemberétől 2025 februárjáig (hat hónap). A kutatás szakaszai:

- 2024 szeptember eleje (preteszt) -gyógypedagógiai felmérés, megfigyelés, valamint a specifikusan zenei, ritmikai készségek felmérése;
- a hat hónapon át tartó zeneterápiás folyamat, heti rendszerességgel, kétszer egy héten;
- az alkalmazott zeneterápia: aktív, csoportos, komplex; egyéni hangszeres (Ulwila színeskotta módszer); egyéni ritmusjáték.
- 2025 február (posztteszt)- gyógypedagógiai lap, felmérés, megfigyelés, valamint a specifikusan zenei, ritmikai készségek felmérése.

A kutatás kvalitatív eredményt ad a mintában szereplő egyének tapasztalatairól és perspektíváiról, valamint a kapcsolatteremtési, pszihomotoros, nyelvi magatartásainak megértésére összpontosít a természetes környezetükben.

Minta

A kutatásban résztvevő gyermekek mind óvodás korúak, akik különböző szintű értelmi fogyatékkal élnek, melyekhez egyéb egészségi problémák, szindrómák társulnak. Ők a Bonitas óvoda B csoportja (1.táblázat).

Módszer

A foglalkozások aktív, csoportos zeneterápiára épülnek, egyéni zenei feladatok végrehajtására ösztönző légkörben. Az Orff instrumentárium felhasználásra kerül, de pszeudohangszerek is. A nyelvi készségek mérhető fejlődésének biztosításához elengedhetetlen a mondókák, népi gyermekdalok és mozgásos játékok alkalmazása. A foglalkozások tehát a Kodály koncepciót, illetve az Orff féle multiszenzoriális hangszeres és játékos zenei élménynyújtást egyaránt követik. Az Ulwila féle színeskotta módszer az egyéni zeneterápiás foglalkozások momentumait képezik. Tematikáját illetően, a zenei anyag mindig illeszkedik az óvodai program szerinti heti témához.

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

1.táblázat. A kutatási minta bemutatása (Forrás: saját szerkesztés)

N	Sz.i.	Nem	IQ	Diagnózis	Gyenge pontok
Gy1.	2018	F	46	Hiperkinetikus szindróma; A kifejező beszéd zavara; Autizmus spektrumzavar.	Alacsony önkontroll; Szfinkterális kontroll részleges jelenléte; Az utasítások elfogadásának hiánya; Ismétlődő cselekvések jelenléte.
Gy2.	2021	F	40	Középsúlyos értelmi zavar autizmus spektrumzavar jegyekkel; Hiperkinetikus szindróma; A beszéd hiánya.	Obszesszív magatartás bizonyos dolgok irányába; Sajátos étkezési mód; Sírógörcsök; Alacsony tolerancia küszöb.
Gy3.	2018	F	55	Általános fejlődési zavar, túlnyomórészt nyelvi; Pszihomotoros instabilitás.	Alacsony önkontroll; Sírógörcsök; Alacsony tolerancia küszöb.
Gy4.	2018	F	58	Enyhe értelmi akadályozottság; Autizmus spektrumzavar.	Alacsony önkontroll; Sírógörcsök; A gondolkodás rigiditása; Sztereotípiák jelenléte; Nem vesz részt a csoportos tevékenységeken; Szenzoros integrációs zavarok.
Gy5.	2019	F	55	Középsúlyos értelmi akadályozottság; Autizmus spektrumzavar; A beszéd fejletlensége. Rendkívül fejlett matematikai képesség.	Alacsony önkontroll; Sírógörcsök; A gondolkodás rigiditása; Stereotípiák jelenléte; Nehezen kapcsolódik a csoportos tevékenységekhez; Öntörvényű, makacs.
Gy6.	2018	N	55	Enyhe értelmi akadályozottság; Autizmus spektrumzavar; Érzelmi zavarok.	Sírógörcsök; Öntörvényűség; Érzelmi labilitás.
Gy7.	2021	N	48	Középsúlyos értelmi akadályozottság; Autizmus spektrumzavar; A beszéd teljes hiánya.	Epilepszia; A gondolkodás rigiditása; Fizikai fejletlenség és gyengeség.

A fő alkalmazott kutatási módszer a kísérlet. A gyógypedagógiai kísérlet tulajdonképpen egy provokált megfigyelés, módosított körülmények között figyeljük meg a gyermekek magatartásának megváltozását. A kísérlet végeredménye tulajdonképpen a hipotézis beigazolódása vagy megcáfolása (Sas, 2015).

A módosított körülmények a gyermekek heti programjába bekerülő zeneterápiás foglalkozásban és ennek az összes kiváltott hatásában nyilvánulnak meg, pontszámokban kifejezve. A gyógypedagógiai kísérletnek három momentumát jegyezzük fel: 1) preteszt; 2) zeneterápiás folyamat; 3) posztteszt (utolsó mérés).

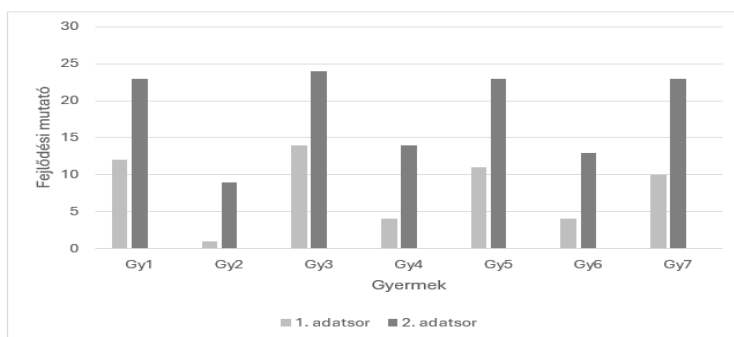
A preteszt alkalmazásakor a fejlődési folyamat monitorizálására készített fejlődés megfigyelési lapot alkalmazzuk (3-9. táblázat), így a minta ugyanazoknak a követelményeknek van megfeleltetve az előmérések folyamán, mint a további mérések során.

A speciálisan zenei készségek fejlődésének megfigyelésére egy speciális zenei mérést alkalmazunk, ritmikai készségek téren. Tíz ritmusképletet (16. melléklet) állítunk össze a minta számára, ezeket hetenként bocsátjuk eléjük reprodukció céljával. A ritmusképletek reprodukálásának pontosságát a magatartásbeli változásokkal együtt mérjük le és jegyezzük le.

A kutatási eredmények bemutatása

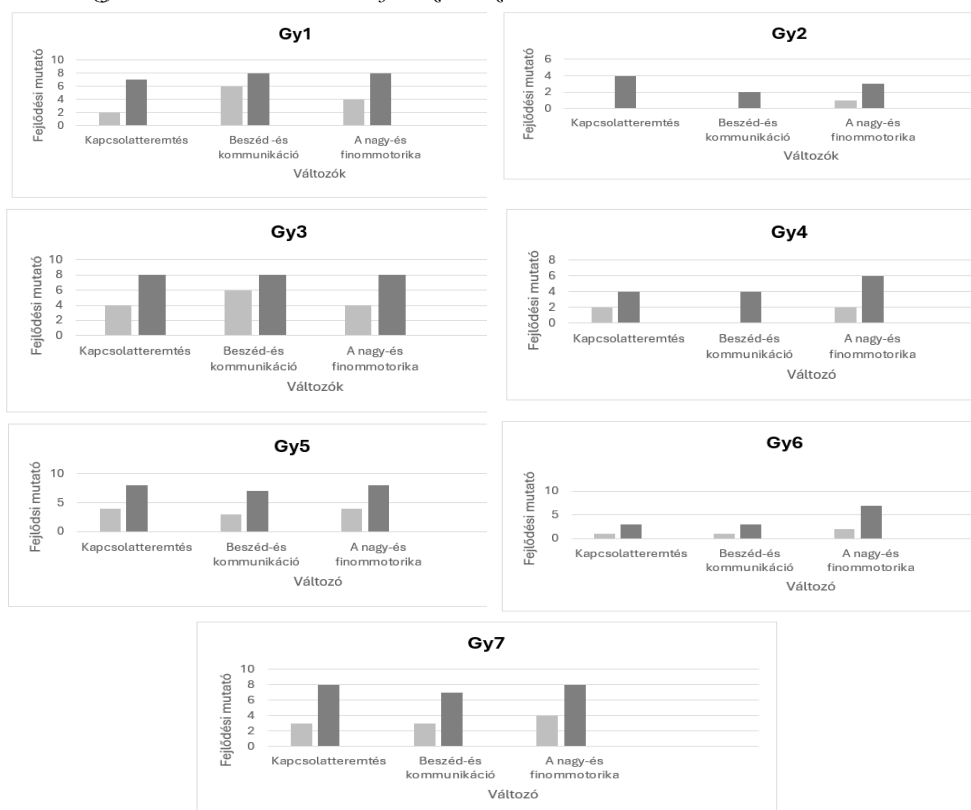
Az összesítő táblázatban (10. táblázat) bemutatott kvantitatív mérési adatok alapján a minta fejlődési mutatója az 1. ábrán látható.

1. ábra. A teljes minta fejlődési mutatója. Forrás: Saját szerkesztés



Az egyéni, gyermekenként történő mérési adatokat reprezentáló grafikonokat az egyéni fejlődés megfigyelési lapok alapján hoztuk létre (1-5. melléklet), a minta minden tagjának mindhárom fejlődési területen mért számokban kifejezett magatartásai alapján. Ennek értelmében a következő fejlődési eredményeket mutatjuk be:

2. ábra. Az elő-és utómérési adatok grafikonos ábrázolása a vizsgálatban résztvevő gyermekek esetében, egyéni lebontásban. Forrás: Saját szerkesztés.



Kvalitatív eredmények bemutatása

A speciálisan zenei készségek fejlődésének megfigyelésére összeállított táblázatban, a zenei (ritmikai) képességek mérését monitorizálva a következő változásokat jegyezzük le (2. táblázat).

A kvalitatív eredmények bemutatásakor a színeskotta alkalmazása során megfigyelt és feljegyzett tapasztalatok is rendkívüli fontossággal bírnak.

A szeptemberi mérésnél 2 gyermek nem tudja teljes segítséggel sem követni a kottát. Gy2 és Gy4 nem fogadja el a segítséget, kaotikus, szervezetlen, spontán ütések mér a metalofonra. Gy4 és Gy7 nagymozgásos színelismerő játékban is részesül. Folyamatos alkalmazás mellett, az utolsó méréskor a két említett gyermek már képes részleges segítséggel követni egyszerű színeskottát. A többi gyermek folyamatosan olvassa és játsza

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

a színeskottával lejegyzett gyermekdalokat és egyszerű népdalokat. Gy1 énekel is miközben zenél.

2.táblázat. A minta ritmikai képességének monitorizálása. Saját szerkesztés.

N	1*	Megjegyzés	2**	Megjegyzés	3***	Megjegyzés
Gy1	3		6		8	
Gy2	0	Csak hangszeren próbálkozik. Az első próba után eldobja a hangszert.	1	Nem volt hibátlan, de pontoztuk.	2	Egyik sem hibátlan, de megkapta a pontot.
Gy3	3	Mindegyik képletet megismétlem, másodszori meghallgatás után születtek a pontozható reprodukciók.	7	Ismétlés szükséges, nagyon jó az auditív memóriája.	9	Csupán két ritmusképletet kellett megismételnem.
Gy4	0	Tetszik neki, ahogy tapsolok, arra biztat, hogy ismétljem a ritmusképleteket, de ő nem akar együttműködni.	1	A legelső ritmusképletet pontozható módon, az én tenyerembe beletapsolja.	3	Kisebb pontatlanság, de az én tenyerembe három ritmusképletet reprodukál.
Gy5	3	Amennyi pontozható választ adott, azokat le is rajzolja, jegyzi. Fontos neki a vizualitás.	6	Miután le is jegyzem neki, hat pontos választ ad.	9	Auditív és vizuális ingerekere reagálva, szinte tökéletes eredményt produkál,
Gy6	-	-	0	Csak néz, hallgat, de nem reagál a ritmusképletekre.	2	Az interakció megvalósulása óta, minden játékban részt vesz.
Gy7	2	A pontos válaszok elsőre pontosak lettek. Nem szereti, ha ismételni kell, nem hajlandó javítani.	5	Az első ritmusképletekre már nem figyel, pontatlanok a válaszok.	8	Ha hangoztatom a ritmusértékek elnevezését, szinte tökéletes választ ad minden ritmusképletre.

* 1. mérés során reprodukált ritmusképletek száma

**2. mérés során reprodukált ritmusképletek száma

***3. mérés során reprodukált ritmusképletek száma

Következtetések

A bemutatott mérési eredmények alátámasztják, hogy az alap hipotézis, miszerint a rendszeresen alkalmazott zeneterápia jelentősen hozzájárul a sajátos nevelési igényű gyermekek kapcsolatteremtési, pszihomotoros, valamint nyelvi készségeinek fejlődéséhez, beigazolódik.

A kiegészítő hipotézisek, amelyek a sajátos nevelési igényű gyermekek figyelmére, alkalmazkodó képességére, illetve a zenei készségekre (ritmusérzék, hangszeres ismeretek) vonatkoztak, teljes beigazolást nyernek.

A kapott eredmények hozzájárulhatnak akár új hipotézisek felállításához, akár egy elkövetkezendő kutatás megalapozásához is.

Irodalom

- Barkóczi I. és Pléh Cs.(1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Bács megyei Lapkiadó Vállalat, Kecskemét
- Czirok I. (2019). Zeneoktatás a hátrányos helyzet, tehetség és közösségfejlesztés jegyében. *Parlando*, (61)2.
- Hangayné, M. D. (2021). Színes kották. Impresszum, Budapest.
- Mesterházi Zs. és Szekeres Á. (2019): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Budapest
- Mucsi, G. (2018). A ritmikai készségek fejlődése 12 éves korig. *Gyermekevelés: Tudományos folyóirat*, 6(2), 108–118.
- Nagy, É. (2016). *Az ének és mondókák fejlesztő hatásai tanulásban akadályozott gyermekek esetében*. Budapest: Neveléstudományi Kutatóközpont.
- Pásztor, Zs. (2015). *A zeneterápia szerepe a gyermekek érzelmi fejlődésében*. Budapest: Medicina Kiadó.
- Sas, C. (2015). *Metodologia cercetării psihopedagogice*. Universitatea din Oradea

Mellékletek

1. melléklet. A fejlődés monitorizálása gyermekenként.

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

3. táblázat. A fejlődés monitorizálása Gy1 esetében. Forrás: saját szerkesztés.

Fejlesztési terület	Feladatok	A fejlődés monitorizálása/hónap*								
		09-10			11-12			01-02		
		TS	RS	SN	TS	RS	SN	TS	RS	SN
Kapcsolatteremtés	- Fogadja el és adja tovább a hangszerét a zenei játékok közben; - Mutasson együttműködést a gyermekjátékok folyamán; - Fogadja el a vizuális, auditív-és érintéses kapcsolatteremtési kezdeményezéseket; - Tartsa tiszteletben csoporttársai zenei megnyilvánulásait, várja ki az ő zenei és fizikai idejét.		1			1				2
			1			1				2
		0				1		1		2
		0				1				
Beszéd-és kommunikáció	- Figyeljen meg és reprodukáljon az énekhez/ beszédhez szükséges mozgásformákat (légzés, artikulációs mozdulatok); - Értelmezze a beszélt nyelvet a gyermekdalok és mondókák mondanivalóján keresztül; - Ejtse ki helyesen a felkínált mondóka-és zenei anyag szövegének hangjait, szótagjait, szavait; - Vegyen részt aktívan a játékos zenés foglalkozásokban.			2			2			2
				2			2			2
		0		2		1	2			2
										2
A nagy-és finommotorika	- Sajátítsa el a hangszerek megtartásának a technikáját; - Sajátítsa el a hangszerek megszólaltatásának a technikáját; - Végezze el a gyermekjátékokhoz és gyermekdalokhoz kapcsolódó mozgásokat; - Reprodukálja a cselekményhez kapcsolódó mozdulatsorokat.		1			2				2
			1			1	2			2
			1			1				2
			1							2

*0=teljesen segítséggel (TS), 1=részleges segítséggel (RS), 2=segítség nélkül (SN)

4. táblázat. A fejlődés monitorizálása Gy2 esetében. Forrás: saját szerkesztés.

Fejlesztési terület	Feladatok	A fejlődés monitorizálása/hónap*								
		09-10			11-12			01-02		
		TS	RS	SN	TS	RS	SN	TS	RS	SN
Kapcsolatteremtés	- Fogadja el és adja tovább a hangszerét a zenei játékok közben; - Mutasson együttműködést a gyermekjátékok folyamán; - Fogadja el a vizuális, auditív-és érintéses kapcsolatteremtési kezdeményezéseket; - Tartsa tiszteletben csoporttársai zenei megnyilvánulásait, várja ki az ő zenei és fizikai idejét.	0			0			0		
		0			0	1			1	2
		0				1				
		0							1	
Beszéd-és kommunikáció	- Figyeljen meg és reprodukáljon az énekhez/ beszédhez szükséges mozgásformákat (légzés, artikulációs mozdulatok); - Értelmezze a beszélt nyelvet a gyermekdalok és mondókák mondanivalóján keresztül; - Ejtse ki helyesen a felkínált mondóka-és zenei anyag szövegének hangjait, szótagjait, szavait; - Vegyen részt aktívan a játékos zenés foglalkozásokban.	0			0			0		
		0			0			0		
		0			0				1	
		0			0				1	
A nagy-és finommotorika	- Sajátítsa el a hangszerek megtartásának a technikáját; - Sajátítsa el a hangszerek megszólaltatásának a technikáját; - Végezze el a gyermekjátékokhoz és gyermekdalokhoz kapcsolódó mozgásokat; - Reprodukálja a cselekményhez kapcsolódó mozdulatsorokat.	0			0				1	
		0	1		0			0		2
					0			0		
		0			0					

*0=teljesen segítséggel (TS), 1=részleges segítséggel (RS), 2=segítség nélkül (SN)

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

5. táblázat. A fejlődés monitorizálása Gy3 esetében. Forrás: saját szerkesztés

Fejlesztési terület	Feladatok	A fejlődés monitorizálása/hónap								
		09-10			10-11			01-02		
		TS	RS	SN	TS	RS	SN	TS	RS	SN
Kapcsolatteremtés	- Fogadja el és adja tovább a hangszert a zenei játékok közben; - Mutasson együttműködést a gyermekjátékok folyamán; - Fogadja el a vizuális, auditív-és érintéses kapcsolatteremtési kezdeményezéseket; - Tartsa tiszteletben csoporttársai zenei megnyilvánulásait, várja ki az ő zenei és fizikai idejét.		1				2			2
			1				2			2
			1				2			2
			1				2			2
Beszéd-és kommunikáció	- Figyeljen meg és reprodukáljon az énekhez/ beszédhez szükséges mozgásformákat (légzés, artikulációs mozdulatok); - Értelmezze a beszélt nyelvet a gyermekdalok és mondókák mondanivalóján keresztül; - Ejtse ki helyesen a felkínált mondóka-és zenei anyag szövegének hangjait, szótagjait, szavait; - Vegyen részt aktívan a játékos zenés foglalkozásokban.		1				2			2
			1				2			2
				2			2			2
				2			2			2
A nagy-és finommotorika	- Sajátítsa el a hangszerek megtartásának a technikáját; - Sajátítsa el a hangszerek megszólaltatásának a technikáját; - Végezze el a gyermekjátékokhoz és gyermekdalokhoz kapcsolódó mozgásokat; - Reprodukálja a cselekményhez kapcsolódó mozdulatsorokat.		1				2			2
			1				2			2
			1			1	2			2
			1							2

*0=teljesen segítséggel (TS). 1=részleges segítséggel (RS), 2=segítség nélkül (SN)

6. táblázat. A fejlődés monitorizálása Gy4 esetében. Forrás: saját szerkesztés.

Fejlesztési terület	Feladatok	A fejlődés monitorizálása/hónap*								
		09-10			11-12			01-02		
		TS	RS	SN	TS	RS	SN	TS	RS	SN
Kapcsolatteremtés	- Fogadja el és adja tovább a hangszert a zenei játékok közben; - Mutasson együttműködést a gyermekjátékok folyamán; - Fogadja el a vizuális, auditív-és érintéses kapcsolatteremtési kezdeményezéseket; - Tartsa tiszteletben csoporttársai zenei megnyilvánulásait, várja ki az ő zenei és fizikai idejét.		1			1			1	
			1		0	1			1	
		0			0				1	
		0							1	
Beszéd-és kommunikáció	- Figyeljen meg és reprodukáljon az énekhez/ beszédhez szükséges mozgásformákat (légzés, artikulációs mozdulatok); - Értelmezze a beszélt nyelvet a gyermekdalok és mondókák mondanivalóján keresztül; - Ejtse ki helyesen a felkínált mondóka-és zenei anyag szövegének hangjait, szótagjait, szavait; - Vegyen részt aktívan a játékos zenés foglalkozásokban.	0			0				1	
		0			0				1	
		0			0				1	
		0				1			1	
A nagy-és finommotorika	- Sajátítsa el a hangszerek megtartásának a technikáját; - Sajátítsa el a hangszerek megszólaltatásának a technikáját; - Végezze el a gyermekjátékokhoz és gyermekdalokhoz kapcsolódó mozgásokat; - Reprodukálja a cselekményhez kapcsolódó mozdulatsorokat.		1			1				2
			1			1				2
		0			0				1	
		0			0				1	

*0=teljesen segítséggel (TS). 1=részleges segítséggel (RS), 2=segítség nélkül (SN)

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

7. táblázat. A fejlődés monitorizálása Gy5 esetében. Forrás: saját szerkesztés.

Fejlesztési terület	Feladatok	A fejlődés monitorizálása/hónap*								
		09-10			11-12			01-02		
		TS	RS	SN	TS	RS	SN	TS	RS	SN
Kapcsolatteremtés	- Fogadja el és adja tovább a hangszert a zenei játékok közben; - Mutasson együttműködést a gyermekjátékok folyamán; - Fogadja el a vizuális, auditív-és érintéssel kapcsolatteremtési kezdeményezéseket; - Tartsa tiszteltben csoporttársai zenei megnyilvánulásait, várja ki az ő zenei és fizikai idejét.		1				2			2
			1				2			2
			1				2			2
			1		1					2
Beszéd-és kommunikáció	- Figyeljen meg és reprodukáljon az énekhez/ beszédhez szükséges mozgásformákat (légzés, artikulációs mozdulatok); - Értelmezze a beszélt nyelvet a gyermekdalok és mondókák mondanivalóján keresztül; - Ejtse ki helyesen a felkínált mondóka-és zenei anyag szövegének hangjait, szótagjait, szavait; - Vegyen részt aktívan a játékos zenés foglalkozásokban.	0	1			1				2
			1				2			2
			1		1			1		
			1				2			2
A nagy-és finommotorika	- Sajátítsa el a hangszerek megtartásának a technikáját; - Sajátítsa el a hangszerek megszólaltatásának a technikáját; - Végezze el a gyermekjátékokhoz és gyermekdalokhoz kapcsolódó mozgásokat; - Reprodukálja a cselekményhez kapcsolódó mozdulatsorokat.	0		2			2			2
						1				2
			1		1					2
			1		1					2

*0=teljesen segítséggel (TS). 1=részleges segítséggel (RS), 2=segítség nélkül (SN)

8. táblázat. A fejlődés monitorizálása Gy6 esetében. Forrás: saját szerkesztés.

Fejlesztési terület	Feladatok	A fejlődés monitorizálása/hónap*								
		09-10			11-12			01-02		
		TS	RS	SN	TS	RS	SN	TS	RS	SN
Kapcsolatteremtés	- Fogadja el és adja tovább a hangszert a zenei játékok közben; - Mutasson együttműködést a gyermekjátékok folyamán; - Fogadja el a vizuális, auditív-és érintéssel kapcsolatteremtési kezdeményezéseket; - Tartsa tiszteltben csoporttársai zenei megnyilvánulásait, várja ki az ő zenei és fizikai idejét.					1		1		
					0				1	
					0				1	
Beszéd-és kommunikáció	- Figyeljen meg és reprodukáljon az énekhez/ beszédhez szükséges mozgásformákat (légzés, artikulációs mozdulatok); - Értelmezze a beszélt nyelvet a gyermekdalok és mondókák mondanivalóján keresztül; - Ejtse ki helyesen a felkínált mondóka-és zenei anyag szövegének hangjait, szótagjait, szavait; - Vegyen részt aktívan a játékos zenés foglalkozásokban.				0				1	
					0				1	
					0			0		
						1			1	
A nagy-és finommotorika	- Sajátítsa el a hangszerek megtartásának a technikáját; - Sajátítsa el a hangszerek megszólaltatásának a technikáját; - Végezze el a gyermekjátékokhoz és gyermekdalokhoz kapcsolódó mozgásokat; - Reprodukálja a cselekményhez kapcsolódó mozdulatsorokat.					1				2
					0	1				2
									1	2
					0					

*0=teljesen segítséggel (TS). 1=részleges segítséggel (RS), 2=segítség nélkül (SN)

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

9. táblázat. A fejlődés monitorizálása Gy7 minta esetében (Forrás: saját szerkesztés)

Fejlesztési terület	Feladatok	A fejlődés monitorizálása/hónap*								
		09-10			11-12			01-02		
		TS	RS	SN	TS	RS	SN	TS	RS	SN
Kapcsolatteremtés	- Fogadja el és adja tovább a hangszert a zenei játékok közben; - Mutasson együttműködést a gyermekjátékok folyamán; - Fogadja el a vizuális, auditív-és érintéses kapcsolatteremtési kezdeményezéseket; - Tartsa tiszteletben csoporttársai zenei megnyilvánulásait, várja ki az ő zenei és fizikai idejét.		1				2	1		2
			1				2			2
			1		1					2
		0			1				2	
Beszéd-és kommunikáció	- Figyeljen meg és reprodukáljon az énekhez/ beszédhez szükséges mozgásformákat (légzés, artikulációs mozdulatok); - Értelmezze a beszélt nyelvet a gyermekdalok és mondókák mondanivalóján keresztül; - Ejtse ki helyesen a felkínált mondóka-és zenei anyag szövegének hangjait, szótagjait, szavait; - Vegyen részt aktívan a játékos zenés foglalkozásokban.		1				2			2
		0				1				2
			1			1			1	
			1			1				2
A nagy-és finommotorika	- Sajátítsa el a hangszerek megtartásának a technikáját; - Sajátítsa el a hangszerek megszólaltatásának a technikáját; - Végezze el a gyermekjátékokhoz és gyermekdalokhoz kapcsolódó mozgásokat; - Reprodukálja a cselekményhez kapcsolódó mozdulatsorokat.		1			1				2
			1			1				2
			1			1				2
			1			1				2

*0=teljesen segítséggel (TS), 1=részleges segítséggel (RS), 2=segítség nélkül (SN)

2. melléklet. A mérési adatok kvantitatív bemutatása összesítő táblázatban

10.táblázat. A mérési adatok kvantitatív bemutatása összesítő táblázatban. Forrás: saját szerkesztés.

N	Első mérés	Utolsó mérés	Különbség/Fejlődési ráta
Gy1	12	23	11
Gy2	1	9	8
Gy3	14	24	10
Gy4	4	14	10
Gy5	11	23	12
Gy6	4	13	9
Gy7	10	23	13

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK
A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

3. melléklet. A mérési adatok kvantitatív bemutatása gyermekenként

11. táblázat. Az elő-és utómérési mérési adatok Gy1 esetében. Forrás: saját szerkesztés.

Fejlesztési terület	Első mérés	Utolsó mérés	Különbség/fejlődési ráta
Kapcsolatteremtés	2	7	5
Beszéd-és kommunikáció	6	8	2
A nagy-és finommotorika	4	8	4

12. táblázat. Az elő-és utómérési adatok a Gy2 esetében. Forrás: saját szerkesztés.

Fejlesztési terület	Első mérés	Utolsó mérés	Különbség/fejlődési ráta
Kapcsolatteremtés	0	4	4
Beszéd-és kommunikáció	0	2	2
A nagy-és finommotorika	1	3	2

13. táblázat. Az elő-és utómérési adatok Gy3 esetében. Forrás: saját szerkesztés.

Fejlesztési terület	Első mérés	Utolsó mérés	Különbség/fejlődési ráta
Kapcsolatteremtés	4	8	4
Beszéd-és kommunikáció	6	8	2
A nagy-és finommotorika	4	8	4

14. táblázat. Az elő-és utómérési adatok Gy4 esetében. Forrás: saját szerkesztés.

Fejlesztési terület	Első mérés	Utolsó mérés	Különbség/fejlődési ráta
Kapcsolatteremtés	2	4	2
Beszéd-és kommunikáció	0	4	4
A nagy-és finommotorika	2	6	4

15. táblázat. Az elő-és utómérési adatok Gy5 esetében. Forrás: saját szerkesztés.

Fejlesztési terület	Első mérés	Utolsó mérés	Különbség/fejlődési ráta
Kapcsolatteremtés	4	8	4
Beszéd-és kommunikáció	3	7	4
A nagy-és finommotorika	4	8	4

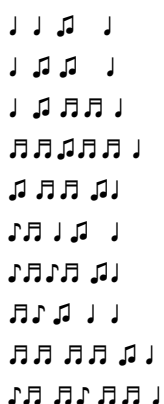
16. táblázat. Az elő-és utómérési adatok Gy6 esetében. Forrás: saját szerkesztés.

Fejlesztési terület	Első mérés	Utolsó mérés	Különbség/fejlődési ráta
Kapcsolatteremtés	1	3	2
Beszéd-és kommunikáció	1	3	2
A nagy-és finommotorika	2	7	5

17. táblázat. Az elő- és utómérési adatok Gy7 esetében. Forrás: saját szerkesztés.

Fejlesztési terület	Első mérés	Utolsó mérés	Különbség/fejlődési ráta
Kapcsolatteremtés	3	8	5
Beszéd-és kommunikáció	3	7	4
A nagy-és finommotorika	4	8	4

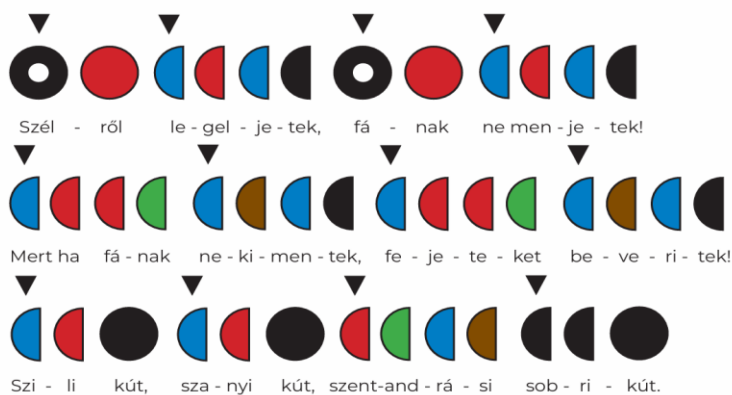
4. melléklet. Ritmusképletek



5. melléklet. Színeskotta. H.M.Dóra feldolgozása

14. Szélről legeljetelek...

Átdolgozta: H. M. Dóra



Aktivál
Aktiválja

**SZEMÉLYES JELENLÉT ÉS PEDAGÓGIAI ADAPTIVITÁS:
SZENZORIÁLIS SZÍNHÁZ A GYÓGYPEDAGÓGUSOK
SZEMSZÖGÉBŐL**

Dan Beáta Andrea

Bonitas Speciális Oktatási Központ, Nagyvárada (Románia)

E-mail: dan.beata@yahoo.com

Árkosi Julianna (PhD)

Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország)

E-mail: arkosi.julianna@ped.unideb.hu

Wágner Andrea

Bonitas Speciális Oktatási Központ, Nagyvárada (Románia)

E-mail: wandi08@yahoo.com

Absztrakt

A szenzoriális színház olyan immerzív művészeti forma, amelyben a résztvevők több érzékszerven keresztül kapcsolódnak az élményhez, beleértve a látás, hallás, tapintás, szaglás és mozgás dimenzióit. A szenzoriális színház, mint pedagógiai és terápiás módszer komplex multiszenzoriális élmények révén támogatja a sajátos nevelési igényű tanulók bevonódását, fejlődését, önkifejezését. Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a gyógypedagógusok által megélt tapasztalatokat, értelmezze azok neveléstudományi és pszichopedagógiai jelentőségét, valamint az, hogy megvilágítsa az alkalmazható, illetve kizárható pedagógiai eszközöket.

Kulcsszavak: szenzoriális színház, sajátos nevelési igény, gyógypedagógus

Abstract

PERSONAL PRESENCE AND PEDAGOGICAL ADAPTIVITY: SENSORY THEATRE FROM THE PERSPECTIVE OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Sensory theatre is an immersive art form in which participants engage with the experience through multiple senses, including sight, hearing, touch, smell, and

* A tanulmányt lektorálta: Tamásiné Dsupin Borbála (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)

** A tanulmányt lektorálta: Főgel-Veres Anett (DLA), Debreceni Egyetem (Magyarország)

movement. As a pedagogical and therapeutic method, sensory theatre offers complex multisensory experiences that support the involvement, development, and self-expression of students with special educational needs. The aim of the present study is to explore the experiences of special education teachers, interpret their significance from the perspective of educational and psycho-pedagogical theory, and to illuminate which pedagogical tools are applicable and which prove to be ineffective in this context.

Keywords: sensory theatre, special educational needs, special education teacher

Bevezetés és kontextus

A szenzoriális színház, mint pedagógiai és terápiás módszer komplex multiszenzoriális élmények révén támogatja a sajátos nevelési igényű tanulók bevonódását, fejlődését, önkifejezését. A szenzoriális színház olyan immerzív művészeti forma, amelyben a résztvevők több érzékszerven keresztül kapcsolódnak az élményhez, beleértve a látás, hallás, tapintás, szaglás és mozgás dimenzióit (Esling, 2024; Mattaini, 2020). A nemzetközi szakirodalom (B. Caldwell, 2007; P. Caldwell, 2007; Webb, 2023; Webber & Fendt-Newlin, 2017) megerősíti, hogy az ilyen típusú előadások jelentősen javíthatják a gyermekek szociális, érzelmi és kommunikációs készségeit, különösen autizmussal vagy szenzoros feldolgozási zavarral élő tanulók esetében.

A szenzoriális színház kiemelkedő szerepet játszik a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek fejlődésében, különösen azoknál, akik számára a hagyományos művészeti élmények nehezen hozzáférhetők (Howson-Griffiths, 2020). Ez a pedagógiai módszer lehetőséget nyújt arra, hogy a gyermekek több érzékszerven keresztül kapcsolódjanak a művészethez, elősegítve ezzel a kognitív, érzelmi és szociális fejlődésüket. A szenzoriális színház olyan multiszenzoriális élményt kínál, amelyben a gyermekek aktívan részt vesznek az előadásban, nem csupán passzív nézőként. Ez különösen fontos a sajátos nevelési igénnyel élő gyermekek esetében, akik gyakran nehezen értelmezik a hagyományos művészeti formákat. A szenzoriális színház lehetőséget teremt számukra, hogy saját tempójukban és módjukon kapcsolódjanak a művészeti élményhez, elősegítve ezzel az önkifejezést és az önbizalom növelését. A nemzetközi szakirodalom is alátámasztja a szenzoriális színház pozitív hatásait a sajátos nevelési igénnyel élő gyermekek fejlődésére (Mohamed & Azzam, 2012; Ryan & Flinders, 2018).

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a gyógypedagógusok által megélt tapasztalatokat, értelmezze azok neveléstudományi és pszichopedagógiai jelentőségét, valamint az, hogy megvilágítsa az alkalmazható, illetve kizárható nem alkalmazható pedagógiai eszközöket.

A kutatási módszer bemutatása

A szenzoriális színházi projekt során végzett kutatásunk módszertani alapját a fenomenológiai megközelítés és az akciókutatás képezte. Ezek a módszerek lehetővé tették számunkra, hogy mélyrehatóan megértsük a gyógypedagógusok és a tanulók élményeit, valamint aktívan részt vegyünk a pedagógiai gyakorlat fejlesztésében. A fenomenológiai kutatás célja, hogy feltárja és megértse az egyének szubjektív tapasztalatait és élményeit. Ebben a megközelítésben a kutató nem kívülről megfigyelő, hanem az élmények közvetlen megértésére törekszik, figyelembe véve a résztvevők perspektíváit. Az akciókutatás egy olyan kutatási megközelítés, amelyben a kutatók és a gyakorlati szakemberek együttműködnek a problémák azonosításában és megoldásában (Åkerlind, 2012; Marton, 1981). Ez a módszer különösen alkalmas a pedagógiai gyakorlat fejlesztésére, mivel lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy reflektáljanak saját gyakorlatukra, kipróbáljanak új módszereket, és közvetlenül beépítsék a kutatási eredményeket a mindennapi munkájukba. Az akciókutatás során a pedagógusok nemcsak résztvevők, hanem aktív kutatók is, akik saját tapasztalataik alapján járulnak hozzá a pedagógiai tudás bővítéséhez (Koshy et al., 2011).

Ugyanakkor a kutatás jelenlegi módszertani keretét egy kvalitatív, iteratív és részben komparatív alapú elemzési folyamat alkotja, amely elsősorban a pedagógusok által vezetett reflektív naplók tartomelemzésén alapul. A vizsgálat első fázisában a kutatócsoport a beérkezett naplószövegek manuális, azaz kézi kódolását végezte el, tematikus elemzés alkalmazásával. Ez a megközelítés lehetővé tette, hogy a pedagógusok személyes tapasztalatait, érzéseit és reflexióit tartalmilag strukturáljuk, és olyan visszatérő mintázatokat azonosítsunk, amelyek a szenzoriális színház gyakorlati megvalósításához és pedagógiai hatásaihoz kapcsolódnak (Camic et al., 2003).

A tematikus elemzés ebben az első szakaszban deduktív és induktív módszereket egyaránt alkalmazott. Az induktív kódolás során új, előre nem definiált tartalmi egységek emelkedtek ki a szövegekből, míg a deduktív megközelítés a korábbi elméleti keretek (pl. inkluzív nevelés, reflektív pedagógia, élménypedagógia, művészeti pedagógia) alapján történő kódolást jelentette. A kézi kódolás különösen hasznos eszköz ebben a fázisban, mivel lehetőséget ad az értelmezések finomhangolására, a pedagógusok nyelvhasználatának kontextusérzékeny megértésére, valamint a kódolás és a tartomelemzés közti dinamikus átjárásra (Creswell, 2012).

Fontos megjegyezni, hogy a kutatás jelenlegi státusza előkészítő, exploratív fázisnak tekinthető, ugyanakkor lényeges mérföldkőhöz érkezett azáltal, hogy valamennyi reflektív napló hiánytalanul beérkezett. A résztvevő pedagógusok által készített naplók száma és terjedelme meghaladta az előzetes várakozásokat, így jelentős mennyiségű kvalitatív

szöveges adat keletkezett. Ennek következtében az adatelemzési folyamat strukturált támogatást igényelt, amely túlmutatott a hagyományos kézi kódolás lehetőségein.

A nagy terjedelmű szövegtörzs rendszerszintű, átlátható és replikálható feldolgozása érdekében a tematikus elemzés módszertanát az Atlas.ti kvalitatív adatfeldolgozó szoftver alkalmazásával valósítottuk meg. A szoftver használata lehetővé tette a kódolási folyamatok egységesítését, a visszatérő témák és jelentésstruktúrák pontos azonosítását, valamint a különböző pedagógusi narratívák közötti összehasonlító elemzések elvégzését. Az Atlas.ti alkalmazása nemcsak a kódolási és értelmezési munka hatékonyságát növelte, hanem hozzájárult az elemzések módszertani megbízhatóságához is, amely kiemelten fontos szempont volt a kutatás során.

A tematikus elemzés során kirajzolódott főbb mintázatok megerősítik azt az előfeltevést, hogy a szenzoriális színházi elemek jelentős mértékben támogatják a gyermekek aktív részvételét, különösen azokat, akik más tanulási helyzetekben passzívabbak maradnak. Emellett a pedagógusok visszajelzései alapján világosan látható, hogy a szenzoriális élmények nemcsak a gyermekek bevonódását segítik, hanem előmozdítják a pedagógusok saját reflektív attitűdjének elmélyülését is. A tanulási környezet érzelmi biztonsága, az egyéni válaszutak elfogadása, valamint az élményszerű pedagógiai szituációk által kiváltott mélyebb érzelmi és kognitív bevonódás olyan tanulási dinamikát eredményezett, amely egyértelműen az inkluzív nevelés céljaival harmonizál.

A kutatás jelen szakasza tehát kvalitatív megalapozó jellegű, amelyben a fókusz az értelmezésen, a narratívák közti összefüggések feltárásán és a pedagógiai jelentéstartalmak mélyebb megértésén van. A tematikus kódolás, amely az Atlas.ti szoftver közreműködésével valósult meg, biztosította azt a módszertani keretet, amelyre a további elemzési lépések – például longitudinális követés, interkulturális összevetés vagy esetleges kvantitatív trianguláció – épülhetnek (Frieze, 2012).

Összességében elmondható, hogy a kutatás e fázisában az Atlas.ti használata nem pusztán technikai döntésként, hanem tudományos igényességgel megválasztott elemzési eszközként funkcionált. Lehetővé tette, hogy a nagy mennyiségű, nyílt narratív adatokból koherens, rendszerezett tudás nyerhető legyen ki, amely releváns következtetésekhez vezethet az inkluzív pedagógia, különösen a szenzoriális nevelési környezetek pedagógiai hatásmechanizmusainak feltérképezésében.

Minta és mintavétel

A vizsgált kutatási szakaszban két egymást kiegészítő célcsoport vett részt: a főminta kilenc aktív gyógypedagógusból állt, akik valamennyien a Bihar megyei Bonitas Speciális Oktatási Központ gyógypedagógusai (1.táblázat), míg az almintát olyan egyetemi hallgatók és önkéntesek képezték, akik különböző szerepkörökben (gyakorlatozóként

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

vagy önkéntesként) kapcsolódtak a szenzoriális színházi tevékenységekhez, és megfigyeléseiket reflektív naplókban rögzítették.

A főminta résztvevői 28 és 45 év közöttiek, és mindannyian legalább hat év szakmai tapasztalattal rendelkeznek súlyos, illetve halmozottan fogyatékos tanulók fejlesztésében (1. táblázat). Munkájuk során napi szinten találkoznak autizmus spektrumzavarral élő (ASD), értelmi akadályozottsággal (IKT), mozgáskorlátozottsággal (MK) és halmozott fogyatékossgal (HF) élő gyermekekkel, így reflexióik különösen releváns és hiteles betekintést nyújtanak a szenzoriális megközelítés pedagógiai alkalmazhatóságába.

A résztvevő gyógypedagógusok a projekt keretében két teljes tanéven át valósították meg a szenzoriális színházi foglalkozásokat, amelyek széles tevékenységskálát öleltek fel: zenei-és ritmusalapú interakciók, illatszínházi elemek, textil- és tapintásélmények, fény- és hanghatásokkal kombinált dramatikus jelenetek, mozgásos koreográfiák, valamint egyszerű mesefeldolgozások. A foglalkozásokat a pedagógusok saját intézményi környezetükben, a tanulók igényeihez és fejlettségi szintjéhez igazítva valósították meg. Mindezeket strukturált reflektív naplókban dokumentálták, amelyek a kutatás kvalitatív adatbázisának gerincét alkotják.

1.táblázat. A bevonódó gyógypedagógusok demográfiai adatai . Forrás: saját szerkesztés.

Kód	Élet- kor	Tapasz- talat /év	Foglalkozás	Intézmény	Fő célcsoport	Projektbeli szerep
A	45	19	gyógypedagógus	Bonitas és Debreceni Egyetem	ASD, IKT	Zenei anyag, konferencia levelező szerző
B	39	13	gyógypedagógus	Bonitas	HF, IKT	Szenzoros útvonalak tervezése
C	32	10	gyógypedagógus	Bonitas	IKT, ASD	Illatszínház vezetése
D	44	20	gyógypedagógus	Bonitas	MK, IKT	Mozgásos koreográfia
E	36	14	gyógypedagógus	Bonitas	ASD	Hangélmények szervezése
F	28	6	gyógypedagógus	Bonitas	IKT	Fényszínház, vizuális élmények
G	42	18	gyógypedagógus	Bonitas	HF	Aromaterápia, hangrelaxáció
H	35	12	gyógypedagógus	Bonitas	ASD, IKT	Textilalapú tapintási élmények
I	30	8	gyógypedagógus	Bonitas	ASD, IKT	Interaktív mesefeldolgozás

Az almintát képező hallgatók többsége a Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) tanító- és gyógypedagógus, valamint szociális munkás szakos hallgatói (2.táblázat), akik a szenzoriális színházi tevékenységeken gyakorlatuk vagy önkéntes részvételük során vettek részt. Vizsgálataik fókuszában különösen a sajátos nevelési igénnyel élő (SNI) óvodás és kisiskolás korosztály állt, és megfigyeléseik olyan szenzoros válaszmintákra irányultak, mint a fényekre, hangokra, tapintási és illatélményekre adott érzelmi és viselkedési reakciók. Az egyetemi hallgatók rövidebb terjedelmű, de strukturált naplói értékes kiegészítő adatokat szolgáltatottak, különösen a gyermekek spontán bevonódásának és az élmények utóhatásának leírása terén.

Az adatelemzési folyamat során a naplók jelentős szövegmennyisége miatt a kutatócsoport a tematikus elemzést az ATLAS.ti kvalitatív adatfeldolgozó szoftver ingyenes próbaverziójával végezte el, amely teljes funkcionalitást biztosított az adatelemzéshez. A szoftver alkalmazása lehetővé tette a kódolás strukturáltságát, a jelentésmegnyitók közötti kapcsolatok feltárását, valamint a fő és alárendelt témák szisztematikus összehasonlítását. Az Atlas.ti nemcsak az adatelemzés hatékonyságát növelte, hanem a kutatás transzparenciáját és visszakereshetőségét is biztosította.

A projektet az Orca Egyesület kezdeményezte, és annak megvalósítása jelenleg is több nagyváradi és környéki intézmény bevonásával zajlik, többek között olyan szervezetek közreműködésével, mint a Bonitas Fogyatékkal Élő Gyermekekért és Fiatalokért Egyesület, a Cristal Speciális Oktatási Központ, az Orizont Speciális Oktatási Központ (Nagyvárad), valamint hagyományos többségi óvodák és iskolák, például a 30-as Számú Óvoda (Nagyvárad), a Szentandrási 1. Számú Iskola, illetve a Gyapjúi 1. Számú Gimnázium.

2.táblázat. A bevonódó önkéntesek, gyakorlatozó hallgatók demográfiai adatai. Forrás: saját szerkesztés.

Kód	Élet- kor	Tapasz- talat /év	Foglalkozás	Intézmény	Fő célcsoport	Projektbeli szerep
J	19	Hallgató, BA	gyakorlatozó	PKE	SNI	megfigyelés, visszajelzés
K	20	Hallgató, BA	gyakorlatozó	PKE	SNI	megfigyelés, visszajelzés
L	23	Hallgató, BA	gyakorlatozó	PKE	SNI	megfigyelés, visszajelzés
M	19	Hallgató, BA	gyakorlatozó	PKE	SNI	megfigyelés, visszajelzés
N	24	Hallgató, MA	önkéntes	PKE	SNI	megfigyelés, visszajelzés

A projekt sajátossága, hogy interkulturális és többnyelvű nevelési környezetben valósul meg. A régió etnikai sokszínűsége (román, magyar és roma közösségek) lehetőséget teremt arra, hogy a pedagógiai tapasztalatokat több nyelvi regiszterben és kulturális horizontban értelmezzük. A jelen kutatásban eddig elsősorban magyar nyelvű pedagógusok vettek részt, de a következő kutatási ciklus célja a román nyelvű szakemberek és iskolák bevonása. Ennek érdekében az intézményi partnerségek bővítését tervezzük, különös tekintettel olyan iskolákra, amelyek egyszerre fogadnak többségi és sajátos nevelési igényű tanulókat.

A kutatási eredmények bemutatása

Az adatfeldolgozás során összesen kilenc reflektív naplóbejegyzés kerül vizsgálatra a főmintába tartozó gyógypedagógusoktól, valamint öt kiegészítő napló a Partiumi Keresztény Egyetem tanító- és gyógypedagógus szakos hallgatóitól és szociális munka mesterszakos önkéntesektől. A naplók értelmezése három központi téma köré szerveződik (ld. 3. táblázat), amelyek az elemzés során kialakított mintázatok és a releváns szakirodalomban megtalálható fogalmak összekapcsolása révén nyerik el végső formájukat. Az alkalmazott kvalitatív módszertan a Grounded Theory (megalapozott elmélet) konstruktivista irányzatát követi (Glaser & Strauss, 2010; Sebastian, 2019), amely lehetővé teszi, hogy az elemzési folyamat az empirikus adatokból kiindulva, a résztvevők tapasztalatain keresztül generáljon értelmezési kereteket. Ennek megfelelően az elemzés elsősorban a „mit” és „hogyan” típusú kérdésekre koncentrál, vagyis arra, hogy milyen tapasztalatok jelennek meg a naplókban, és ezek hogyan szerveződnek jelentéstartalmakká.

Az adatok kódolását és elemzését az Atlas.ti kvalitatív adatfeldolgozó szoftverrel végezzük, amely lehetővé teszi a szövegek közötti jelentésrétegek strukturált azonosítását, a kulcsfogalmak egységes nyilvántartását, valamint a tematikus mintázatok szisztematikus feltérképezését. A feldolgozási folyamat során az első lépés a kezdeti kategóriák azonosítása, amely során lépésről lépésre haladva kiemeljük a gyakran ismétlődő fogalmakat, reakciómintákat és pedagógiai tapasztalatokat. Ezeket kontextusba helyezzük, figyelembe véve az intézményi környezetet, a résztvevők szerepét és a célcsoport jellemzőit.

A második szakaszban a nyílt, axiális és szelektív kódolás technikáit alkalmazzuk. A nyílt kódolás során a szövegrészek tartalmi egységeit azonosítjuk és címkézzük. Az axiális kódolás segítségével ezekhez a kódokhoz kapcsolódó összefüggéseket és viszonyrendszereket tárunk fel, míg a szelektív kódolás során olyan elméletileg releváns kategóriákat alakítunk ki, amelyek lehetővé teszik a naplókban megjelenő tapasztalatok magasabb szintű értelmezését. E lépések során különös figyelmet fordítunk arra, hogy a

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

fő- és almintá szövegei milyen módon árnyalják vagy erősítik egymás megállapításait, különösen az érzelmi bevonódás, a tanulói aktivitás, valamint a pedagógusok és hallgatók reflexiós kompetenciái kapcsán.

A kódolás alapján kirajzolódó mintázatokat fő- és alkategóriákba rendezzük (3.táblázat) (Vaismoradi et al., 2016), majd ezeket folyamatosan összevetjük a nyers naplószövegekkel annak érdekében, hogy az újonnan kialakuló fogalmak ne elszakadjanak, hanem beágyazódjanak az empirikus kontextusba (Bryant & Charmaz, 2012).

3.táblázat. Fő és alkategória besorolás Forrás: saját szerkesztés

Főkategória	Alkategória	Kódszám (% alkódok)	Kapcsolódó idézet rész
Közösségi élmény	Közös érzelmi bevonódás	38 (32%)	„A tanulók egy csoportja spontán tapsolással és kacagással reagált... itt valóban közösségként működünk.” P-1:45
	Interakciók aktiválódása	29 (24%)	„Volt, aki először szólalt meg, csak annyit mondott: tetszik. Ez számomra sokat jelent.” P-2:48
	Csoportkohézió megélése	20 (17%)	„Amikor együtt mozgottunk a zenére, mintha egy ritmusra lélegeztünk volna – ez több mint tanulás.” P-5:11
Kreatív önkifejezés	Nonverbális kommunikáció	41 (36%)	„Nem szólt semmit, de a szemével, a mozdulatával elmondta, hogy tetszett neki. Megértettem.” P-3:25
	Érzelmek kifejezése	30 (26%)	„A színes fényeknél elkezdett nevetni – először láttam mosolyogni.” P-9:23
	Szimbolikus válaszok	19 (16%)	„A levendula illatánál felém fordult és lebunyta a szemét. Eddig ilyet nem tett.” P-8:17
Személyreszabott hozzáférés	Ingerpreferenciák figyelembevétele	33 (30%)	„Egyikük csak a textílagúton akart átbújni – ezt hagytuk. Ez volt az ő színháza.” P-4:21
	Ingerelkerülés tolerálása	21 (19%)	„A kislány becsukta a szemét a fényeknél, de amikor lecsendesedett a hang, megérintette a fényfüggönyt.” P-3:16
	Alternatív választatok biztosítása	24 (22%)	„Aki máskor nem vesz részt, most a babszívacsához ment és vissza-visszatért hozzá – neki ez volt az élmény.” P-7:22

Ez a folyamat lehetővé teszi, hogy ne csupán leíró, hanem értelmező szinten is megragadhatjuk a naplók tartalmát, különös tekintettel arra, hogy miként jelenik meg a szenzoriális színház hatása a tanulói viselkedés, a pedagógiai attitűd és az intézményi gyakorlat szintjén.

Az elemzés egészére jellemző az elméleti és személyi trianguláció alkalmazása (Flick, 2009; Sántha, 2009). Ezáltal a különböző szereplők (gyógypedagógusok, hallgatók, kutatók) perspektíváinak integrálásával komplex és sokrétű képet alkothatunk a kutatási kérdésekről. A kódolás megbízhatóságát személyi triangulációval, interkódolással és többkörös kódolási egyeztetésekkel biztosítjuk. A végső tipológiai struktúrák ezekre az elemzési körökre épülve alakultak ki, és az értelmezési kereteket a fő- és alminták közötti párbeszéd gazdagítja. A hallgatói naplók ugyan rövidebbek és kevésbé reflektívek, mint a gyakorló gyógypedagógusok bejegyzései, ugyanakkor érzékenyen jelzik a gyermekreakciók intenzitását, az élménypedagógiai elemek hatását, valamint a tanulói bevonódás különböző formáit.

Mindezek alapján az elméleti keret és az alkalmazott módszertan egysége lehetővé teszi, hogy az adatokból kiindulva három fő témát és ezekhez kapcsolódó altémákat fogalmazzunk meg, amelyek a szenzoriális színház inkluzív nevelésben betöltött szerepét több szinten és különböző szereplők nézőpontján keresztül is értelmezhetővé teszik.

Első főkategória: Közösségi élmény – a kapcsolódás pedagógiája

A közösségi élmény kategóriája a szenzoriális színház egyik legmarkánsabb hatásdimenziójaként jelent meg a naplóbejegyzések elemzése során. A pedagógusok gyakran számolnak be arról, hogy az érzékszervi alapú, élményszerű foglalkozások olyan interakciókat képesek kiváltani, amelyek a hétköznapi iskolai környezetben ritkán jönnek létre. Az audiovizuális, taktilis vagy szaglási ingerekre adott közös reakciók spontán módon aktivizálják a tanulók szociális viselkedését, hozzájárulva a csoportkohézió és az érzelmi biztonság kialakulásához. A résztvevők tapasztalata szerint ezek a közös élmények képesek feloldani a tanulók közötti szociális távolságokat, és elősegítik a tanulói közösségek spontán újraszerveződését: *„A tanulók egy csoportja spontán tapsolással és kacagással reagált a hangtálcák hangjára. A korábban passzív tanulók is bekapcsolódtak – itt valóban közösségként működünk.” (P-1:45), gyógypedagógus, B.*

Ez az idézet világosan illusztrálja, hogy a szenzoriális színházi jelenetek nemcsak érzékelési, hanem kapcsolati eseményekként is működnek. A hangélmény által közvetített ritmikus együttlét olyan affektív tereket nyit meg, amelyek lehetővé teszik a tanulók közötti szinkronizációt, sőt, újfajta érzelmi biztonságot is teremtenek. A gyógypedagógus szerepe ebben a folyamatban kulcsfontosságú: facilitátorként támogatja a közösségi

élmény kialakulását, azonban több napló is utal arra, hogy a csoportdinamikai tudás és technikák – például szociodráma, improvizáció vagy interaktív dramaturgia – strukturált alkalmazása még nincs teljes mértékben integrálva a pedagógiai gyakorlatba. A közösségi élményre való érzékenység nemcsak a tapasztalt pedagógusok reflexióiban, hanem az almintába tartozó hallgatók naplóiban is megjelenik. Az egyik hallgató így fogalmaz: „*Amikor együtt mozgottunk a zenére, mintha egy ritmusra lélegeztünk volna – ez több mint tanulás.*” (P-3:47), *gyógypedagógus, D*

Ez az észrevétel nem csupán a fizikai együttes mozgás tapasztalatát írja le, hanem a kollektív jelenlét érzetét is kifejezi, amely a tanulók és a foglalkozásvezetők közötti kapcsolódás egy mélyebb, nehezen verbalizálható szintjére utal. A hallgatói reflexió különösen figyelemre méltó abból a szempontból, hogy rávilágít: a közösségi élmény nem csupán tanulói oldalon érvényesül, hanem a pedagógiai szereplők tanulását, önreflexióját és élményszerű bevonódását is generálja. „*A szenzoriális színházról először ebben az intézményi környezetben hallottam. Meglepő volt számomra, hogy egy ilyen komplex, élményalapú módszer teljesen kimaradt az egyetemi képzésből, noha valódi pedagógiai mélységet képvisel.*” (P-10:54), *hallgató, N*

Ez a hallgatói reflexió rávilágít arra, hogy a szenzoriális pedagógiai megközelítések – annak ellenére, hogy élményközpontúak és kiemelten relevánsak a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésében – továbbra is periférikus szerepet töltenek be a tanárképzés tananyagában. A résztvevő tapasztalatán keresztül kirajzolódik egyfajta tantervi hiányérzet, amely nemcsak a módszertani ismeret átadását, hanem az élménypedagógia testközei, gyakorlati meg tapasztalásának hiányát is jelzi. Az idézet olyan „pedagógiai felfedezésélményként” értelmezhető, amely nemcsak a tanulói reakciók megfigyelését teszi lehetővé, hanem a hallgató saját szakmai identitásának újragondolásához is hozzájárul. Az ilyen típusú reflexiók fontos visszajelzést kínálnak a pedagógusképzés fejlesztése szempontjából, különösen az inkluzív és alternatív nevelési formák hangsúlyosabb integrálását illetően.

Ezek az idézetek jól példázzák, hogy a szenzoriális színház nem pusztán módszertani eszköz, hanem interakciós keret, amelyben a különböző testi, érzelmi és kapcsolati válaszok integrálódnak. A közösségi élmény így értelmezhető a kapcsolódás pedagógiájaként is, amelyben az inklúzió nem csupán strukturális elv, hanem az élményen keresztül megvalósuló belső attitűdformálás.

Második főkategória: Kreatív önkifejezés – a belső világ megjelenítése

A második kulcscategória a kreatív önkifejezés, amely olyan nonverbális, mégis erőteljes érzelmi jelentéstartalmakat hordozó válaszokat foglal magában, amelyek gyakran a gyermek belső állapotainak megnyilvánulásai. A reflektív naplók tanúsága szerint a tanulók számos esetben nem szavakkal, hanem mozgásos, vizuális, taktilis vagy szaglási

válaszokkal jeleznek vissza a szenzoriális színházi hatásokra. Ezek a reakciók – például egy-egy mozdulat, testtartás vagy mimika – különösen fontosak olyan gyermekek esetében, akik nem vagy alig rendelkeznek funkcionális verbális nyelvhasználattal. „*A levendula illatánál felém fordult és lehuntya a szemét. Eddig ilyet nem tett. Ez olyan, mintha azt mondta volna: most jól vagyok, most értetted meg, mi kell nekem.*” (P-6:50), gyógypedagógus, C

Ez az idézet egy súlyos kommunikációs nehézséggel élő gyermek spontán válaszát örökíti meg, melyet a pedagógus szimbolikusan, mégis pontos érzékenységgel értelmez. Az ilyen típusú élmények jelentős pedagógiai lehetőséget rejtenek: egyrészt fejlesztik a gyermek önkifejezési képességeit, másrészt a pedagógusok értelmező kompetenciáit és empátiás jelenlétét is mélyítik. A kreatív önkifejezés itt nem csupán a gyermek egyéni válaszaként értelmezhető, hanem a pedagógiai kapcsolat dialógusos jellegének kifejezésévé válik, amely az élmény észlelésén és a válasz interpretációján keresztül valósul meg.

A hallgatói reflexiók megerősítik ezt a dimenziót: több beszámoló is hangsúlyozza, hogy a gyerekek válaszai nemcsak reakciók, hanem belső világuk szimbolikus megnyilvánulásai, amelyek értelmezéséhez újfajta pedagógiai érzékenységre van szükség. Az egyik hallgató így fogalmaz: „*Egyik kisfiú csak a textilalagúton akart újra és újra átbújni. Nem beszélt, de mintha ezzel mesélt volna valamit. Ez volt az ő színháza, az ő története.*” (P-7:51), hallgató, L

Ez a reflexió világosan utal arra, hogy a hallgató nem csupán megfigyeli a gyermeki viselkedést, hanem pedagógiai jelentést is tulajdonít neki. A kreatív önkifejezés pedagógiai értelmezése tehát nem pusztán a válasz megfigyelésében áll, hanem annak szimbolikus olvasatában is, amelynek során a hallgató egyfajta értelmezői pozícióba kerül. E reflexiók különösen értékesek abból a szempontból, hogy rávilágítanak: a szenzoriális színház, mint módszer nem csupán élményforrás, hanem pedagógiai kommunikációs csatorna is lehet, amely új utakat nyit meg a nehezen hozzáférhető belső tartalmak kifejezése felé.

Noha a gyógypedagógusok többsége rendkívüli érzékenységgel képes az ilyen válaszokat észlelni, a naplók alapján jól látszik, hogy nem minden esetben áll rendelkezésre olyan módszertani eszköztár, amely lehetővé tenné e megnyilvánulások tudatos pedagógiai feldolgozását. A reflexiók alapján különösen hiányzik az élmények rögzítését és újraértelmezését támogató strukturált feldolgozási technikák jelenléte, mint például a szimbólumrajz, a kreatív naplórész vagy a dramatikus szituációs játékok pedagógiai beágyazása. A hallgatói megfigyelések és pedagógusi tapasztalatok együttese alapján azonban jól látszik, hogy a kreatív önkifejezés lehet a belső világ megmutatkozásának első lépcsője, ha megfelelő figyelem és értelmezési keret társul hozzá.

Harmadik főkategória: Személyre szabott hozzáférés – az inklúzió valósága

A harmadik főkategória az inkluzív pedagógia egyik alappillére, az egyéni érzékenységekhez való alkalmazkodásra épül. A reflektív naplók tanúsága szerint a pedagógusok a szenzoriális színházi helyzetekben különös érzékenységgel ismerik fel tanulóik sajátos válaszreakcióit, és képesek a környezetet – akár az adott pillanatban is – ennek megfelelően átalakítani vagy újraértelmezni. Ez a fajta adaptív jelenlét nem sablonok alapján működik, hanem a gyermek testi, érzelmi és viselkedéses visszajelzéseire épül. „*Egyikük csak a vizet szerette, pancsolt és kacagott – ezt hagytuk. Ez volt az ő színháza.*” (P-7:51). *gyógypedagógus, E*

Ez az idézet markánsan rávilágít arra, hogy a szenzoriális színház nem elváráshoz kötött részvételt, hanem önkéntes és személyre szabott hozzáférést biztosít. Az élmény így minden gyermek számára mást jelenthet: valakinek vizuális élményt, másnak testi mozgást, egyesek számára pedig egyszerűen azt, hogy figyelemmel, de testileg passzívan vannak jelen. A színházi tér így olyan inkluzív keretté válik, ahol a részvétel nem normatív, hanem differenciált, a tanuló autonóm döntésének eredménye.

Ugyanakkor több naplóbejegyzés is utal arra, hogy a pedagógusok nem mindig rendelkeznek elegendő intézményi támogatással vagy strukturált protokollal a tanulók szenzoros profiljainak pontos feltérképezéséhez. A részvétel testre szabása gyakran intuitív módon, a személyes tapasztalatok alapján történik, ami bár hatékony lehet rövid távon, hosszabb távon kiemeli a módszertani és képzési háttér hiányosságait. Különösen hangsúlyos ez a kihívás azoknál a tanulóknál, akik nem tudnak konvencionális módon jelezni vagy reagálni – számukra a pedagógusi értelmezés pontossága kulcsfontosságú.

A hallgatói reflexiók megerősítik, hogy a személyre szabott részvétel nemcsak a gyermekek számára felszabadító élmény, hanem az oktatási szereplők szemléletét is alakítja. Egy egyetemi hallgató így írja le tapasztalatát: „*Aki máskor nem vesz részt semmiben, most a habszivacsba ment, és vissza-visszatért hozzá. Úgy éreztem, ez az élmény most csak az övé – nem kérte, nem beszélt róla, de tudtam, hogy fontos neki.*” (P-9:53), *hallgató, M*

Ez a reflexió egyértelműen utal arra, hogy a hallgató felismeri: az inklúzió nem abban áll, hogy minden gyermek ugyanazt csinálja, hanem abban, hogy minden gyermek lehetőséget kap a saját szenzoros ingereinek egyéni feldolgozási tempója által egy biztonságos zónához igazodó részvételre. A nem verbális válaszok értelmezése és elfogadása a differenciálás egyik legérzékenyebb, de legkevésbé formalizált terepe. Ezért a naplók alapján megfogalmazható egyik kulcsfontosságú következtetés, melynek értelmében a szenzoriális színház nem csupán módszer, hanem szemléletformáló eszköz is, amely újradefiniálja az inklúzió fogalmát: az inklúzió nem a fizikai jelenlétet, hanem az élményhez való hozzáférés lehetőségét jelenti. Ehhez azonban nemcsak egyéni

érzékenységre, hanem intézményi struktúrákra, támogató keretekre és interdiszciplináris együttműködésre is szükség van.

A kutatás eredményeinek megvitatása

A szenzoriális színházi tapasztalatok elemzése során világosan körvonalazódtak azok a pedagógiai attitűdök és gyakorlati megoldások, amelyek már jelen vannak a résztvevő pedagógusok munkájában, valamint azok a területek, amelyek további fejlesztést igényelnek (4.táblázat). Az élmények során megfigyelhető volt, hogy számos pedagógus képes volt érzékenyen reagálni a gyermekek szenzoros válaszaira, és ezeket nemcsak értelmezni, hanem be is építeni a közös interakciókba. Ez a pedagógiai jelenlét észlelési pontosságával együtt kulcsfontosságú egy olyan tanulási térben, ahol az érzékelés válik a megismerés és az érzelmi kapcsolódás elsődleges csatornájává. Ez a megközelítés összhangban áll a reflektív és reszponzív tanítás nemzetközi elveivel (Mattaini, 2020; Ryan & Flinders, 2018), amelyek a tanulói válaszokra épülő adaptivitást a tanári kompetencia egyik alapkövének tekintik.

4.táblázat. Pedagógiai következtetések a szenzoriális színházi gyakorlatok alapján. Forrás: Saját szerkesztés

Tudatosan alkalmazott eszközök	Hiányzó vagy fejlesztésre szoruló területek
Szenzoros válaszok felismerése, figyelembevétele	Strukturált csoportdinamikai technikák beépítése
Reflexív hozzáállás, önértékelő gondolkodás	Kreatív produktumok pedagógiai feldolgozása (pl. rajz, történet)
Improvizatív adaptáció (egyéni preferenciákhoz igazítás)	Szenzoros profilalapú adaptív tervezés dokumentálása
Közösségi élmények facilitálása	Szülők bevonása a szenzoriális folyamatba

A pedagógusok több esetben reflektíven gondolkodnak saját szerepükről, az élmény után készített visszatekintéseikben pedig megjelenik az a kritikus attitűd, amely a professzionális tanári gondolkodás egyik alappillére. A pedagógusok jellemzően nem ragaszkodnak előre meghatározott didaktikai lépésekhez, hanem improvizatív módon igazítják az interakciókat az adott gyermek aktuális állapotához és preferenciáihoz. Ez az élő, rugalmas és nyitott pedagógiai jelenlét nagyban hozzájárul a gyermekek bevonódásához és a biztonságos érzelmi közeg kialakításához (Baker, 2006; Biklen, 2010).

Továbbá, a közösségi dimenziók facilitálása is jól megfigyelhető: a pedagógusok érzékenyen irányítják a gyermekek közötti kapcsolódásokat, elősegítik a közös élményalapú jelenlétet, és tudatosan reagáltak a csoport dinamikai változásaira. Az ilyen típusú facilitálás kiemelten fontos azoknál a gyerekeknél, akik a hagyományos oktatási terekben nehezebben tudnak kapcsolódni társaikhoz (Webb, 2023).

Ugyanakkor az is világosan látszik, hogy bizonyos pedagógiai aspektusok kevésbé tudatosulnak, vagy egyáltalán nincsenek jelen a gyakorlatban. Az egyik legmarkánsabb ilyen terület a strukturált csoportdinamikai technikák tudatos alkalmazásának hiánya. Noha a közösségi élmény sok esetben spontán módon alakul ki, a pedagógusok ritkán használnak előre megtervezett, célzottan beépített csoportszervező stratégiákat, amelyek segítik a szociálisan kevésbé aktív gyermekek részvételét is. Szintén kevésbé van jelen a gyermekek által létrehozott kreatív produktumok – például rajzok, történetek, szimbólumok – pedagógiai feldolgozása, holott ezek a produktumok értékes tükörként szolgálhatnak a gyermekek belső világának megértéséhez, és lehetőséget teremtenek az érzelmi feldolgozás és önkifejezés továbbvezetésére az élmény után.

További fejlesztési területként jelent meg az adaptív pedagógiai tervezés dokumentálásának hiánya, különösen a szenzoros profilalapú megközelítések terén. A pedagógusok ugyan több esetben érzékenyen alkalmazkodnak a gyermek aktuális állapotához – például bizonyos ingerek elkerülésének elfogadásával –, ezek az adaptációk azonban többnyire spontán, intuíción alapuló megoldások. A gyermekek szenzoros profiljainak tudatos feltérképezése és ennek alapján történő tervezés – akár egyéni fejlesztési terv vagy szenzoros napló formájában – hiányzik, noha ennek bevezetése lehetőséget adna a hosszú távon következetes és személyre szabott pedagógiai jelenlét megvalósítására. Emellett a szülők bevonása is csupán szórványosan, vagy egyáltalán nincs jelen a szenzoriális folyamatok során, mint elsődleges szocializációs közeg alapvető szerepet játszik a gyermekek érzékelési és érzelmi élményeinek értelmezésében. A szülőkkel történő tudatos együttműködés, a közös reflexió, vagy akár az otthoni élménymegosztás lehetősége hozzájárulhatna a tanulási folyamat mélyítéséhez és meghosszabbításához.

Összegzés

Összegzésképpen elmondható, hogy a szenzoriális színházi tapasztalatok nemcsak a gyermekek, hanem a pedagógusok számára is komplex tanulási terepként szolgálnak. Azok a már működő pedagógiai attitűdök – az érzékenységi, az improvizációs készség, a reflektivitás és a közösségteremtő figyelem – kiváló alapot jelentenek a szakmai fejlődéshez. Ugyanakkor a hosszú távon is fenntartható és mélyítő pedagógiai gyakorlatok érdekében szükséges a tudatosabb tervezés, a dokumentáció beemelése és az

interdiszciplináris (pl. szülő-pedagógus-pszichológus) együttműködések fejlesztése. A szenzoriális színház nem csupán esztétikai tapasztalatként értelmezhető, hanem egy mélyen humánus, személyiségformáló pedagógiai eszközként, amely új dimenziókat nyit meg a gyermek–pedagógus kapcsolatokban, a tanulási folyamatokban és az iskolai közösségben egyaránt.

A szenzoriális színház projekt nem csupán módszertani újítás, hanem a pedagógusi önreflexió és gyermeki kifejeződés erőteljes terepe is. A három fő kategória – közösségi élmény, kreatív önkifejezés, személyre szabott hozzáférés – mentén szerveződő tapasztalatok világosan mutatják, hogy a résztvevő pedagógusok nagyfokú érzékenységgel, de eszközszűkös környezetben dolgoznak. A projektben rejlő potenciál akkor aknázzható ki teljes mértékben, ha ehhez rendszerszintű szakmai támogatás, képzés és kutatás kapcsolódik.

Irodalom

- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115–127. DOI <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Biklen, D. (2010). *Schooling Without Labels: Parents, Educators, and Inclusive Education*. Temple University Press.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2012). Grounded theory and psychological research. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (pp. 39–56). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-003>
- Caldwell, B. (2007). The maturing of a movement: Tracking research, policy and practice in australia. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Vol. 17, pp. 307–324). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2_16
- Caldwell, P. (2007). *From isolation to intimacy: Making friends without words*. Jessica Kingsley Publishers.
- Camic, P. M., Rhodes, J. E., & Yardley, L. (Eds.). (2003). *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (1st ed). American Psychological Association.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Pearson.
- Esling, N. (2024). *Experiments in immersive, one-to-one performance: Understanding audience experience through sensory engagement* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003112242>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed). Sage Publications.
- Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with Atlas.ti* (1. publ). SAGE.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (5. paperback print). Aldine Transaction.
- Howson-Griffiths, T. (2020). Locating sensory labyrinth theatre within immersive theatres' history. *Studies in Theatre and Performance*, 40(2), 190–205.
<https://doi.org/10.1080/14682761.2019.1663649>
- Koshy, E., Koshy, V., & Waterman, H. (2011). *Action research in healthcare*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446288696>
- Marton, F. (1981). Phenomenography—Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Mattaini, M. (2020). Creating autistic space in ability-inclusive sensory theatre. *Youth Theatre Journal*, 34(1), 42–54. <https://doi.org/10.1080/08929092.2019.1633719>
- Mohamed, D., & Azzam, H. (2012). Sensory integration in attention deficit hyperactivity disorder: Implications to postural control. In J. M. Norvilitis (Ed.), *Contemporary Trends in ADHD Research*. InTech. <https://doi.org/10.5772/28394>
- Ryan, H. E., & Flinders, M. (2018). From senseless to sensory democracy: Insights from applied and participatory theatre. *Politics*, 38(2), 133–147.
<https://doi.org/10.1177/0263395717700155>
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József.
- Sebastian, K. (2019). Distinguishing between the strains grounded theory: Classical, interpretive and constructivist. *Journal for Social Thought*, 3(1).
<https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/jst/article/view/4116>
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), p100. <https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>
- Webb, T. (2023). *Sensory theatre: How to make interactive, inclusive, immersive theatre for diverse audiences by a founder of Oily Cart*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Webber, M., & Fendt-Newlin, M. (2017). A review of social participation interventions for people with mental health problems. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52(4), 369–380. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1372-2>

HANGSZERTANULÁS ÉS KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD – TAPASZTALATOK EGY ORSZÁGOS FELMÉRÉS ALAPJÁN

Majtényi Laura

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

E-mail: majtenyilaura@gmail.com

Absztrakt

A zeneiskolák egyre gyakrabban találkoznak olyan növendékekkel, akik egyéni bánásmódot igényelnek – ideértve a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő, sajátos nevelési igényű, valamint kiemelten tehetséges tanulókat is. E tanulócsoportok sokfélesége rugalmas, személyre szabott pedagógiai megközelítéseket és módszertani felkészültséget igényel. Miközben az inkluzív nevelés kérdésköre az utóbbi években a köznevelési kutatások középpontjába került, a hangszeres zeneoktatás vonatkozásában ez a téma továbbra is kevésbé feltárt. A tanulmány egy országos felmérés eredményeit mutatja be, amely 240 zenetanár tapasztalatait vizsgálta az egyéni bánásmódot igénylő tanulókkal kapcsolatban. A kutatás olyan szempontokra fókuszált, mint a pedagógusok önértékelése a módszertani felkészültségük terén, a korábbi ismereteik, szakmai együttműködések, valamint a továbbképzésekkel és az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos motivációik. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy bár a megkérdezett zenetanárok alapvetően nyitottak a különleges bánásmód irányába, sokan hiányosnak érzik módszertani eszköztárukat, és jelentős igényt fogalmaznak meg a további szakmai támogatás iránt. A tanulmány arra is rámutat, hogy a zenetanárképzés jellemzően az „átlagos” tanulási ütemhez igazodik, így a zenetanárok bár elméleti pedagógiai-pszichológiai ismereteket szereznek a felsőoktatásban, a gyakorlatban gyakran bizonytalanok a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel való munka során. A kutatás egyik fontos megállapítása, hogy a zeneiskolák és más támogató szakmák – például a gyógypedagógusok és a pedagógiai szakszolgálatok – közötti együttműködés korlátozott. A vizsgálat fókuszában nem a speciális intézményekben, vagy terápiás keretek között zajló zeneoktatás áll, hanem azok a tanulók, akik többségi alapfokú

* A tanulmányt lektorálta: Hanák Zsuzsanna (PhD), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

** A tanulmányt lektorálta: Csordás Georgina (PhD), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

művészeti iskolában vesznek részt hangszeres képzésben. A tanulmány célja, hogy hozzájáruljon egy szakmai diskurzushoz és ösztönözze a különböző területeken dolgozó szakemberek együttműködését.

Kulcsszavak: különleges bánásmód, zeneoktatás, hangszeres tanárok, SNI, BTMN, tehetség

Abstract

INSTRUMENTAL MUSIC LEARNING AND SPECIAL TREATMENT – EVIDENCE FROM A NATIONAL SURVEY

Music schools are increasingly encountering students who require individualized support — including those with integration, learning, and behavioral difficulties, students with special educational needs, as well as exceptionally gifted learners. The diversity of these learner groups demands flexible, personalized pedagogical approaches and a well-prepared methodological background. While inclusive education has become a central topic in public education research in recent years, this issue remains underexplored in the context of instrumental music education. This study presents the findings of a nationwide survey examining the experiences of 240 music teachers in relation to students requiring individualized support. The research focused on areas such as teachers' self-assessment of their methodological preparedness, prior knowledge, professional collaborations, and their motivation regarding further education and lifelong learning. The results highlight that although the respondents are generally open to inclusive approaches, many feel their methodological toolkit is insufficient and express a strong need for additional professional support. The study also reveals that music teacher training programs tend to be designed around an average pace of student progress; therefore, while future teachers acquire theoretical knowledge in pedagogy and psychology during their higher education, they often lack confidence in working effectively with students who require special attention in practice. One of the key findings of the research is that collaboration between music schools and other support professions — such as special education professionals and pedagogical service providers — is currently limited. The study did not focus on music education within special institutions or therapeutic settings, but rather on students receiving instrumental instruction in mainstream elementary-level music schools. The aim of the study is to contribute to the professional discourse surrounding inclusive music education and to encourage collaboration among professionals from different fields.

Keywords: special educational needs, music education, instrumental teachers, SEN, learning and behavioral difficulties, giftedness

Jelen tanulmány célja annak bemutatása, hogy a hazai alapfokú művészeti iskolákban (zeneiskolákban) aktívan hangszer tanító pedagógusok miként viszonyulnak a különleges bánásmódot igénylő növendékekhez. A kutatás középpontjában a zenetanárok szemlélete, előzetes tudása, pedagógiai eszköztára, szakmai felkészültsége és továbbtanulási hajlandósága áll.

A 2023-ban végzett kérdőíves adatfelvétel az ország különböző zeneiskoláiban dolgozó pedagógusokat szólította meg, és arra kereste a választ, hogy miként látják saját szerepüket és kompetenciáikat az egyéni bánásmódot igénylő tanulók oktatása terén.

A kutatás aktualitását alátámasztják a KSH (2025) statisztikai adatai is: a 2022/2023-as tanévben 490 zeneművészeti képzést is folytató alapfokú művészeti iskolából több, mint 300 intézmény jelzett beíratott sajátos nevelési igényű tanulókat. Ez ugyan csak a bejelentett, és kizárólag az SNI növendékek számát tükrözi, de mindenképp figyelemre méltó adat. Emellett az iskolák nyitottak a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő (BTMN), valamint egyéb, nem feltétlenül diagnosztizált, de pedagógiai szempontból támogatást igénylő tanulók irányába is.

A témával kapcsolatosan számos hazai szakirodalom (Mező és Mező, 2022; Hegedűs, 2023; Komjáthy, 2023; Schmidt, 2023) született az integráció és inklúzió általános pedagógiai, illetve jogi aspektusáról (Szabó, 2024), valamint az SNI és BTMN tanulók iskolai neveléséről, fejlesztéséről. Ugyanakkor a zeneiskola sajátos világára fókuszáló vizsgálatok száma elenyésző (Tóth-Bakosi és Csehiova, 2023; Keresztes, 2011), különösen, ha a hangszeres tanárok felkészültségét nézzük.

A nemzetközi szakirodalomban szintén kevés az olyan kutatás, amely kifejezetten a zeneiskolai tanárok és az SNI tanulók viszonyát vizsgálja. További nehézséget jelent, hogy az országok között jelentős eltérések tapasztalhatók a sajátos nevelési igény és más kategóriák értelmezésében, jogi háttérben és támogatási rendszerében (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). A diagnosztikus kritériumok, besorolások és intézményi struktúrák különbségei megnehezítik a nemzetközi eredmények közvetlen összehasonlíthatóságát. Nemcsak a különleges bánásmódot igénylő tanulók kategorizálása, hanem az alapfokú zeneoktatás rendszere is jelentős mértékben eltér az egyes országok között. A meNet projekt keretében végzett összehasonlító vizsgálatok felvázolták, hogy bár az európai országok többsége kiemelt jelentőséget tulajdonít a zenei nevelésnek, a gyakorlati megvalósítás – az intézményi struktúráktól a tanterveken át a pedagógusok képzéséig – rendkívül heterogén (Rodríguez-Quiles & Dogani, 2009). Ez a sokféleség ugyan gazdag összehasonlítási lehetőségeket kínálna, ugyanakkor rávilágít arra is, hogy mennyire hiányoznak az egységes, célzottan zeneiskolai környezetre vonatkozó inkluzív pedagógiai kutatások. A jelen tanulmány célja részben e hiány pótlása: egy hazai kontextusú, empirikus alapokon

nyugvó vizsgálat első eredményeinek bemutatása, amely feltérképezi a zenetanárok felkészültségét és attitűdjeit az inkluzív nevelés terén. A továbbiakban először a zeneiskolai struktúra sajátosságait rövid áttekintésére kerül sor, majd a különleges bánásmódot igénylő tanulók fogalmi és jogi kereteit tisztázására. Ezt követően bemutatásra kerül a kutatás módszertana, majd az empirikus eredmények, végül az eredmények pedagógiai és módszertani vonatkozásai.

A zeneiskolai oktatás felépítése

A zeneoktatás hivatalosan 12 évig tart, megegyezően az általános- és középiskola együttes idejével. Az első két év, melyet nem kötelező elvégezni a legkisebbeknek, (jellemzően általános iskola 1-2 osztályosok részére) az előképző évfolyam. Ennek célja, hogy játékos módon, a gyermekek életkori sajátosságait és egyéni kognitív érettségét figyelembe véve ismerkedjenek meg a zeneiskolák működésével, atmoszférájával, a kottaolvasással. Alapvető zenei képességek fejlesztése történik: éneklés, tiszta intonációra nevelés, ritmikai készségfejlesztés, a zenei írás-olvasás előkészítése. A kodályi alapelvekhez igazodva az előképző évfolyam anyaga jellemzően a magyar népdalokra, gyermekdalokra épül. Az iskolák egyéni módon döntenek arról, hogy előképző évfolyam alatt tanuljon-e a gyermek hangszer, vagy kezdetben kizárólag szolfézsórákon vegyen részt. Rendszerint általános iskola 3. osztályában (8-9. életév) kezdődik el az a 6 éven át tartó időszak, melyet alapfoknak nevezünk. Ezekben az években a növendékek főtárgyat és kötelező tantárgyat tanulnak. A főtárgy a zeneiskola helyi adottságaitól és a személyi feltételektől függően lehet (klasszikus zene ágon): furulya, fuvola, oboa, klarinét, szaxofon, fagott, trombita, kürt, harsona–tenorkürt–baritonkürt, tuba, harmonika, hárfa, gitár, ütő, zongora, hegedű, gordonka. Ezen kívül lehetőség van magánének, valamint népzenei, elektroakusztikus vagy jazz-zenéhez kapcsolódó hangszereket választani. Általában heti két alkalommal, 30-30 percet töltenek a növendékek egyéni képzési formában a hangszeres óráikon. (Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2010) A főtárgy mellett minden növendék kötelezően részt vesz alapfokon a csoportos szolfézsórákon. Ez heti 90 perc elfoglaltságot jelent. A szolfézsstanárok igyekeznek innovatív, játékos módon átadni a zene elméletével kapcsolatos tudnivalókat, kiemelt fontosságú továbbra is az éneklés, a ritmikai készségfejlesztés és alacsonyabb évfolyamokon a játék, majd később a zenehallgatás. Fontos, hogy a szolfézs és a hangszeres óra együttesen segítik a növendékeket abban, hogy minél nagyobb sikerélményt jelentsen a zenetanulás.

A hangszeres tanulás 6. évében művészeti alapvizsgát tesznek a növendékek, lezárva ezzel az alapfok tanulmányait. Ezt követően továbbképző (7-8-9-10.) évfolyamokba lépnek. Az állam a zeneiskolai tanulmányokat 6 és 22 éves kor között támogatja,

amennyiben a növendékek rendelkeznek tanulói jogviszonnyal. A támogatás miatt, ma már egy csekélynek nevezhető összeg egy féléves térítési díj a zeneiskolában (a nem tanköteles növendékek részére a tandíj összege jóval magasabb). A térítési- és tandíjak összegét minden tanévben a fenntartó szabja meg, az összeg így változhat, illetve befolyásolja ezt a növendék zeneiskolai tanulmányi átlaga is. A növendékek szociális helyzetük alapján (amennyiben erről jegyzői határozattal rendelkeznek) térítési- és tandíjkedvezményt, illetve mentességet kaphatnak.

A rövid összefoglalóból is kirajzolódik, hogy a zeneiskolai oktatás sok esetben eltér a közoktatás más iskolatípusaitól, egyik legnagyobb erénye viszont az, hogy a növendékek a hangszeres óráikon egyedül vesznek részt. Jogosan merül fel a kérdés, hogy ez az egyéni oktatás minden esetben együtt jár-e a különleges bánásmóddal.

Különleges bánásmódot igénylő tanulók

A nemzeti köznevelésről szóló *2011. évi CXCV. törvény* értelmében a különleges bánásmód kategóriájába három tanulói csoport tartozik: a sajátos nevelési igényűek (SNI), a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdők (BTMN), valamint a kiemelkedően tehetséges tanulók. A jogszabály tovább részletezi a kategóriák jelentését: „Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.” (a Köznevelési törvény, 4.§ 25. pont)

„Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek” (a Köznevelési törvény, 4. § 3. pont).

„Kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség” (a Köznevelési törvény, 4. §14. pont).

A jogi paragrafusokban említett meghatározások mellett, időről időre találkozhatunk a pedagógiai praxisban az integráció és szegregáció dilemmájával. A szegregáció azt jelenti, hogy a fogyatékosággal élő gyermekek egy külön, speciális intézményben tanulnak. Ma

már azonban az integrált szemlélet felé igyekeznek az iskolák, ahol együtt nevelik, oktatják a tanulókat. Az integráció meghatározása: „a fogyatékos, akadályozott, azaz speciális nevelési szükségletű gyermekeknek vagy fiataloknak a nem fogyatékosok közé való beillesztésére vonatkozik.” (Illyés 2000, 379.o.). Az integrált nevelés legfontosabb pontja az, hogy minden résztvevő megkülönböztetés nélkül képes legyen egy adott tevékenységben (tanulás, játék) együtt, közösen részt venni. Tehát attól egy iskola nem integráló, ha járnak SNI tanulók is, viszont abban az esetben, ha ők állandóan együttműködnek az iskola többi tanulóival, már beszélhetünk valódi integrációról.

Az integráció 1993-tól van jelen a széleskörűen a magyar pedagógiai köztudatban (Krausz, 2020). Ennek mindenképpen vonzata, hogy a többségi iskolákban is kiemelten fontossá válik a gyógypedagógusok jelenléte, valamint a nem gyógypedagógus tanároktól is egy szemléletváltást követel az új rendszer.

Egy magasabb szintet jelent az inkluzív nevelés. Ez „tulajdonképpen attitűdöt jelent, nemcsak azt, hogy adott gyermekek, diákok a többségi intézményekbe nyerhetnek felvételt, hanem hogy ennek érdekében mindent meg is tesz a befogadó közeg és a külső környezet” (Illyés 2000, 388.o.). Sebba (1996) szerint, míg az integrációval be kívánják olvasztani a már meglévő iskolai rendszerbe a tanulót, addig az inkluzív nevelés esetében újra fogalmazzák a tanterv bizonyos elemeit és a környezetet az igények szerint változtatják meg.

Fontos kérdés az, hogy ez a szemlélet mennyire tudott az elmúlt harminc évben az iskolák, azon belül is az alapfokú művészeti iskolák tanárainak a részévé válni.

Kutatási kérdések és azok előzményei

A szakirodalmak és jogszabályok áttekintését követően a következő kérdések megfogalmazására került sor.

A személyes tapasztalatok és az áttekintett képzőhelyek tárgyhálója alapján, a zeneművészeti egyetemeken, főiskolákon a hangszeres (és kamara-, vagy zenekari-) játék kerül előtérbe, pedagógiai szempontból pedig leginkább az „átlagos” haladási tempóra készítik fel a leendő zenetanárokat. Az első kutatási kérdés tehát ehhez kapcsolódik: fontos megvizsgálni a zenetanárok felsőoktatási felkészítését.

A különleges bánásmódot igénylő növendékek közül a tehetségek irányába látható egy erőteljes fókusz: úgynevezett „B” tagozaton tanulnak, mely emelt óraszámot jelent főtárgyból és szolfézsból is, kiemelt figyelmet fordítanak rájuk és az egész iskola folyamatosan nyomon követi a haladásukat. Így, a vizsgálat kitér arra, hogy a különleges bánásmódon belül látható-e különbség a tehetséges tanulók és a kategóriába sorolt többi tanuló oktatása között. (SNI, BTMN)

A zeneiskolák működését bemutató részben említésre került, hogy a szociális különbségek kompenzálásának céljából a hátrányos helyzetű (HH), illetve a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) diákok kedvezményekben részesülnek, amennyiben ezt igazolni tudják. A szülők általában élnek ezzel a lehetőséggel, jelzik az intézmény felé, ha rendelkeznek a határozattal. Ezzel szemben a Pedagógiai Szakszolgálat által kiadott javaslatok sok esetben nem jutnak el a zeneiskolákhoz, így a hangszeres kollégák nem értesülnek arról, ha egy növendéküknek speciális igényei vannak. A harmadik kérdés ehhez kapcsolódik: milyen a zenetanárok kapcsolata más pedagógusokkal, van-e fórum, illetve bármilyen csatorna ezen nehézségek megvitatására.

A kutatás része továbbá, hogy képet adjon arról, hogy miként vélekednek a hangszeres tanárok a továbbképzésekről, az élethosszig tartó tanulás ezen szegmenséről.

Módszer

A kutatási kérdések mentén egy országos lefedettségű kérdőíves vizsgálat elvégzésre került sor. A kérdőív a demográfiai adatok mellett a kérdésekre épülő témák köré csoportosított kérdéseket tartalmazott (Likert-skála, „igaz-hamis” típusú kérdések, valamint egy nyílt végű kérdés).

Minta

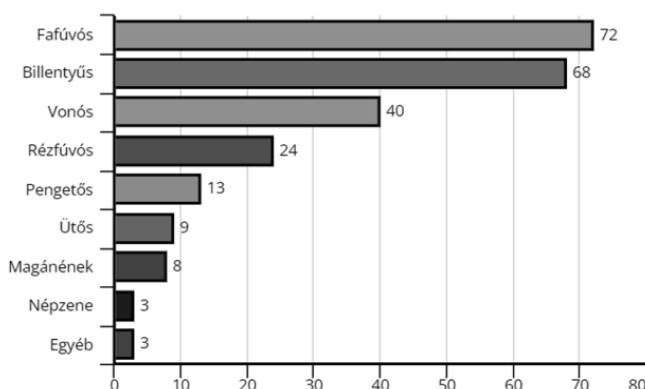
A kutatásban jelenleg aktívan dolgozó, Alapfokú Művészeti Iskolákban oktató hangszeres tanárokat vettek részt (n=240). A minta nem tekinthető reprezentatívnak. A kitöltők 74% nő (178 fő) és 26% férfi (62 fő). A kitöltők hangszerére vonatkozóan az 1. ábrán látható, hogy fafúvósok (72 fő) és billentyűsök (68 fő) voltak a legtöbben. A válaszadók földrajzi helyzetét tekintve megjegyezhetjük, hogy az ország minden megyéjéből érkezett kitöltés, a legtöbben (46 fő) Csongrád-Csanád megyéből, valamint Budapestről (28 fő) válaszoltak.

A kérdőív demográfiai kérdései közé tartozott még a kitöltők zeneoktatásban eltöltött éveinek vizsgálata. A válaszadók negyede 21-30 éve van a zenepedagógusi pályán, 20% 11-20 éve, körülbelül 10% pedig több, mint 40 éve (vagy nyugdíj mellett) tanítanak.

Eszközök

Az adatok gyűjtéséhez Google Forms kérdőívkészítő platform használatára került sor. A vizsgálathoz alkalmazott kérdőív saját készítésű, tekintettel arra, hogy a vizsgált témakörben nem érhető el releváns korábbi kutatást, vagy magyar nyelven validált eszközt.

1. ábra. A hangszeres tanárok (n=240) eloszlása az általuk tanított hangszerek szerinti csoportosításban. Forrás: Szerző.



A kérdések első csoportja a már bemutatott demográfiai adatokra vonatkozott. Ezt követően a kitöltők 3-3 felsorolt lehetséges válaszból jelölhették meg az SNI, illetve a BTMN definícióját. A következő kérdésben az előzetes felvetésekhez kapcsolódó állításokra adtak választ, melyeket 1-5 skálán osztályozhattak aszerint, hogy mennyire értenek egyet vele. Majd a zenetanárok jelenére vonatkozó kérdések következtek, melyekre *igaz-hamis-nem tudom* válaszokkal válaszolhattak. Megkérdezésre került, hogy a pedagógiai pályájukon korábban, illetve a kitöltés pillanatában milyen különleges bánásmódú növendékekkel dolgoztak, dolgoznak együtt. A kérdőív végén ismét 1-5 skálán értékelték állításokat a kitöltők, majd az utolsó, nem kötelező (nyílt végű) kérdésben visszajelzést adhattak arról, hogy a témában létrejövő szakmai napot, továbbképzést milyen egyéb gondolatokkal, ötletekkel tudnák segíteni.

Eljárás

A mintavétel részben kényelmi módon történt: a közösségi média tematikus csoportjaiból elérhető volt az online kérdőív. Emellett véletlenszerűen az ország minden régiójából néhány zeneiskola kiválasztására került sor, 116 zeneiskola igazgatója kapott megkeresést, akiknek 240 kollégája válaszolt a kérdőívre. A kérdőív lezárását követően a program által generált táblázatok (átdolgozás után) megfelelő adatbázisnak bizonyultak a leíró statisztikához.

Eredmények

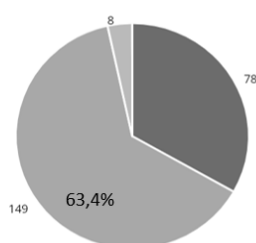
A következő diagrammok részletesen bemutatják a kérdőív eredményeit.

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

Az első eredmény a kérdőív alapján az, hogy a válaszadók többsége képes volt helyesen azonosítani az SNI (63%) és a BTMN (85%) definícióját, ami arra utal, hogy a BTMN terminológia ismerete a válaszadók körében elterjedtebb. (2. ábra)

2. ábra. A zeneiskolai hangszeres tanárok tájékozottsága az SNI és a BTMN fogalmak tekintetében. Forrás: Szerző.

Ön mit ért a sajátos nevelési igényű (SNI) tanuló fogalma alatt?

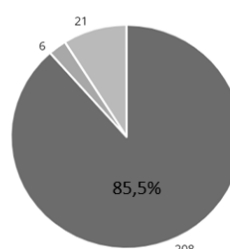


Az a tanuló sajátos nevelési igényű, akivel sok a fegyelmezési probléma, nehezen koncentrálnak.

Az a sajátos nevelési igényű tanuló, akiről a szakértői bizottság megállapítja és leírja a diagnózist.

Az a sajátos nevelési igényű tanuló, akiről azt a tantestület megállapítja.

Hogyan definiálná a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség (BTMN) fogalmát?



Nem sajátos nevelési igényű, de az életkorához viszonyítva alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése és személyiségfejlődése nehezített.

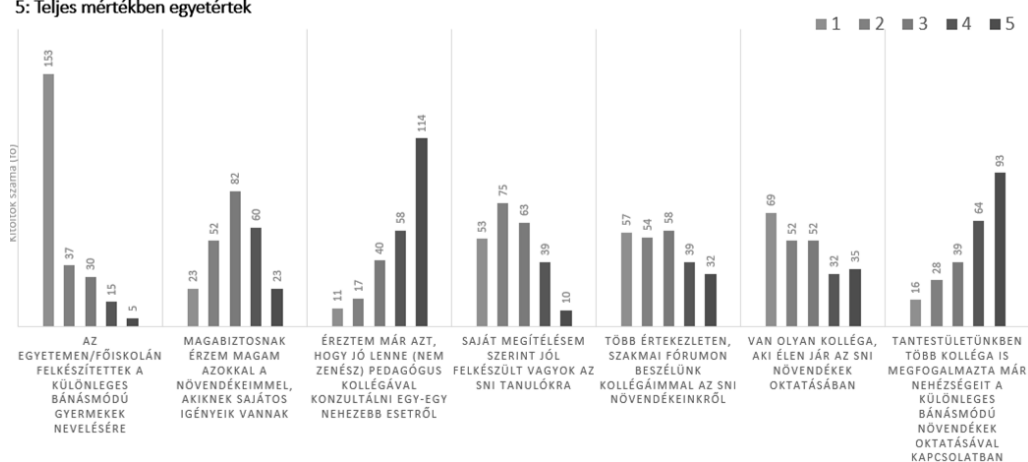
Hátrányos szociális helyzetű, emiatt nehezen integrálható.

Szorongó, introvertált és a tanulmányi eredménye eltér az átlagostól, intelligenciája alacsonyabb a kortársaihoz viszonyítva.

A következő kérdésekre érkezett válaszokból kitűnik, hogy a kitöltők jelentős része nem tartja elegendőnek az egyetemi, vagy főiskolai képzést a különleges bánásmódot igénylő gyermekek nevelésére és magabiztosságuk is korlátozott az SNI tanulókkal való munkában. Talán ennek okán is sokan jelezték, hogy igénylik a konzultáció lehetőségét más pedagógusokkal. A visszajelzések szerint a tantestületekben gyakori téma a sajátos nevelési igényű növendékek oktatásának nehézsége és több helyen megfogalmazásra kerülnek a nehézségek, így felmerül az igény arra is, hogy más területekről érkező pedagógusokkal is szakmai diskurzus alakuljon ki. (3. ábra)

3. ábra. A zeneiskolai hangszeres tanárok képzettsége az SNI és a BTMN-gel küzdő tanulók ellátásához. Forrás: Szerző.

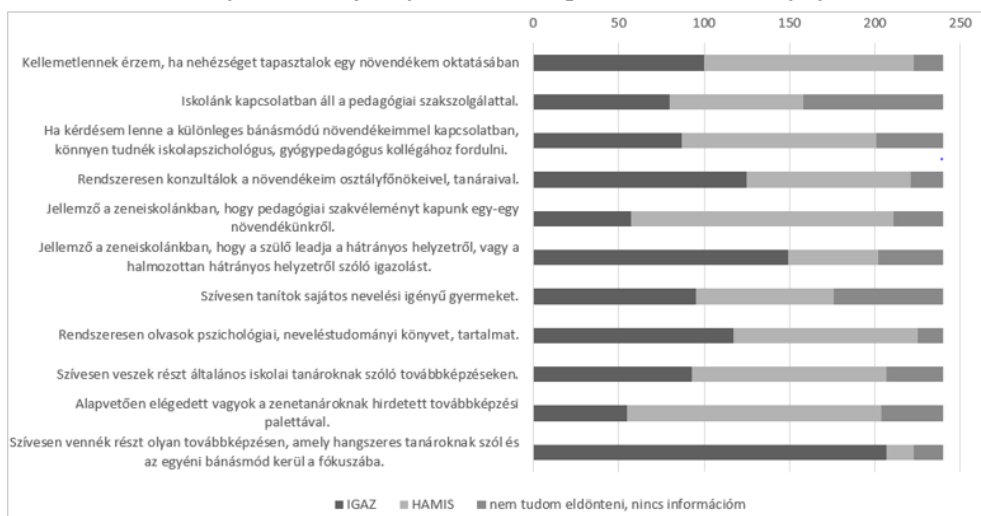
1: Egyáltalán nem értek egyet, 2. Inkább nem értek egyet, 3. Egyet is értek és nem is/nem tudom, 4. Inkább egyetértek, 5: Teljes mértékben egyetértek



A 4. ábrán látható diagramok megmutatják, hogy a válaszadók nagyobb százaléka nem érzi kellemetlennek azt, ha nehézséget tapasztal a praxisában, emellett látható, hogy többen bizonytalanságot, vagy információhiányt jeleznek néhány, az inkluzív neveléssel és a sajátos nevelési igényű tanulók támogatásával kapcsolatos kijelentés esetében: a legtöbben nem tudtak állást foglalni abban, hogy az iskolájuk kapcsolatban áll-e a Pedagógiai Szakszolgálattal, valamint nehézségüket fejezték ki a szakmai kommunikációval kapcsolatban (iskolapszichológus, gyógypedagógusok irányába). Jól mutatja az ábra következő része azt, hogy a Szakvélemény a legtöbb esetben nem érkezik meg a zeneiskolákhoz - a HH, illetve HHH igazolás viszont beadásra kerül az intézménynek. Az eddigi válaszok tükrében nem meglepő, hogy a válaszadók majdnem fele nem-, vagy nem tudja, hogy szívesen tanítana SNI növendéket. Az utolsó 4 kérdés a pedagógusok továbbképzésére, tanulására vonatkozott. Válaszaikból kiderül, hogy nem feltétlenül érzik magukat megszólítva más szakos pedagógusoknak hirdetett továbbképzésekben, nagy részük nem elégedett a jelenlegi képzési palettával, de megmutatkozik az igény a témával kapcsolatos szakmai diskurzusra, továbbképzésre (4.ábra).

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

4. ábra. A válaszadók véleménye az állításokkal kapcsolatban. Forrás: Szerző.



A következő táblázat bepillantást nyújt a kitöltők mindennapjaiba. A válaszadók több, mint 60 százalékának van tehetséges növendéke, emellett megállapíthatjuk, hogy van, vagy volt a felsorolt kategóriák mindegyikébe tartozó diákja, valamint az is, hogy a BTMN és a tanulási zavarok mutatkoznak meg a leginkább. (1.táblázat).

1. táblázat. A zeneiskolai hangszeres tanárok eddigi tapasztalata az SNI és a BTMN-gel küzdő tanulókkal kapcsolatban. Forrás: Szerző.

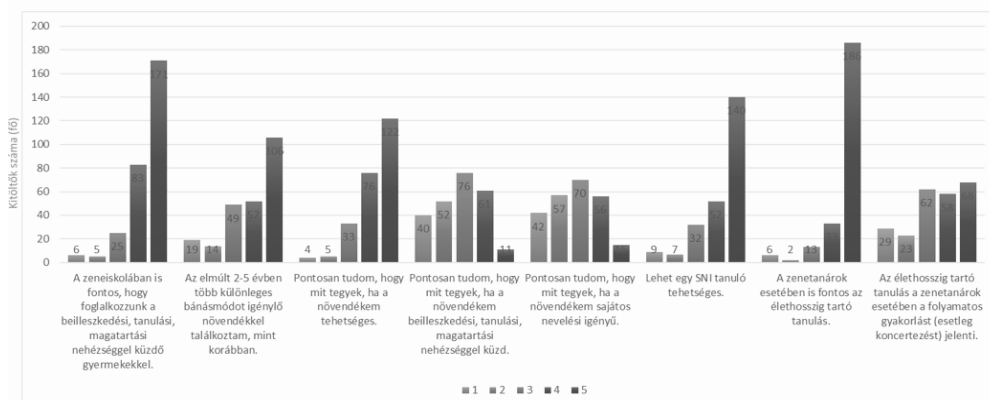
Állítás	Igaznak jelölte (fő)
Korábban volt már mozgásában korlátozott növendékem	32
Jelenleg van mozgásában korlátozott növendékem	11
Korábban volt már látássérült növendékem	28
Jelenleg van látássérült növendékem	11
Korábban volt már hallássérült növendékem	21
Jelenleg van hallássérült növendékem	14
Korábban volt már autizmussal diagnosztizált növendékem	71
Jelenleg van autizmussal diagnosztizált növendékem	41
Korábban volt már értelmi vagy beszéd fogyatékos növendékem	34
Jelenleg van értelmi vagy beszéd fogyatékos növendékem	15
Korábban volt már pszichés zavarral rendelkező növendékem	71
Jelenleg van pszichés zavarral rendelkező növendékem	53
Korábban volt súlyos tanulási zavarral rendelkező növendékem (diszlexiás, diszgráfiás, diszortográfias, vagy diszkalkuliás)	111
Jelenleg van súlyos tanulási zavarral rendelkező növendékem (diszlexiás, diszgráfiás, diszortográfias, vagy diszkalkuliás)	74
Jelenleg van kiemelten tehetséges növendékem	142
Jelenleg van beilleszkedési, tanulási, és magatartási nehézséggel küzdő növendékem	108

A bemutatásra szánt eredmények közül az utolsóban látható, hogy a zeneiskolákban is fontos a BTMN növendékekkel való foglalkozás, habár egyéni képzésben vesznek részt. A kitöltők nagy százaléka növekvő tendenciát érzékel a különleges bánásmódot igénylő növendékek megjelenésében. A kollégák saját meglátásuk szerint általában jól tudják, hogy a tehetséges növendékeket hogyan tanítsák, ezzel szemben a BTMN és az SNI esetében már csökkenő magabiztosságot (és vélhetően módszertani felkészültséget) láthatunk. Örömmre szolgál az az adat, mely bemutatja, hogy ritkán fordul elő előzetes megbélyegzés a tehetség és az SNI kontextusában.

Az utolsó kérdéspár a további tanulás, a Life Long Learninggel kapcsolatos, megmutatkozik az, hogy fontosnak érzik a zenetanárok, hogy folyamatosan tovább képezzék magukat, de ez sok esetben a hangszerjátékkal függ össze és nem pedagógiai, pszichológiai, módszertani megújulást jelez. (6. ábra)

5. ábra. A zeneiskolai hangszeres tanárok továbbképzési elképzelései. Forrás: Szerző.

1: Egyáltalán nem értek egyet, 2: Inkább nem értek egyet, 3: Egyet is értek és nem is/nem tudom, 4: Inkább egyetértek, 5: Teljes mértékben egyetértek (240 kitöltés)



A kérdőív utolsó, nyitott végű kérdésének elemzését jelen tanulmány nem tárgyalja.

Megvitatás

A leíró adatok tanulmányozása után a kutatási kérdésekhez tartozó releváns eredményeket feltüntetésére került sor.

Milyen a zenetanárok előzetes felkészültsége a különleges bánásmódot igénylő növendékek aspektusából?

A kérdésre választ kaphatunk a kérdőív kitöltőitől: a 3. ábra 1. oszlopán látható, hogy a válaszadók több, mint 60 %-ban (153 fő) egyáltalán nem értett egyet azzal az állítással,

hogy a felsőoktatásban megfelelő felkészítést kapott. A minta viszonylag homogénnek tekinthető. Ez az eredmény arra utal, hogy a pedagógusok jelentős része nem tartja kielégítőnek a felsőoktatásban nyújtott képzést a sajátos nevelési igényű (SNI), vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (BTMN) gyermekekkel való munka vonatkozásában, így további képzések, szakmai platformok létrehozása szükséges.

A különleges bánásmód csoportján belül látható-e különbség a tehetséges tanulók és a kategóriába sorolt többi tanulók oktatása között?

Az 5. ábra, 3. 4. 5. oszlopát összehasonlítva a válaszokból láthatjuk, hogy a válaszadók kompetenciaérzete jelentős mértékben különbözik attól függően, hogy milyen típusú tanulói sajátosságról van szó. A *"Pontosan tudom, hogy mit tegyek, ha a növendékem tehetséges"* állításra adott válaszok pozitív képet mutatnak: a válaszadók többsége inkább egyetértett (76 fő) vagy teljes mértékben egyetértett (122 kitöltő) ezzel, míg az alacsonyabb értéket adók aránya minimális volt (1-es és 2-es együtt: 9 válasz). Ez arra utal, hogy a pedagógusok nagy magabiztossággal kezelik azokat a növendékeiket, akiket tehetségesnek gondolnak.

Ezzel szemben a *"Pontosan tudom, mit tegyek, ha a növendékem beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzd"* állításnál megosztottabb vélemények láthatók: bár többen részben, vagy teljesen egyetértettek (4-es: 61, 5-ös: 11), nagyon magas számban szerepeltek bizonytalan (76 fő) és elutasító válaszok is (1–2-es: összesen 92 fő). Ez azt jelzi, hogy a pedagógusok nagy része nem érzi magát kellően felkészültnek.

Hasonló minta látható a *"Pontosan tudom, mit tegyek, ha a növendékem sajátos nevelési igényű"* állítás esetén is: míg a kitöltők egyetértének (4-es: 56), a legmagasabb értéket csak csekély számban választották (5-ös: 15), és szintén számottevő a bizonytalanság (3-as: 70) és sajnos az elutasítás is (1–2-es: összesen 99 fő). Ez is azt sugallja, hogy az SNI tanulók nevelésével kapcsolatos gyakorlati ismeretek tekintetében hiányosságok figyelhetők meg.

Milyen a zenetanárok kapcsolata más pedagógusokkal, van-e fórum, illetve bármilyen csatorna ezen nehézségek megvitatására?

A kitöltők többsége azt jelezte, hogy jó lenne más, nem zenetanár kollégával egy-egy nehezebb esetről beszélni (3. ábra, 3.oszlopa 4-es, 5-ös érték: összesen 172 fő). A 3. ábra mutatja továbbá azt is, hogy a kollégák nagy része megfogalmazta már a nehézségeit, de a megfelelő csatorna még nem került kialakításra.

Miként vélekednek a hangszeres tanárok a továbbképzésekről, az élethosszig tartó tanulás ezen szegmenséről?

A 4. ábra utolsó oszlopai alapján a kitöltők több, mint fele (4 – 5-ös érték összesen: 124 fő) jelezte azt, hogy a LLL a folyamatos gyakorlást, esetleg koncertezést jelenti, 75% pedig teljes mértékben egyetért azzal, hogy a zenetanárok életében is fontos az élethosszig tartó tanulás, a továbbképzés.

Korlátozások

A kérdőív legfőbb korlátja az alacsony kitöltési szám, valamint az online forma hiszen a társas megfelelés is befolyásolhatja a válaszokat. Ebben az esetben a mintába való bekerülésre nem volt minden hangszeres kollégának egyenlő esélye, így a minta nem tekinthető reprezentatívnak. További nehézség az, hogy (amint a 2. ábrán is látható) a kitöltők néhány esetben az alapfogalmakkal nem voltak tisztában. Ha pedig a tehetséges növendék „definíciójára” gondoltunk, nem tudhatjuk, hogy a kitöltő mely tehetségmodellt vette figyelembe, egyáltalán eszerint gondolkodik-e, vagy pusztán az ő tanszakán tanuló „legügyesebb gyereket” tekinti tehetésnek.

Konklúziók

A szakirodalmak áttekintése és a kérdőíves vizsgálat eredményeként elmondható, hogy a vizsgált téma időszerű, a problémafelvetés megalapozott. A tapasztalatok és visszajelzések alapján kiemelten fontos foglalkozni a zenetanárok és a különleges bánásmódot igénylő növendékek kapcsolatával, ezen belül is főként az SNI és BTMN diákokkal. Elsődleges feladat a szakmai párbeszéd elindítása, és a kapcsolatfelvétel különböző területek pedagógusaival.

Irodalom

- A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény.* <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00> [2025.07.05]
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Special needs education in Europe: Thematic publication*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf [2025.07.05]
- European Association of Conservatoires (AEC). (2010). *meNet – Music Education Network: A European project on music teacher training*. <https://www.menet.info> utolsó letöltés: 2025.07.05.
- Hegedűs Roland(2023). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Education*, 32 (2). 228-246. DOI <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.4>

- Illyés Sándor (Ed.). (2000). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Keresztes Nóra (2011). Süketnéma zenészek-zenetanárok képzése, vagy a kodályi koncepció rehabilitálása? *Parlando: Zenepedagógiai Folyóirat* 53 :1-8.
- Komjáthy Zsuzsanna (2023). Hosszú még az út az inklúzióig: Sajátos nevelési igényű gyermekek az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 2023 : 11-12 pp. 117-126.
- Központi Statisztikai Hivatal. (2025). *Alapfokú művészetoktatásban résztvevő tanulók száma intézmények szerint, 2022/2023* [Nem publikált statisztikai táblázat]. Belső adatközlés, 2025. május 8.
- Központi Statisztikai Hivatal. (2025). *Zeneművészeti ágon tanulók és pedagógusok száma zeneművészeti ágak szerint, valamint tánc-, képző- és iparművészeti, szín- és bábművészeti ágon tanulók és pedagógusok száma áganként a feladatellátási helyeken* [Nem publikált statisztikai táblázat]. Belső adatközlés, 2025. május 8.
- Krausz Andor (2020). *Az integráció és az inklúzió elmélete és gyakorlata külföldön és hazánkban*. Gyógypedagógiai Szemle, 48(1–2), 79–98.
- Mező Katalin, & Mező Ferenc (2022). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulása a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévekben. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 8(3), 19-29. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.19>
- Oktatási és Kulturális Minisztérium. (2010). *Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja*. https://www.nefmi.gov.hu/letolt/elektronikus_ugyintezes/alapfoku_muveszetoktatasi_terv_mell_1009_24.pdf [2025.07.05]
- Rodríguez Quiles, J., & Dogani, K. (2009). *Music in schools across Europe: Analysis, interpretation and guidelines for music education in the framework of the European Union*. Oldenburg. <https://www.researchgate.net/publication/235935364> [2025.07.05]
- Schmidt, Ildikó (2023). *A sikeres iskolai inklúzió tényezői*. Budapest, Magyarország : L'Harmattan Kiadó
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5–18. DOI <https://doi.org/10.1080/0305764960260101>
- Szabó Diána (2024). A SNI tanulókat érintő oktatási egyenlőtlenségek értelmezéseinek szakpolitikai, társadalmi és emberjogi dimenziói. *Iskolakultúra: Pedagógusok Szakmai-Tudományos Folyóirata* 34 : 8 pp. 79-110. DOI <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.8.79>
- Tóth-Bakos Anita; Csehiová Agáta (2023). *Zene az inklúzió jegyében*. Komárno, Szlovákia : Univerzita J. Selyeho, Pedagogická Fakulta. ISBN: 9788081224829

ELSŐ LÉPÉSEK EGY DIGITÁLIS ÉS MOZGÁSALAPÚ ÉLMÉNYPEDAGÓGIAI KÍSÉRLETI PROGRAM HATÁSVIZSGÁLATÁNAK MEGVALÓSÍTÁSÁHOZ

Mátó-Buchholcz Katalin

Neveléstudományi Doktori Iskola

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger

E-mail: mato.buchholcz.katalin@gfe.hu

Absztrakt

Jelen tanulmány egy digitális és mozgásalapú élménypedagógiai kísérleti program hatásvizsgálatának megvalósításáról szóló vizsgálat kutatási tervének elemeit mutatja be. A SziMaDó elnevezésű program a szolmizációs hangnevek játékos átalakítására épül (szó → szí, mi → má), amely nemcsak a kreatív zenei gondolkodást támogatja, hanem a kodályi örökség rugalmas, mai pedagógiai értelmezésére is utal. A kutatás fő célja egy olyan zenei képességfejlesztő élménypedagógiai program kidolgozása, amely alsó tagozatos gyermekek ritmikai, intonációs, dallamfelismerési és zenei memória készségeit fejleszti. A program célja, hogy a magyar ének-zene oktatásba beépíthető, azt megújító játékos, életkori sajátosságokra épülő, részben digitális eszközöket alkalmazó fejlesztési forma legyen. A program reményeink szerint jól beilleszthető az inkluzív nevelési folyamatokba is, így hozzájárulhat a sajátos nevelési igényű tanulók komplex fejlesztésének megvalósításához.

Abstract

FIRST STEPS TOWARDS IMPLEMENTING AN IMPACT ASSESSMENT OF AN EXPERIENTIAL EDUCATION PILOT PROGRAM BASED ON DIGITAL TOOLS AND MOVEMENT

The present study outlines the research design of an impact assessment focusing on the implementation of an experiential education pilot program that integrates digital tools and movement-based methods. The program, titled SziMaDó, is built upon a playful transformation of solmization syllables (e.g., so → szí, mi → má), which not only fosters

* A tanulmányt lektorálta: Mező Katalin (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)

** A tanulmányt lektorálta: Szabóné Balogh Ágota (PhD), Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

creative musical thinking but also reflects a flexible, contemporary pedagogical interpretation of the Kodály legacy. The main objective of the research is to develop an experiential education program for musical skill enhancement aimed at improving rhythm, intonation, melodic recognition, and musical memory among lower primary school children. The program is designed to serve as an age-appropriate, playful, and partially digital pedagogical approach that can be integrated into and help revitalize Hungarian music education. Furthermore, it is expected that the program will be compatible with inclusive educational processes, thereby contributing to the comprehensive development of students with special educational needs.

Bevezetés

Annak ellenére, hogy a zenei képességek fejlesztése jelentős mértékben hozzájárul a gyermekek kognitív, szociális és érzelmi fejlődéséhez, a magyar általános iskolai ének-zene oktatás az utóbbi évtizedekben háttérbe szorult. A zenei nevelés minden gyermek alapvető joga kellene, hogy legyen, függetlenül társadalmi, szociokulturális vagy demográfiai helyzetétől. Jelenleg azonban nem minden gyermek fér hozzá azonos színvonalú zenei képzéshez, s ez fokozottan jellemző a sajátos nevelési igényű tanulók esetében. A probléma ezért nem csupán oktatási, hanem esélyegyenlőségi kérdés is: olyan módszerek kidolgozására van szükség, amelyek a zenét mindenki számára elérhetővé és megtapasztalhatóvá teszik, miközben támogatják a gyermekek sokoldalú fejlődését, a személyiség kibontakozását.

Napjaink oktatási rendszere számos kihívással néz szembe, különösen az alsó tagozatos gyermekek alapképességeinek fejlesztése, az esélyegyenlőség biztosítása és a digitális kompetenciák integrálása terén (Szűts, 2018; Mező K. és Szabóné Burik, 2021). A zenei nevelés ugyanakkor – bár bizonyítottan pozitív hatással van a kognitív, szociális és érzelmi fejlődésre – sok esetben háttérbe szorul az iskolai gyakorlatban (Juhász, 2015; Bodnár, 2018; Forrai, 2002). A 21. századi tanulók motivációs igényei, a digitális eszközökhöz való természetes viszonyuk, valamint az inkluzív nevelés elvárásai egyaránt szükségessé teszik olyan pedagógiai programok kidolgozását, amelyek egyszerre hatékonyak, elérhetőek és befogadók (Darrow, 2010; Gáspár & Rausch, 2022). E kutatási rés felismerése által kerül kidolgozásra egy SziMaDó elnevezésű digitális és mozgásalapú élménypedagógiai program, mely a zenei képességek fejlesztését szolgálja, s melynek hatásvizsgálatára kerül sor a következő években.

A kutatás időszerűségét fokozza, hogy hazánkban kevés empirikus vizsgálat irányul a zenei képességfejlesztés és más tantárgyi területek összefüggéseire, különösen a digitális

eszközökkel támogatott oktatás és a sajátos nevelési igényű, valamint hátrányos helyzetű tanulók fejlesztésének metszéspontjában (Szabó, Józsa, & Janurik, 2021). A jelen kutatás ezekre a hiányterületekre reflektál, és célja, hogy gyakorlati szempontból is alkalmazható, modern fejlesztési modellt kínáljon a zeneoktatás élménypedagógiai alapú megújítására.

A kutatás szakirodalmi háttere

A zenei képességfejlesztés és annak pedagógiai, kognitív, valamint társadalmi hatásai évtizedek óta fontos kutatási területet jelentenek a neveléstudomány és a kognitív pszichológia számára (Juhász, 2015; Bodnár, 2018). A kutatás elméleti alapját részben a kodályi gondolatrendszer jelenti, amely szerint a korai, rendszeres és magas színvonalú zenei nevelés minden gyermek számára elérhető kell, hogy legyen (Kodály, 2007). Kodály Zoltán koncepcióját a későbbi nemzetközi szakirodalom (pl. Houlahan & Tacka, 2008) továbbfejlesztette, különösen a kognitív fejlődés és a személyiségformálás szempontjából. A zenetanulás transzferhatását – vagyis más készségek, például a nyelvi és matematikai képességek fejlődésére gyakorolt hatását – számos kutatás támasztja alá (Schellenberg, 2004; Gordon, 1999). A kutatás másrészt az ének-zene megújítását is biztosító élménypedagógiai alapokra támaszkodik (Mező K., 2015; 2023; 2024).

A neurológiai és kognitív pszichológiai kutatások egyre részletesebben igazolják a zenei képzés idegrendszeri hatásait. Schlaug et al. (2005) és Hyde et al. (2009) vizsgálatai szerint a zenetanulás strukturális változásokat idéz elő az agyban, főként a motoros, auditív és prefrontális területeken. Schellenberg (2004) eredményei pedig arra utalnak, hogy zenei képzés hatására az IQ is emelkedhet, különösen gyermekkorban. Ezek az eredmények alátámasztják, hogy a zene nem csupán művészeti tevékenység, hanem komplex idegrendszeri és tanulási folyamatokat is serkent (Deutsch, 2013; Peretz, 2001).

A ritmikai készségek és a nyelvi/olvasási képességek kapcsolata is jelentős figyelmet kapott. Gordon (1999) "Music Learning Theory"-ja, valamint Tierney és Kraus (2013) kutatásai szerint a ritmusérzék közvetlen kapcsolatban állhat a fonológiai tudatossággal és az olvasási teljesítménnyel. A dallamfelismerés és zenei memória fejlesztése szintén kulcsterület a nyelvi fejlődés, az auditív figyelem és a koncentráció szempontjából. Deutsch (2013) a zenei memória és hallási illúziók terén végzett munkája, valamint Peretz (2001) zenei agnóziával kapcsolatos kutatásai rávilágítanak a zenei feldolgozás kognitív folyamataira.

Az inkluzív nevelés és az esélyegyenlőség biztosítása szintén fontos szempont a zenei képességfejlesztés során. Darrow (2010) bizonyította, hogy a zenepedagógia hatékonyan alkalmazható sajátos nevelési igényű gyermekek körében is, segítve szociális kapcsolódásukat és kommunikációjukat. A hazai szakirodalomban Juhász (2015), Bodnár

(2018) és Forrai (2002) munkái hangsúlyozzák a zenei nevelés szerepét a gyermekek érzelmi, szociális és értelmi fejlődésében.

Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) megjelenése új lehetőségeket teremtett a zenei nevelés területén is. Szűts (2018) digitális pedagógiáról szóló munkássága rámutat arra, hogy a digitális eszközök alkalmazása nem pusztán technológiai újítás, hanem szemléletváltás, amely lehetővé teszi az oktatás személyre szabását és a tanulók aktív bevonását. A tabletes alkalmazások és interaktív fejlesztőprogramok nemcsak a tanulók motivációját növelhetik, hanem támogatják a differenciált és inkluzív tanulási folyamatokat is. E megközelítés különösen fontos a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulók esetében (Demeter és Mező, 2023; Mező K. és Szabóné Burik, 2021), akik számára a digitális tanulási környezet esélyteremtő szerepet tölthet be.

A digitális eszközök zenei nevelésben való alkalmazhatóságát hazai kutatások is megerősítik: Gáspár és Rausch (2022) vizsgálata szerint a pedagógusok digitális kompetenciája számottevően fejlődött, és nyitottak maradtak az IKT-eszközök jelenléti órákon való használatára is. Az interaktív, játékos applikációk – például a ritmus- és dallamkészségek fejlesztését célzó programok – motiváló hatásúak, és jól illeszkednek az alsó tagozatos zenei alapkészségek fejlesztéséhez. Hasonló eredményekre jutott Szabó, Józsa és Janurik (2021) is, akik a Zenesziget digitális oktatóprogram alkalmazásával szignifikáns fejlődést tapasztaltak a zenei alapkészségek terén, valamint a tanulók motivációjának növekedését is kimutatták.

Bár a nemzetközi kutatások széles körű bizonyítékokat szolgáltatnak, Magyarországon viszonylag kevés empirikus vizsgálat született a zenei képességek, a tanulmányi teljesítmény és az esélyegyenlőség összefüggéseiről. Különösen hiányoznak azok a kutatások, amelyek a digitális eszközök (pl. tabletes alkalmazások) és a hagyományos pedagógiai módszerek kombinációját vizsgálják. Ez különösen releváns a mai oktatási környezetben, ahol a tanulók digitális kompetenciái és motivációs szintje nagyban befolyásolják a tanulási hatékonyságot.

A jelen kutatás e hiányterületekre reagál: célja, hogy a zenei képességfejlesztés komplex hatásait vizsgálja alsó tagozatos gyermekek körében, különös figyelemmel az SNI és hátrányos helyzetű tanulók bevonására, valamint a modern, digitális fejlesztési lehetőségek oktatási gyakorlatba való integrálhatóságára.

A kutatás általános jellemzői

A kutatás kvantitatív, kísérleti jellegű vizsgálat, amely kontrollcsoportos elrendezésben, elő- és utómérésekre épül. Célja a saját fejlesztésű, pedagógiai innovációnak számító SziMaDó nevű zenei képességfejlesztő program hatékonyságának vizsgálata, különösen a ritmikai készségek, az intonációs pontosság, a dallamfelismerés és a zenei memória

fejlesztésének tekintetében. A vizsgálat alsó tagozatos tanulók bevonásával történik, a résztvevők életkori sajátosságaihoz igazított heti foglalkozások formájában, amelyek több hónapon keresztül zajlanak. A foglalkozások játékos, interaktív, élménypedagógiai alapokra épülve részben digitális formában valósulnak meg, melyben kiemelt szerepet kapnak a mozgásérzékelő eszközök és az interaktív visszajelzések. Az eredményeket matematikai-statisztikai elemzésekkel (SPSS statisztikai program felhasználásával) dolgozzuk fel, a program hatékonyságát pedig a kontrollcsoportos hatásvizsgálat által értékeljük.

A kutatás célja

A kutatás fő célja egy olyan zenei képességfejlesztő élménypedagógiai program kidolgozása, amely alsó tagozatos gyermekek ritmikai, intonációs, dallamfelismerési és zenei memória készségeit fejleszti. A program célja, hogy a magyar ének-zene oktatásba beépíthető, azt megújító játékos, életkori sajátosságokra épülő, részben digitális eszközöket alkalmazó fejlesztési forma legyen.

Célként jelenik meg a zenei fejlesztőprogram hatékonyságának vizsgálata kontrollcsoportos összehasonlítás segítségével, valamint annak feltárása, hogy a zenei képességek fejlesztése milyen mértékű transzferhatással bír más tanulási területekre (pl. nyelvi, matematikai, figyelmi készségek). Emellett a vizsgálat tárgya a program szociális hatásainak vizsgálata: különös tekintettel a közösségformálásra, az együttműködés és a figyelem erősödésére. A digitális és hagyományos (analóg) módszerek kombinációjának hatékonyságvizsgálata. A fejlesztés fókuszában megjelenik a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű gyermekek zenei fejlődésének elemzése a program során, az inkluzív nevelés támogatása érdekében.

A kutatás jelentősége abban rejlik, hogy hozzájárul a zenei nevelés újraértelmezéséhez a 21. századi oktatás kontextusában, különösen az alsó tagozatos gyermekek körében, koncentráltan a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű gyermekek inkluzív nevelésére. A zenei képességek fejlesztése nemcsak a művészi kifejezés elősegítését szolgálja, hanem bizonyítottan pozitív hatással van más alapkészségekre is, mint a nyelvi kompetencia, a figyelemkoncentráció vagy a matematikai gondolkodás. A kutatás gyakorlati haszna abban is megmutatkozik, hogy olyan új, innovatív élménypedagógiai fejlesztőprogram (SziMaDó) jön létre, amely integrálható az iskolai tanmenetbe, alkalmazható digitális eszközökkel, és nyitott a differenciálásra, így támogatva a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulók bevonását is.

A SziMaDó program neve a szolmizációs hangnevek játékos átalakítására épül (szó → szi, mi → ma), amely nemcsak a kreatív zenei gondolkodást támogatja, hanem a kodályi örökség rugalmas, mai pedagógiai értelmezésére is utal. Ez a kreatív névhasználat jól

illeszkedik Kodály szemléletéhez, amely nem dogmatikus módszerként, hanem élő, alkalmazható és továbbgondolható pedagógiai rendszerként képzelte el a saját tanítási elveit. A SziMaDó program célja, hogy ezt a szellemiséget őrizze meg, miközben a 21. századi technológiai lehetőségekkel ötvözve kínáljon korszerű, mégis hagyományokon alapuló zenei képességfejlesztést.

A SziMaDó program szemléletében szorosan kapcsolódik a kodályi zenepedagógiai koncepcióhoz, amely szerint a magas színvonalú zenei nevelésnek minden gyermek számára elérhetőnek kell lennie” (Kodály, 2007). Kodály meggyőződése szerint a zene nem csupán művészeti ág, hanem a teljes személyiségformálás eszköze, amely képes fejleszteni a gyermekek értelmi, érzelmi és erkölcsi világát is. A kodályi zeneoktatás célja nem elsősorban professzionális zenészek képzése, hanem zeneértő és zeneszerető emberek nevelése.

Kodály pedagógiai elvei a relatív szolmizáció, a belső hallás fejlesztése, a zenei írás-olvasás, valamint a közös éneklés élményére épülnek. A relatív szolmizáció – amelyben minden hang viszonylagos funkciót tölt be a tonikai rendszerben – lehetővé teszi, hogy a gyermekek belül hallják, elképzeljék és mozgásban is lekövezzék a zenei mozgásokat, ahelyett hogy csupán imitálnák azokat. A módszer különösen hatékony a belső hallás, a tonalitásérzék, az intonációs pontosság és az emlékezet fejlesztésében (Houlahan & Tacka, 2008).

A kodályi koncepció külön hangsúlyt fektet arra, hogy a gyermekeket a saját zenei anyanyelvükön keresztül kell megszólítani – ez a magyar népdalok világát jelenti –, amely zeneileg egyszerre letisztult, dallamos, ritmikailag gazdag és pedagógiaileg fokozatos. Forrai Katalin (2002) szerint ez az anyag különösen jól alkalmazható a kisgyermekkori zenei nevelésben, mivel egyszerre szolgálja a zenei élmény átadását és a fokozatos készségfejlesztést. A kodályi módszer fontos ismérve a fokozatosság, az ismétlés, az előkészítés–tudatosítás–gyakorlás hármasa, valamint az aktív tanulás – ahol a gyermek nem passzív befogadó, hanem aktív zenei alkotó.

A program tehát nemcsak tartalmilag, hanem filozófiájában is a kodályi hagyomány folytatása. A közös éneklés élménye, a zenei kontúrok mozgásos követése, a belső hallás fejlesztése, valamint a saját zenei nyelven történő tanulás mind-mind olyan elemek, amelyek Kodály örökségét a mai gyakorlatban is relevánssá teszik. A SziMaDó ehhez a hagyományhoz kapcsolódva, azt továbbgondolva kínál játékos, befogadó és differenciálható tanulási lehetőséget a kisgyermekek számára.

A kutatás célcsoportja

A kutatás célcsoportját alsó tagozatos, 6–10 éves korosztályba tartozó általános iskolás gyermekek (n=200) alkotják. A vizsgálat során kiemelt szempont, hogy a résztvevő

tanulók különböző demográfiai háttérrel rendelkezzenek, így a kutatás eredményei szélesebb körben értelmezhetők és alkalmazhatók legyenek. A célcsoportba tartoznak sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók, valamint olyan gyermekek is, akik például tanulási, magatartási vagy szociális nehézségekkel küzdenek. A kutatás egyik alapvető törekvése, hogy a zenei fejlesztést minden gyermek számára hozzáférhetővé tegye, így elősegítve a teljes inklúziót és az esélyegyenlőség gyakorlati megvalósítását a művészeti nevelésen keresztül. A célcsoport sokszínűsége lehetőséget teremt arra, hogy a fejlesztőprogram hatékonyságát különböző tanulói profilok mentén is értékelni lehessen.

A kutatás módszertana

A kutatás kvantitatív, kontrollcsoportos elrendezésben valósul meg, elő- és utómérésekkel. A cél a zenei képességfejlesztő program hatékonyságának vizsgálata, különös tekintettel a ritmikai, intonációs, dallamfelismerési és zenei memória készségek fejlődésére. A program várhatóan több hónapon keresztül, heti rendszerességgel, játékos és részben digitális formában megvalósuló foglalkozásokból áll majd, a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodva.

Az elő- és utómérések eredményeit matematikai statisztikai módszerekkel, SPSS program segítségével dolgozzuk fel. Az elemzés célja, hogy számszerűen igazolja a program hatékonyságát az érintett zenei készségek fejlődése szempontjából.

A méréshez zenei tesztek (pl. Gordon-teszt, S.M.A.R.T. teszt) és a kutató által fejlesztett interaktív, tableten végezhető zenei feladatokat alkalmazunk.

Az adatgyűjtéshez szükségesek digitális eszközök (tabletek, fülhallgatók), valamint olyan tantermi környezet, amely lehetővé teszi a csoportos foglalkozások és mérések lebonyolítását. Emellett biztosítandó a megfelelő hangtechnika (hangszórók) és vetítési lehetőség is.

A kutatás részeként egy saját fejlesztésű, kísérleti oktatási programot is alkalmazunk, melynek neve *SziMaDó*. A program elnevezése szimbolikus jelentéssel bír, és tudatosan kapcsolódik a kodályi zenepedagógiai gondolkodáshoz. A névben szereplő „Szi”, „Ma” és „Dó” a relatív szolmizációs hangnevek kreatív átalakításából ered, utalva arra a kodályi hagyományra, amelyben a hangnevek módosítása a zenei anyaghoz való rugalmas és fejlesztő szemléletet tükrözi. A játék elnevezése tehát nemcsak játékos, hanem elméleti alapozottságú is, a Kodály Zoltán által képviselt zenei nevelési eszmeiséghez való kapcsolódás szándékával. A program célja, hogy játékos, multimodális módon támogassa az alsó tagozatos gyermekek intonációs és dallamfelismerő készségeinek fejlődését. A feladat során a gyermek először meghallgat egy rövid dallamot szolmizált formában. Ezt követően visszaénekli a dallamot, miközben a rendszer – hangfelismerő technológia

segítségével – automatikusan méri az intonáció pontosságát. A visszajelzést auditív és vizuális úton is megkapja, így az önellenőrzés és korrekció folyamata is támogatott.

A program második lépésében a gyermek a mozgásérzékelő eszköz (pl. Leap Motion) segítségével kézmozdulatokkal követi a dallam ívét, ami elősegíti a zenei forma, a hangközök és a dallamkontúr testérzékelésen keresztüli megtapasztalását. A vizuális megjelenítés és a mozgás együttes alkalmazása multiszenzoros tanulási élményt biztosít, amely különösen hatékony lehet az életkori sajátosságokkal rendelkező gyermekek körében. A rendszer bővíthető ritmikai feladatokkal is, amelyek a tempóérzéklet, belső időtartamérzékelést és ritmusérzékletet fejlesztik.

A SziMaDó program nemcsak a zenei készségek célzott fejlesztését támogatja, hanem alkalmas a tanulók fejlődésének objektív mérésére is, így kutatómódszertani szempontból is releváns eszközként szolgál. A program különösen jól integrálható az inkluzív pedagógiai környezetbe is, mivel vizuális és mozgásos támogatással segíti az eltérő tanulási stílusú gyermekeket.

A SziMaDó program az inkluzív nevelésben résztvevő tanulók fejlesztésében

Az inkluzív pedagógia célja, hogy minden tanuló számára biztosítsa a tanulás egyenlő esélyét, függetlenül annak szociokulturális vagy egyéni sajátosságaitól. A zenei nevelés különösen hatékony eszköze lehet az SNI tanulók és a különleges bánásmódot igénylő gyermekek integrálásának, mivel a zene univerzális nyelvként képes közösséget teremteni, érzelmeket kifejezni és figyelmet fenntartani (Darrow, 2010; Juhász, 2015; Bodnár, 2018). A SziMaDó program egyik kiemelt célja, hogy digitális és mozgásos támogatással, élményszerűen és befogadó módon segítse a különböző tanulói csoportok zenei fejlődését.

A jelen kutatás célja a SziMaDó nevű, saját fejlesztésű zenei képességfejlesztő program módszertani alapjainak és hatékonyságának vizsgálata alsó tagozatos tanulók körében. A fejlesztőprogram elsősorban négy alapvető zenei részterület fejlesztését célozza meg: a ritmikai készségeket, az intonációs pontosságot, a dallamfelismerést és a zenei memóriát. A kutatás kiemelten vizsgálja, hogy a program milyen mértékben segíti elő ezeknek a készségeknek a fejlődését a résztvevő tanulóknál, és milyen különbségek figyelhetők meg a beavatkozási és a kontrollcsoport teljesítménye között. A kutatás másik lényeges célkitűzése annak feltárása, hogy a digitális és mozgásalapú eszközökkel támogatott zenei foglalkozások milyen mértékben járulnak hozzá a tanulók motivációjának, figyelmének, valamint szociális és érzelmi kompetenciáinak fejlődéséhez.

A program fejlesztése során kiemelt figyelmet kapott az inkluzivitás, azaz, hogy a SziMaDó alkalmas legyen a sajátos nevelési igényű (SNI) és a hátrányos helyzetű tanulók

fejlesztésére is. Ezen célcsoportok számára a hagyományos tanulási környezet gyakran nem biztosít elegendő mozgásteret az egyéni tanulási utakhoz, ezért a program célja, hogy esélyteremtő és motiváló környezetet biztosítson számukra is. A program tervezése során szempont volt a digitális technológiák – különösen a mozgásérzékelő rendszerek (pl. Leap Motion) – beépítése, amelyek lehetővé teszik a tanulók számára a zenei kontúrok valós idejű, vizuális és mozgásos lekövetését. Ez a multimodális megközelítés nemcsak a tanulási élményt fokozza, hanem elősegíti a mélyebb bevonódást és a különböző tanulási típusokhoz való alkalmazkodást is.

A kutatás során több kutatási kérdésre is választ keresünk. Elsődlegesen arra, hogy milyen mértékű fejlődés érhető el a program hatására a vizsgált zenei részterületeken, és hogy ez a fejlődés szignifikáns különbséget mutat-e a kontrollcsoportéhoz képest. Vizsgáljuk továbbá, hogy a program hogyan befolyásolja a tanulók tanulási motivációját, figyelmét, valamint, hogy milyen szerepet játszanak benne a játékos, digitálisan támogatott tanulási formák. Külön kutatási kérdésként kezeljük, hogy a program milyen hatást gyakorol az SNI és hátrányos helyzetű tanulók tanulási élményére és fejlődésére, valamint, hogy a mozgásérzékelő technológiával támogatott visszacsatolások milyen szerepet játszanak az intonációs pontosság fejlesztésében.

A kutatás során megfogalmazott hipotézisek rendszere a fenti kérdésekre adott előzetes válaszokat tükrözi. Alapvető hipotézisünk, hogy azok a tanulók, akik részt vesznek a SziMaDó programban, szignifikánsan nagyobb fejlődést mutatnak a ritmikai készségek, az intonációs pontosság, a dallamfelismerés és a zenei memória területén, mint a programban nem résztvevő, hagyományos zenei nevelésben részesülő kontrollcsoport tagjai. Emellett feltételezzük, hogy a közös zenei tevékenységek javítják a tanulók szociális és érzelmi kompetenciáit, például az együttműködést, türelmet, koncentrációt és a közösséghez való kapcsolódást. A digitális és interaktív eszközök – különösen a játékos feladatok és az azonnali visszacsatolás – várhatóan fokozzák a tanulók bevonódását, érdeklődését és motivációját, ezzel elősegítve a mélyebb tanulást.

Külön hipotézisként fogalmazzuk meg, hogy a program az SNI tanulók számára is hatékony lehet, különösen a ritmusérzék és az auditív figyelem területén, ezáltal csökkentve a kudarcokkockázatot és növelve a sikerélmény lehetőségét. A hátrányos helyzetű tanulók esetében pedig arra számítunk, hogy a program pozitív tanulási élményt, fokozott bevonódást és motivációt biztosít, amely hosszabb távon az iskolai sikerességhez is hozzájárulhat. Végül, feltételezzük, hogy az intonációs pontosság fejlődése szoros összefüggést mutat a vizuális és mozgásos visszajelzések rendszeres alkalmazásával, valamint, hogy a játékos feladatok különösen hatékonyak az alacsonyabb kezdeti érdeklődéssel rendelkező tanulók motiválásában.

Összegzés

A jelen tanulmány célja az volt, hogy bemutassa a SziMaDó nevű, saját fejlesztésű zenei képességfejlesztő program elméleti hátterét, kutatási célkitűzéseit és módszertani kereteit. A program célzottan az alsó tagozatos korosztály zenei alapképességeinek – a ritmusérzék, az intonációs pontosság, a dallamfelismerés és a zenei memória – fejlesztésére irányul, játékos és digitális eszközökkel támogatott formában. A kutatás a zenei nevelés és a digitális pedagógia metszéspontjában helyezkedik el, figyelembe véve az inkluzív oktatás kihívásait és lehetőségeit is.

A vizsgálat kvantitatív kontrollcsoportos elrendezésben valósul meg, elő- és utómérésekre épülő adatgyűjtéssel, melyet statisztikai elemzés és kvalitatív megfigyelések egészítenek ki. A módszertani sokszínűség, valamint az alkalmazott eszközök és mérési eljárások komplexitása lehetővé teszi a program hatásainak több szempontú értékelését. Külön jelentőséggel bír a kutatásban az, hogy az SNI és hátrányos helyzetű tanulók bevonásával az inkluzív nevelés szempontjait is képes vizsgálni, ezáltal nemcsak a zenei, hanem a szociális és tanulási kompetenciák fejlesztésének lehetőségeire is rávilágít.

A kutatás egy olyan területen kíván hozzájárulni az elméleti és gyakorlati tudásbázishoz, amely hazai viszonylatban még kevésbé feltárt: a zenei képességfejlesztés és a digitális eszközökkel támogatott, differenciált oktatás összekapcsolásának lehetőségéről van szó. A SziMaDó nem csupán egy kísérleti program, hanem egy potenciálisan adaptálható fejlesztési modell, amely alkalmas lehet más iskolatípusokban, nevelési környezetekben vagy akár nemzetközi kontextusban történő alkalmazásra is.

A várható eredmények hozzájárulhatnak a zenei nevelés modernizálásához, a digitális eszközök pedagógiai célú integrációjához, valamint egy olyan fejlesztőprogram kialakításához, amely hosszú távon beilleszthető az iskolai gyakorlatba. A SziMaDó program példát kínálhat arra, hogyan lehet a hagyományos zenepedagógiai értékeket és a korszerű technológiai lehetőségeket ötvözni egy élményszerű, motiváló és esélyteremtő tanulási környezet megteremtésében.

A kutatás egyúttal lehetőséget teremt a zenei képességfejlesztés és más tantárgyi területek közötti kapcsolatok további feltárására is. Hosszabb távon a program alkalmas lehet arra, hogy hozzájáruljon az integrált oktatás megerősítéséhez, különösen ott, ahol a tanulók eltérő képességei és tanulási útjai nagyobb rugalmasságot igényelnek. A SziMaDó tehát nemcsak módszertani újítás, hanem egyfajta válasz is az oktatási rendszer előtt álló, 21. századi kihívásokra.

Irodalomjegyzék

- Bodnár, N. (2018). *A zenei nevelés lehetőségei és hatásai az érzelmi intelligencia fejlesztésében*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság.
- Darrow, A. A. (2010). Music therapy in inclusive classrooms: Implications for music educators. *Music Educators Journal*, 96(3), 33–37. DOI <https://doi.org/10.1177/0027432110365484>
- Demeter Zs. ; Mező K. (2023). Mesterséges intelligencia pedagógiai használatára vonatkozó hajlandóság vizsgálata gyógypedagógus hallgatók körében. *Különleges Bánásmód*, 9. (2). 31-45. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.31>
- Deutsch, D. (2013). *The Psychology of Music* (3rd ed.). Academic Press.
- Forrai, K. (1974/2002). *Ének az óvodában* (10. kiad.). Rózsavölgyi és Társa.
- Gáspár, B. Cs., & Rausch, A. (2022). Digitális technológia az alsó tagozatos ének-zene tanításban: A digitális tanrend tapasztalatai és hatásai. *Neveléstudomány*, 2022(4), 19–41. DOI <https://doi.org/10.21549/NTNY.39.2022.4.2>
- Gordon, E. E. (1999). *All about audiation and Music Learning Theory*. GIA Publications.
- Houlahan, M., & Tacka, P. (2008). *Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Oxford University Press.
- Hyde, K. L., Lerch, J. P., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019–3025. DOI <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009>
- Juhász, I. (2015). *A zene szerepe az érzelmi és értelmi fejlődésben*. In S. Molnár (Szerk.), *Gyermeknevelés és művészetpedagógia* (pp. 103–115). ELTE Eötvös Kiadó.
- Kodály, Z. (2007). *Visszatekintés I–II*. Editio Musica Budapest. (Eredeti megjelenés: 1954)
- Mező K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező K. (2023). A kreativitást ösztönző inspiráció. In Gesztelyi, H.; Kis, G. (szerk.) *A teljesség harmóniája III. - A komplex művészeti nevelés módszertani lehetőségei*. Hajdúböszörmény, Magyarország: Didakt. 11-22.
- Mező K. (2024). Az élmények szerepe a tanulók egészségmegőrzésében. *Katedra* 31 (7). 7-10.
- Mező K., Szabóné Burik E. (2021): A robotokkal történő oktatás, az élménypedagógia aspektusából. *Mesterséges intelligencia*, 3 (2). 19-32. DOI: <https://doi.org/10.35406/MI.2021.2.19>
- Peretz, I. (2001). Brain specialization for music: New evidence from congenital amusia. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 153–165. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05731.x>
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511–514. DOI <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>

- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 219–230. DOI <https://doi.org/10.1196/annals.1360.015>
- Szabó, N., Józsa, K., & Janurik, M. (2021). Digitális eszközök használata az ének-zene órán: Első osztályos tanulókkal folytatott kísérlet eredményei. *Magyar Pedagógia*, 121(1), 47–84.
- Szűts, Z. (2018). *Online – Az internetes kommunikáció és média története, elmélete, jelenségei*. Wolters Kluwer. ISBN: 9789632957791

**A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDDAL KAPCSOLATOS
IRODALOMTUDOMÁNYI KUTATÁSOK**

A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD MEGJELENÉSE AZ *EMMA CSÖNDJE* CÍMŰ GYEREKKÖNYVBEN

Gesztelyi Hermina (PhD)

Debreceni Egyetem (Magyarország)

E-mail: gesztelyi.hermina@ped.unideb.hu

Absztrakt

A tanulmány a különleges bánásmód fogalmát, és ennek kortárs gyerekirodalmi megjelenését vizsgálja. Az *Emma csöndje* 2023-ban elnyerte az Év Gyerekkönyve Díjat a 0–6 éves korosztálynak szóló kategóriában, valamint a Merítés-díjat is. Gimesi Dóra könyvének főszereplője egy különleges kislány, aki bizonyos területeken kiemelkedően teljesít, míg szociális téren kifejezetten érzékeny, nehezen ért szót társaival. Az emberek helyett inkább az állatokkal barátkozik, mindenekelőtt a vízi élőlényekkel – szüleihez hasonlóan tengerbiológus szeretne lenni. Nehézségei mögött a szenzoros feldolgozási zavart (Sensory Processing Disorder – SPD) és/vagy az autizmus spektrumzavart sejtethetjük, ám a szöveg nem nevezi meg az állapotát, elkerülve ezzel, hogy a szereplőt pusztán egy tünetegyüttesre redukálja, azzal azonosítsa, megtartva így a karakter komplexitását, illetve tágítva az értelmezés lehetőségeit. A különleges bánásmód mellett a környezetvédelem és a fenntarthatóság kérdése is középpontba kerül, ezzel együtt pedig az emberi tevékenység állatvilágra gyakorolt hatása. Emma kiemelt figyelmet szentel ennek a jelenségnek, és feltett szándéka tenni a természet védelméért, az állatvilág megóvásáért. Az állatokkal való barátsága pedig közelebb viszi önmaga megértéséhez és elfogadásához. Elsősorban a szöveg megalkotottságát, a reprezentáció nyelvi megoldásait elemzem. Az értelmezésbe bevonom az illusztrációkat is, amelyek a befogadás élményének, ilyen módon pedig az interpretációnak is meghatározó részét képezik. Ez megmutatja, hogy az SPD és az Asperger mennyire konkrétan vagy elvontan van ábrázolva, megerősíti-e a sztereotípiákat, és mindez hogyan befolyásolhatja a hozzá való viszonyulást. A könyv egyúttal lehetőséget ad a különböző attitűdök, viselkedési minták és nézőpontok érvényesülésére, így az érzékenyítéshez is hozzájárulhat. A különleges bánásmód megjelenítésének módja, annak pozitív vagy negatív konnotációi szorosan összefüggenek a módszertani lehetőségekkel, a szövegfeldolgozás gyakorlati kérdéseivel.

* A tanulmányt lektorálta: Kis Gábor (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)

** A tanulmányt lektorálta: Mező Ferenc (PhD), Eszterházy Károly Egyetem (Magyarország)

Kulcsszavak: szenzoros feldolgozási zavar, autizmus, Asperger-szindróma, gyerekkönyv, gyerekirodalom

Abstract

THE SPECIAL TREATMENT IN THE CHILDREN'S BOOK *SILENCE OF EMMA* (*EMMA CSÖNDJE*)

In the paper explore the concept of special treatment and its representation in contemporary children's literature. The *Silence of Emma* (*Emma csöndje*) won the Children's Book of the Year Award in 2023 in the category for 0-6 year olds as well as the Merítés Award. The protagonist of Dóra Gimesi's book is a special little girl who excels in certain areas, while being particularly sensitive in social contexts and finding it difficult to communicate with her peers. She prefers the company of animals over that of people, especially aquatic creatures — like her parents, she wishes to become a marine biologist. Her difficulties suggest the presence of Sensory Processing Disorder (SPD) and/or Autism Spectrum Disorder (ASD); however, the text does not explicitly name her condition. By doing so, it avoids reducing or identifying the character solely with a set of symptoms, thereby preserving her complexity and broadening the scope for interpretation. As well as special treatment, the focus will also be on the environment and sustainability, and the impact of human activity on wildlife. I primarily analyse the construction of the text and the linguistic devices of representation. The interpretation will also include the illustrations which are crucial part of the reception in terms of experience and interpretation. This will show how concrete or abstract the SPD and the Asperger's syndrome are in the book and sheds light on the stereotypes and its perception. The analysis of the book also provides an opportunity to take a look at different attitudes, behaviours and perspectives that linked to sensitisation. The presentation of positive and negative connotations of the special treatment reveals further methodological possibilities and practical issues within the text.

Keywords: Sensory Processing Disorder, autism, Asperger's syndrome, children's book, children's literature

Jelen tanulmány némileg folytatása a Különleges Bánásmód folyóiratban 2023-ban megjelent *A sajátos nevelési igényű gyerekek reprezentációja a kortárs gyerekkönyvekben – Az Őrangyal, a Simi és a rendetlen betűk, valamint a Mihályi Csongor és az időgyurma című kötetek példáján* című dolgozatnak (Gesztesy, 2023), amennyiben a célkitűzésünk változatlanul a kortárs gyerekirodalom gyógypedagógiai szempontú megközelítése olyan

módon, hogy mindkét tudományterület szempontrendszere érvényesüljön. A különleges bánásmód és a gyerekirodalom fogalmára vonatkozó meghatározásainkat továbbra is érvényesnek tekintjük, valamint eredményesnek bizonyult módszerünket (képi és szöveges narratíva elemzése) is megtartottuk. Ezúttal egyetlen kötetet, az *Emma csöndjét* választottunk elemzésünk tárgyául, amelyet a szakma és a közönség egyaránt elismert különböző díjak formájában.

A könyvet Gimesi Dóra jegyzi, aki a Budapest Bábszínház dramaturgiaként, illetve szerzőként is a kortárs gyerekkultúra meghatározó alakja. Alkotásainak sikerét mutatja, hogy 2017-ben nyerte el először az Év Gyerekkönyve Díjat (a Magyar Gyerekkönyv Fórum által alapított szakmai díj – I1) *A Macskaherceg kilencedik élete* című kötetével, a Merítés-díj (az olvasók által létrehozott közönségszavazás díja – I2) szakmai és közönség zsűrije egyaránt beválasztotta a 2010 és 2019 között megjelent legjobb 13 magyar gyerekkönyv közé *A tündér csizmáját*, 2023-ban pedig az *Emma csöndje* egyszerre elvitte mindkét említett díjat. Ez utóbbi külön érdekessége, hogy előbb debütált bábelőadásként (2021), majd gyerekkönyvként (2022). Legfrissebben az *Amikor mesélni kezdetek a fákat* című kötete kapta meg az Év Gyerekkönyve Díjat a 9–12 éves kategóriában, és szintén jelölve van a Merítés-díjra. A továbbiakban az *Emma csöndjét* járjuk körül alaposabban, kiemelt figyelmet fordítva a különleges bánásmód jelenlétére, ennek nyelvi és vizuális reprezentációjára.



1. kép. Illusztráció a könyvből. Forrás: Gimesi, 2025

ebben az illusztráció sem ad támpontot, hiszen a képen az említett állatokat látjuk. (1. kép) Az első oldalpár e jellegzetességei több szempontból is meghatározóak a kötet egészére vonatkozóan. Sokat elárul Emma karakteréről, aki jobban szeret láthatatlan lenni

A kötet egy tőmondatral indul, amelyet felsorolás követ: „A halakat értem. Meg a bálnákat, delfineket, lamantinokat, rozmárokat, narválokat, rákokat, szivacsokat, tengeri csillagokat.” (Gimesi, 2025: 2)¹ A megszólalást ekkor még nem tudjuk kihez kötni – bár a cím alapján Emmát valószínűsíthetjük, ez pedig a következő oldalon be is igazolódik –, és

¹ A további idézetek is mind ebből a kötetből származnak, az oldalszámot zárójelben adjuk meg a szöveghely után.

(„Én pedig egy pici tengeri uborka vagyok az akvárium fenekén. A tengeri uborkák nem zavarhatnak senkit. A tengeri uborkák láthatatlanok.” 5), a háttérből megfigyelni. Jelzi természettudományos – elsősorban a tenger élővilágára irányuló – érdeklődését, amelyhez igazodóan nyelvi megnyilvánulásait egyfajta tényyszerűség, pontos és objektív leírásra törekvés jellemzi. Ezt a hatást erősíti a képi világ lexikonszerűsége, amely szintén nem egy történetet mond el, hanem fajuk feltüntetésével ábrázolja az állatokat. Emellett felhívja a figyelmet a szöveg egyik fő poétikai eszközére, a felsorolásra és az ismétlésre, amelyekre a későbbiekben részletesen is kitérünk. (Bátori, 2022)

Az Emmához köthető homodiegetikus narráció lehetővé teszi, hogy az olvasók, mesehallgatók megismerjék a kislány gondolatait, érzéseit, így pedig jobban megértsék azokat. Ezt erősíti az az elbeszélői stílus, amely ugyan nem szólítja meg külön a befogadót, mégis azt a hatást kelti, mintha neki mesélne: „Emmának hívnak. Hétéves, két hónapos és tizenhét napos vagyok, és ha felnövök, tengerbiológus leszek, mint a mamám és a papám.” (4). Emma nem szeret beszélni, inkább csendes megfigyelőként van jelen: „Erről eszembe jut, hogy négyéves koromig én sem beszéltem. Nem mondtam ki egyetlen szót sem. Se azt, hogy mama, se azt, hogy papa. Pedig tudtam, hogy így hívják őket, csak gondoltam, ők is tudják, akkor meg minek mondjam. Nem értem, miért kell folyton olyan dolgokról beszélni, amiket úgymint tudunk.” (32). A megfigyelést, háttérben maradást, elrejtőzést remekül érzékelteti, hogy a képek egy részén Emma fél arcát eltakarja a haja, mintegy emögé bújik el. Jellemzően akkor látjuk a teljes arcát, mindkét szemét, amikor az anyukájával vagy az állatkórházban ábrázolja az illusztráció, vagyis amikor biztonságos közegben van. Az utolsó oldalon azonban nemcsak anyukája jelenlétének tulajdonítható, hogy egész, mosolygós arca látszik, hanem annak a tapasztalatnak is, hogy a számára fontos ügyekért képes legyőzni a szorongását, ennek hatására pedig megpróbál nyitni az osztálytársai felé.

Igyekszik láthatatlan maradni és nem zavarni senkit, hiszen pontosan tudja, mennyire megterhelő a sok zaj és beszéd: „Amikor még oviba jártam, mindenki azt mondta, bőgőmasina vagyok. Pedig nem is. Csak minden olyan hangos volt, hogy muszáj volt sírni. Irtózatosan hangos. Az óvó nénik meg a többi gyerek. A nyikorgó hinták. A csúszdának az a hangja, amikor összesúrlódik a farmernadrág fémgombjával. A papírvágó ollók csattogása. Meg a villamosok, ahogy befordulnak a sarkon. A rengeteg hang közül sose tudtam, melyik fontos. Sokszor még most sem tudom. Ezért aztán az első tanítási napon kaptam a mamámtól egy fülhallgatót, amelyben mindig zúg a tenger.” (8) Az ehhez tartozó illusztráció sűrítettsége a különböző idősíkok egyidejű ábrázolásából adódik. A



2. kép. Illusztráció a könyvből. Forrás: Gimesi, 2025

képen egyszerre látjuk az óvodáskori emlékként felidézett villamost és papírvágó ollót, illetve az iskolai csengőt és a kuka szót – amivel Félix, egy osztálytársa csúfolja Emmát –, amelyek a kislány jelenéhez tartoznak. (2. kép) A zsúfoltság, mozgalmasság, a kuka szó verzál tipográfiája, a hangerőre utaló vonalak, felkiáltójelek vizuálisan létrehozzák azt az ingergazdagságot, amely a történet szerint Emmát akusztikusan terheli.

A kötet elbeszélői stílusa tárgyilagos, leíró, felsorolásokban gazdag, és sok információt tartalmaz az Emmát érdeklő témára, azaz a tenger élővilágára vonatkozóan. Ahogy az eddigi idéze-

tekből is kiderül, ezen a területen kiemelkedő a kislány tudása, képességei, szociális kompetenciája viszont gyenge, társas kapcsolatai nem igazán vannak, a mások előtti megnyilvánulás szorongással tölti el, a környezeti ingerekre (érintés, hang) érzékenyen (hiperszenzitíven) reagál. Az ismertetett jellemzők alapján sejthető, hogy Emma a különleges bánásmódot igénylő személyek közé tartozik, amelynek három csoportját különíthetjük el a köznevelési törvény alapján (Mező, 2018). Ide tartoznak 1) a sajátos nevelési igényű (mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozott fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés zavarral – súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral küzdő), 2) a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő; valamint 3) a kiemelten tehetséges gyerekek. Érdeemes megjegyezni, hogy nem minden esetben különíthetőek el egymástól élesen az egyes esetek (Biewer, 2017; Mező, 2018), vagyis egy autizmus spektrumzavaros gyerek bizonyos területeken lehet kiemelten tehetséges – ez a választott kötet esetében is érvényesül. Olyannyira, hogy Gyarmathy Éva (2009) már felhívta a figyelmet arra, hogy a neurológiai alapú teljesítményzavar a szokásostól eltérő agyi szerveződés révén a kreatív tehetség alapja lehet.

Emma esetében a leírásból kirajzolódó tünetek alapján a szenzoros feldolgozási zavar (Sensory Processing Disorder – SPD) és/vagy az autizmus spektrumzavar gyanúja merül fel, amelyek nem egyszer együtt is járnak. A szenzoros feldolgozás azt a folyamatot jelöli, amelynek során a környezeti ingerek érzékelése és észlelése történik, valamint az így

szerzett információk szervezése, értelmezése, és ezek alapján a megfelelő válaszreakció kialakítása (Pető, 2024: 35–36). Nemcsak az ingerek önálló értelmezése tartozik ide, hanem az (tapasztalatként, emlékként tárolt korábbi) információk összekapcsolása is. (Pető, 2024: 38) Amennyiben akár az egyes információk önálló feldolgozása, akár ezek összerendezése nem működik, akkor a szenzoros feldolgozás diszfunkciójáról van szó. E neurológiai eredetű problémának igen változatos – olykor teljesen ellentétes – tünetei ismertek, köztük a szorongás, a viselkedési és tanulási problémák, az ingerekre adott túlságosan érzékeny vagy túlságosan gyenge válaszreakciók, a környezet zavarótényezőként való megélése vagy a szociális és érzelmi nehézségek (Gerebenné Várbíró, Reményi, Rosta, 2021: 147–148; Pető, 2024: 40–41). A szenzoros túlérzékenység a szenzoros alapú mozgásirányítási zavar egyik csoportja, amelynek a túlérzékenység, az erősebb reakciók és az összegző hatás egyaránt az ismertetőjegyei közé tartozik (Gerebenné Várbíró, Reményi, Rosta, 2021: 155). Jellemző, hogy a szenzoros feldolgozási zavar mellett jelen van valamilyen másik állapot is (pl. ADHD, autizmus), amely részben felelős a diszfunkcióért – ez pedig gyakori oka annak, hogy csak másodlagos diagnózisként szerepel, így a kezelés sem ennek figyelembevételével indul meg (Pető, 2024: 45).

Az autizmus spektrumzavar olyan pervazív fejlődési zavarokat jelöl, amelyek mindegyikére jellemző a kommunikáció, a szociális kompetencia és a rugalmas gondolkodás területén megmutatkozó károsodás, emellett viszont az egyes állapotok eltérő tüneteket jelentenek (Pető, 2024: 124). Az Asperger-szindróma az autizmus egyik fajtája, amelynek legfőbb sajátossága, hogy a többi zavarral ellentétben nem jellemző rá a nyelvi és a kognitív képességek retardációja, valamint gyakori velejárója egy téma iránti elmélyült, kizárólagos érdeklődés (Pető, 2024: 128). E személyiségtypus – más felfogás szerint személyiségzavar – jellemzői közé tartoznak továbbá az érzelmszabályozási hiányosságok, az érzelmek intellektualizálása, az empátia alulfejlettsége, a figyelem elkalandozásából fakadó tanulási nehézségek, a mozgáskoordináció visszamaradottsága, illetve a környezeti ingerekre való túlzott érzékenység (Attwood, 2015: 12–13). Látható, hogy több tulajdonság is átfedésben van az SPD tüneteivel, ahogyan a tehetség, a kreativitás jellemzőivel is (Gyarmathy, 2009). Az egy témában való elmélyülés, annak teljeskörű megismerése kiemelkedő tehetséget tud mutatni, ennek pedig sikeres karrier lehet az eredménye (Attwood, 13). Tovább erősíti a kötet esetében az Asperger-gyanút, hogy az *Emma csöndje* bábelőadásra visszatérően Greta Thunberg élete ihlette darabként hivatkoznak. (I3, I4, I5). A svéd klímaaktivista hatását maga a szerző is megerősítette egy interjúbán (I6). A történetben a környezetvédelmi szál erőteljes jelenléte mellett a képi megjelenítés hasonlósága is felidézti Thunberget, amely a médiaábrázolásában ikonikussá vált sárga esőkabát révén jön létre. (3. kép, 4. kép)



3. kép. Greta Thunberg, 2018. Fotó:
Anders Hellberg / Wikimedia Commons



4. kép. Illusztráció a könyvből.
Forrás: Gimesi, 2025

Lényeges azonban, hogy a történet során egyszer sincs megnevezve Emma állapota, csupán utalások történnek rá – legtöbbször a kívüljárak reakciói révén. Iván, a fehér cápa, a kislány legjobb barátja mondja, hogy „Emma túl érzékeny, semmi keresnivalója egy olyan veszedelmes helyen, mint az iskola!” (16). Máshol pedig ezt olvassuk: „Egyszer egy kövér néni meg is kergetett, miközben azt üvöltötte, hogy »na megállj csak, te antiszociális kis bestial«. Akkor tanultam meg azt a szót, hogy bestia.” (21). (Ebben az idézetben megmutatkozik a kötet humora is, amely – a főszereplő karakteréhez igazodóan – visszafogottan van jelen mindvégig.) Szintén külső nézőpontot rögzít Emma megszólalása a következő idézetben: „Értem is mindig mindenki aggódik. Hogy miért nem játszom más gyerekekkel. Hogy miért nincsenek barátaim.” (34). Fontos, hogy ezekben az idézetekben az jelenik meg, ahogyan mások vélekednek Emmáról, ám ezek a saját narráció részévé válnak, ahogyan a környezet reakciói is beépülnek az önképbe. Egy helyen nem egészen szétszálazható a kettő: „Ugyanaz a baja, mint nekem, csak fordítva. [...] Én mindent túl hangosan hallok – magyarázom. – Fülöp viszont szerintem nem hall.” (34). Ez a szöveghely szintén értelmezhető átvett szólamként, de akár a kislány önjellemzéseként is. Azzal, hogy Emma állapotát nem nevezi meg a kötet, illetve hogy a különböző álláspontoknak, viszonyulásoknak egyaránt teret enged, felhívja a figyelmet a stigmatizáció veszélyeire, valamint arra, hogy mennyire változatosak lehetnek a jelenség megnyilvánulásai és megítélése. Ennek köszönhető, hogy a történet nem egy diagnózis felállítását és bemutatását végzi el, nem azonosítja a szereplőt az állapotával, és nem redukálja csupán erre, hanem árnyaltan és komplexen alkotja meg a karaktert, érzékeltetve egyediségét, erősségeit és gyengeségeit. Így megteremti azt az interpretációs lehetőséget

is, amely tágabb értelemben véve, általában a másság és az elfogadás felől teszi olvashatóvá a szöveget.

Szintén a főszereplő összetettségét, különböző tulajdonságait és személyiségjegyeit árnyalja ahogyan az állatkórház medencéiben élő állatok Emma alteregóiaként jelennek meg. Ezek közül már többször idéztük a senkit sem zavaró, szinte láthatatlan tengeri uborkát, amely inkább a kislány vágyaként jelenik meg azokban a helyzetekben, amikor mások előtt kell megnyilvánulnia, emellett pedig a háttérből történő megfigyelés, a kívülről szemlélődés lehetőségét rejt magában. Ennél bonyolultabb Ivánnal, a fehér cápával való párhuzam, aki ugyanúgy fél a tengertől, ahogyan Emma az iskolától („Beszéltem a papával. Nem kell visszamenned a tengerbe – hadarom. [...] Ugyanúgy, ahogy nekem sem kell visszamenni az iskolába. Egyelőre.” 29), és akinek bátorságából erőt merítve tér vissza a kislány a tengerhez hasonlóan félelmetes és kiismerhetetlen oktatási közegbe. Viszont Iván olykor erőszakos, fenyegetőző a többiekkel, Fülöp esetében pedig kifejezetten ellenséges („Tök mindegy. Úgyis elharapom a torkát. Abban a pillanatban, ahogy beteszi a lábát a medencémbe.” 24) – éppen olyan, mint Félix az osztályban (Bátori, 2022). A szöveg erőteljesen megteremti ezt a kapcsolatot, amikor hasonló viselkedést köt hozzájuk (másokat piszkálnak, gorombák, elveszik a gyengébbek ételét, kukának csúfolnak másokat), illetve amikor Emma megfigyeli a karszárnyú delfint: „Azonnal megpördül (t. i. Fülöp), és támadóállásba helyezkedik. Éppúgy, mint én, amikor Félix mögém lopakodott, és lekapta a fejemről a fülest.” (34). Komplex szerepmozgásokra mutat rá ez az idézet, amelyben paradox módon egyszerre alakul ki analógia Emma és Fülöp, valamint Emma és Félix között, hiszen az adott jelentben az orka épp a kislánytól ijedt meg. Ezzel finoman érzékelteti a szöveg, hogy aki egyszer elszenvedője mások ijesztgetésének, az máskor (még ha akaratán kívül is) okozója lehet annak. Egyúttal jelzi az Emma és Fülöp közti hasonlóságot, amelyben mindvégig hangsúlyos az elkülönbeződés – ahogyan az az előző bekezdésben szereplő idézetből is kiderült. Kettőjük csendje összefonódik, és izolálja őket, nem tudnak kapcsolatot teremteni a külvilággal. Míg Emma esetében ez védekezés, menekülés a sok hang elől, addig Fülöpnél szervi probléma, ami képtelenné teszi erre. Miközben a kislány a sok zavaró hang között a csendet keresi, a karszárnyú delfin esete világossá teszi számára, hogy a totális csend életképtelenné tesz. Iván bátorsága mellett ez a tapasztalat is hozzájárul ahhoz, hogy a kötet végén Emma mesélni kezd az osztálytársainak. A kislány alteregói nagy ívet járnak be egészen a tengeri uborkától a csúcsragadozó fehér cápáig, jelezve a karakterben rejlő szélsőségeket és ellentmondásokat. A szöveg tehát többféle analógiát megteremt, ezek mégsem teljesen egyértelműen és direkt módon feleltethetőek meg egymásnak, ahogyan a személyiség és az egymás közti viszony sem egyszerűsíthető le ennyire.

Ahogy Emmával kapcsolatban megjelennek a félelmek, a belső megélés, illetve a külvilág reakciói, megítélése, gyakran e kettő feszültsége, úgy Iván esetében is hasonlókat figyelhetünk meg. Megnyilvánulásaiban igyekszik fenntartani a csúcsragadozóhoz társított, és a nevében rejlő (amely könnyen felidézheti Rettegett Iván cárt) félelmetes képet („Mekkora bunkó! – jegyzi meg Iván. – De majd én móresre tanítom!” 27; „Fehér cápa vagyok, nem rettegek semmitől! – kiáltja Iván. Gyorsan megkergeti Inezt [...]” 40), miközben ő maga retteg leginkább („És nem megyek vissza oda [t. i. a tengerbe]! Soha!” 13; „– A tenger iszonyatos – mondja nekem. – Sosem tudhatod, milyen veszély leselkedik rád.” 19). Iván bátorsága végül nem a félelem hiányában, hanem a félelem ellenére történő cselekvésben mutatkozik meg, vagyis a tengerbe való visszatérésben. Az eddig csak a külvilág számára felvett póz immár a ragadozó pozíció tényleges visszavételének szándékával ruházódik fel: „Reszkess tenger, jövők!” (45). Az illusztráció külön kiemeli ezt a mondatot, és szövegbuborékban adja a cápa szájába, ezzel is érzékeltetve jelentőségét.

A kötet nyelvezetére jellemzőek az ismétlések, a felsorolások, amelyek ritmust adnak a szövegnek, és fontos elemei a karakterépítésnek (pl. „Két hete, három napja és tíz perce járok iskolába. Két hete, három napja és tíz perce azt képzelem, hogy a világ egy nagy akvárium. A város is akvárium. Az iskola is egy akvárium.” 5; „Amikor belépek az osztályterembe, egyszerre hallok meg minden hangot. Félix üvölt, Olivér horkol, Ádám lövöldözik, Mariann nyerít, Annamari a krétát húzgálja a táblán, a lányok vihognak.” 46). Ezt a ritmust követik Takács Mari illusztrációi is, amelyek nemcsak vizuálisan ismétlik meg a szövegben olvasható részeket, hanem ugyanúgy a felsorolás és az ismétlés eszközével élnek, így egyfajta enciklopédikus hatást hoznak létre (Bátori, 2022). Az ismétlődő szerkezetek nemcsak szövegszervező elemként működnek, hanem azt a repetitív nyelvhasználatot is felidézik, amely az autizmus spektrumzavarral élők beszédére és gondolkodási struktúrájára jellemző. A gondolatok és nyelvi megnyilvánulások e sajátossága jelzi azt a korábban idézett tapasztalatot, hogy a főszereplő nem, vagy nehezen tud fontossági sorrendet tenni a különböző hangok, jelenségek között, ezért mindent ugyanolyan intenzitással, alaposággal észlel, figyel meg. Ez nem csupán kognitív és stilisztikai visszamaradottságként értelmezhető, hanem a mellérendelések révén egy kevésbé hierarchikus, sokkal inkább demokratikus, előítéletektől mentes világlátásként. Ez mutatkozik meg a kötetben mindvégig jelenlévő környezetvédelmi szemléletben is, amely a felelőtlen emberi tevékenység következményeire (pl. a mikroműanyagokra, a szemetelés és a figyelmetlenség révén állatoknak okozott sérülésekre) hívja fel a figyelmet. Ezért is lényeges, hogy éppen a nagy fehér cápa, a csúcsragadozó szólamába kerül be a következő mondat: „– Nagy tévedés, Emma – morogja Iván. – Már rég az ember a



6. kép. Illusztráció a könyvből.
Forrás: Gimesi, 2025

csúcsragadozó, nem tudod?” (19). Az illusztráció itt is kiemeli ezt a szövegrészt, szó szerint a cápa szájába adja a szavakat, amelyeket így még hangsúlyosabbá tesz. (6. kép)

Emma legjobb barátai, a tengeri élőlények a Nagy Kékség nevű akvárium és tengerbiológiai kutatóintézet állatkórházában élnek, amely a kislány számára is a megnyugvás, a gyógyulás helye. A kötetben a víz legfontosabb attribútuma a csönd: „Ha felteszem (t. i. a fülhallgatót, amiben mindig zúg a tenger), rögtön megszűnik az ordítás, a horkolás, a pittyegés, a krétacsikorgás, a vihogás, a nyerítés. Majdnem olyan, mintha víz alatt lennék.” (8). Ezt az érzetet keltik a víz ábrázolásának

határozott vízszintes vonalai, amelyek simaságot, nyugalmat, békességet árasztanak. A csönd a megfigyelés, a szemlélődés, az elidőzés lehetőségét adja meg, így pedig a csönd beszédessé válik – ahol mások számára némaság honol, ott Emma meghallja az állatok szavát, hangot ad azoknak, akikre mások „süketek”. Nem véletlenül egyedül ő tud beszélgetni a tengeri élőlényekkel, és a felnőtteknek is ő közvetít: „– Iván nem akar visszamenni – mondom halkán. – Miért? Hiszen már teljesen meggyógyult. – Fél, hogy megint elkapja egy hajócsavar. – Hát ezt meg honnan tudod? Megvonom a vállam.” (23). Ugyanígy neki kell elmondania azt is, hogy a frissen bekerült kardszárnyú delfint nem engedhetik vissza a tengerbe, mert nem hall, így pedig tájékozódni és vadászni sem képes. Nemcsak a csöndet tanulja meg érteni, hanem azt is, hogy olykor meg kell szólalni: „Ivánra gondolok, kint a nyílt tengeren, és Fülöpre az akváriumban. Arra, hogy az ő hangjuk nem ér el a szárazföldre. Nekem kell beszélnem helyettük a halakról, delfinekről, bálnákról, polipokról, lamantinokról, tengeri csillagokról. [...] És elkezdek mesélni.” (46). Ezzel az utolsó mondattal zárul az egész kötet, amellyel mintha körbe érne és visszajutna a kezdőponthoz – hiszen befogadóként már tudjuk mindazt, amit Emma el fog mesélni.

Az *Emma csöndje* című kötet érzékenyen és rendkívül sokrétűen, komplexen mutatja be egy kislány történetét, nehézségeit és sikereit. A kötet azért tud igazán inkluzív (Jakab, 2019) lenni, mert nem akar az lenni, nem tudást és információt akar átadni az SPD-ről és az Asperger-szindrómáról, hanem olyan teret hoz létre, amely egyaránt nyitott azok számára, akik saját érintettségük okán ismernek magukra, valamint azok számára is, akik a másság és az elfogadás, empátia felől kapcsolódnak hozzá.

Irodalom

- Attwood, Tony (2015). *Az Asperger-szindróma kézikönyve*. Animus Kiadó, Budapest.
- Bátori, Anna (2022). Emma csöndje. *Mesecentrum – Az Ifjúsági és Gyerekirodalmi Centrum folyóirata* <https://mesecentrum.hu/konyvajanakok/emma-csondje.html>
- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gerebenné Várbíró, Katalin, Reményi, Tamás, Rosta, Katalin (2021). *Szenzoros információ-feldolgozás, mozgás, nyelvi képesség – A Frostig-elven alapuló nevelési terápia elmélete és gyakorlata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gesztelyi, Hermina (2023). A sajátos nevelési igényű gyerekek reprezentációja a kortárs gyerekönyvekben – Az *Órangyal*, a *Simi és a rendetlen betűk*, valamint a *Mihályi Csongor és az időgyurma* című kötetek példáján. *Különleges Bánásmód*, 4, 67–82. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.67>
- Gimesi, Dóra (2025). *Emma csöndje*. Pagony, Budapest.
- Gyarmathy, Éva (2009). Atipikus agy és a tehetség I.: Tehetség és a neurológia hátterű teljesítményzavarok valamint az Asperger szindróma. *Pszichológia*, 29, 377–390.
- Jakab, Villő Hanga (2019). Ifjúsági irodalom és társadalmi igazságosság: Téma-, probléma- és tabukönyvek helyett az inkluzív és emancipatorikus ifjúsági irodalomról. *Prae*, 2, 41–58.
- Mező, Katalin (2018). Különleges bánásmód és médiainformatika. In Nádas, A., Lengyel, T., Antal, P., Czeglédi, L., Kis-Tóth, L., Göncziné Kapros, K. & Kvaszingerné Prantner, Cs. (Szerk.). *Agria Média 2017: „A digitális átállás a tanulást élménnyé teszi”* (127–134), Eger: Líceum Kiadó. DOI <https://doi.org/10.17048/AM.2018.12>
- Pető, Ildikó (2024). *Majd kinövi?: A szenzoros feldolgozás zavarai*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- I1: Mi az Év Gyerekönyve Díj? web: <https://www.hubby.hu/informaciok> [2025.08.06.]
- I2: Merítés-díj. web: <https://meritesdij.wixsite.com/meritesdij> [2025.08.06.]
- I3: Ruff, Orsolya. *Gimesi Dóra hőse legszívesebben egy kis tengeri uborka lenne az akvárium fenekén*. web: https://konyvesmagazin.hu/szorakozas/eszinhaz_gimesi_dora_kolibri_szinhaz.html [2025.08.06.]
- I4: Közönségdíjas a Kolibri Greta Thunberg ihlette darabja, az Emma csöndje. web: <https://szinhaz.online/kozonsegdijas-a-kolibri-greta-thunberg-ihlette-darabja-az-emma-csondje/> [2025.08.07.]
- I5: Gabnai, Katalin. *Benn vagyunk a vízben*. letöltés ideje web: <https://revizoronline.com/gimesi-dora-emma-csondje-kolibri-szinhaz/> [2025.08.07.]
- I6: Széles-Horváth, Anna. *A lány, aki mesébe bújik a félelmei elől: Interjú Gimesi Dóra író-bábdramaturggal*. web: <https://wmn.hu/kult/61185-a-lany-aki-mesebe-bujt-a-felelmei-elol-interju-gimesi-dora-iro-babdraturggal> [2025.08.07.]

**A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDDAL KAPCSOLATOS
NEMZETKÖZI KUTATÁSOK/ INTERNATIONAL
RESEARCH ON SPECIAL TREATMENT**

**INTERNATIONAL BACCALAUREATE® EDUCATIONAL SYSTEM
AS THE CONTINUATION OF THE REGGIO EMILIA
APPROACH®**

Faroughi, Fatemeh

PhD. Candidate, Doctoral Program on Educational Sciences, University of Debrecen
E-mail: fatemeh.faroughi@gmail.com

Dabney-Fekete, Ilona (PhD)

Institute of Educational Studies and Cultural Management, University of Debrecen
E-mail: feketelona@arts.unideb.hu

Abstract

As unique as the Reggio Emilia approach is, which was introduced by Loris Malaguzzi in the middle of the 20th century, the International Baccalaureate Educational System seems to be more effective if considered as the continuation of Malaguzzi's innovative teaching method. Both these methods share important aspects that are common and core functions of their educational journey for children and young people. The aspects that are common between the two teaching methods consist of but are not limited to: 1) student centred learning, 2) holistic view of children, 3) inquiry based learning, 4) respect for diversity, 5) the important role of the teacher, 6) learning environment. After a brief introduction of both the Reggio Emilia approach and the International Baccalaureate system, this paper will look into how both these systems follow the same basic principles and how International Baccalaureate could be considered the continuation of the Reggio Emilia approach which was later introduced to elite expatriates who moved to different countries after the 2nd World War. As the most liberal teaching method*, *Reggio Emilia was a revolutionary step into educating young people right after the 2nd World War, where the world was suffering from the consequences of the war. While International Baccalaureate aimed to offer a teaching method that would benefit the children of those groups who at first moved to another country on a temporary basis. Over fifty years on, both teaching methods are still very much famous and in use in every corner of the world,

* The study was peer-reviewed: Katalin Mező (PhD), University of Debrecen (Hungary)

** The study was peer-reviewed: Ferenc Mező (PhD), Eszterházy Károly Catholic University, Eger (Hungary)

but no one has ever compared the two to find similarities and differences between them. This study is the first attempt in this regard and will focus on the fact that if combined these two teaching methods can produce an entirely new teaching method/curriculum for the education of the young in the 3rd decade of the 21st century where Artificial Intelligence is taking over classrooms, schools, and students' mind.

Keywords: Reggio Emilia Approach, International Baccalaureate Educational System

Absztrakt

AZ INTERNATIONAL BACCALAUREATE® OKTATÁSI RENDSZER MINT A REGGIO EMILIA MEGKÖZELÍTÉS® FOLYTATÁSA

Bár a Loris Malaguzzi által a 20. században bevezetett Reggio Emilia megközelítés, egyedinek mondható, az International Baccalaureate (IB) oktatási rendszer mégis hatékonyabbnak tűnik, ha Malaguzzi újszerű pedagógiai megközelítésének folytatásaként értelmezzük. Mindkét módszer fontos, közös elemeket tartalmaz, amelyek meghatározóak a gyermekek és fiatalok oktatási útján.

A két tanítási módszer közös pontjai a következők lehetnek, azonban nem kizárólag ezekre korlátozódnak: 1) tanulóközpontú tanulás, 2) holisztikus gyermekfelfogás, 3) felfedezésen alapuló tanulás, 4) a sokszínűség tisztelete, 5) a tanár kiemelkedő szerepe, 6) a tanulási környezet. A Reggio Emilia megközelítés és az International Baccalaureate rendszer rövid bemutatása után a tanulmány megvizsgálja, hogy mindkét rendszer hogyan követi ugyanazokat az alapelveket, és miként tekinthető az IB a Reggio Emilia megközelítés folytatásának. Ez utóbbi az elit külföldiek körében terjedt el, akik a második világháborút követően más országokba költöztek. A Reggio Emilia módszer – mint a legliberálisabb oktatási megközelítés* – forradalmi lépést jelentett a fiatalok nevelésében közvetlenül a második világháború után, amikor a világ még a háború következményeitől szenvedett. Az International Baccalaureate célja ezzel szemben az volt, hogy egy olyan tanítási módszert kínáljon fel, amely azoknak a gyermekei számára is hasznos, akik kezdetben csak ideiglenesen költöztek más országokba. Több mint ötven év elteltével mindkét tanítási módszer továbbra is rendkívül népszerű és használják a világ minden táján, azonban eddig senki sem hasonlította össze őket, hogy feltárja hasonlóságait és különbségeit. Ez a tanulmány az első ilyen jellegű kísérlet, és arra fókuszál, hogy ezen kettő ötvöztetésével miként tudna egy teljesen új oktatási módszer vagy tanterv létrejönni a 21. század harmadik évtizedében, amikor a mesterséges intelligencia egyre inkább átveszi az irányítást az osztálytermek, iskolák és a diákok gondolkodása felett.

Kulcsszavak: Reggio Emilia megközelítés, International Baccalaureate (IB) oktatási rendszer

Introduction

Countries around the world devote substantial finances into their educational system in order to educate the young minds and the future generations of the country. As with providing a decent educational system, the success of children is secured later on in life. During the past century education has changed drastically in the hope of improvement and updating it for the new world that we live in. From Howard Gardner's Multiple Intelligences Theory, to John Dewey's criticism of passive students in uniform curriculums and teaching methods (Leshkovska & Spaseva, 2016), in the twentieth century, education has evolved and improved immensely. This improvement however is not happening at the speed technology is advancing today, as the knowledge acquiring process may vary depending on countries and their educational policies (Faroughi & Varga Nagy, 2023). With solid foundations starting during the early years of children, the risk of drop outs, lost talents, and justice system expenses could be eliminated, and on the positive spectrum, students are expected to become life-long learners, with more understanding and willingness to accept differences and respect equality. This all starts with Early Childhood Education and Care (ECEC), and with proper early childhood education, children can be offered the support to meet not only their short-term needs but which will help them with integration into society, in the globalised world and their general well-being later on in life. On the other hand, once the child is old enough to join higher education, they should have learnt, understood and have a healthy respect for the differences in the intercultural societies they live in.

Having this in mind, the turning point in both early childhood education and high-school education happened right after the 2nd World War. For instance, in Italy, in the region of Reggio Emilia, a young teacher named Loris Malaguzzi, became the leader of a teaching method known as the Reggio Emilia method that is unique due to a number of reasons. As the people of Reggio city in an act of unity and collective responsibility, came to realise that a better society for the future generations begins with their early childhood education they decided to establish a unique teaching technique. On the other hand, the belief that a child who is raised right has an immense impact on the community they live in and it is the responsibility of the adults to provide such educational system. Therefore, with the extraordinary efforts of Malaguzzi and the Reggio society of the time, a new philosophy was born which is known today as the Reggio Emilia approach.

Globalisation, English as modern-day lingua franca, and the multicultural societies that most countries have today, which could be considered as one of the aftermaths of the 2nd World War has resulted in the establishment of a new schooling system known as International Schools (IS). Carder, (2007), argues that English has become the language of the most powerful states in the world, and hence the desire of learning it to native

fluency for students in international schools. The result of such a desire is a bilingual generation to whom English has become the native/mother language while the mother tongue has become a second if not a foreign language. Within international schools desired by expatriates residing in different countries and local elites who were willing to pay the fees for their children's education, an educational system grew known as International Baccalaureate. Although, the first international school is believed to be the International School of Geneva established in the 1920s, the establishment of the International Baccalaureate Organisation (IBO) happened in the 1960s. The IBO schools are privately owned, with the goal of providing national education for those expatriate students residing in a host country. The IB schools' language of instruction is English, which is considered one of the main reasons parents send their children to these schools. It also offers three different levels of education for different age groups of children namely Primary Years Programme (PYP), Middle Years Programme (MYP), International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP), and most recently Career-related Programme (CRP).

As the Reggio Emilia Approach was founded in 1945 and International Baccalaureate Educational System were established in 1968, and since knowledge is always built upon previous discoveries and research, it is logical to try to understand if there is any connection between the two. Furthermore, the core elements and the main pillars of both teaching methods could be considered almost the same yet different due to the age and stage of educational training of the children. Therefore, the goal of this research is to first introduce the Reggio Emilia Approach and its important cores, followed by a detailed introduction of the IB system. The second part of the paper will look into the common core of both teaching systems and the core functions they offer to children and young people, and therefore the focus will be on Reggio Emilia and IB's Primary Year Programme to see if there is logical connection between the two and what they are. By finding the basic principles, it is argued that how IB's PYP could be considered as the continuation of the Reggio Emilia and most importantly if a studied combination is to happen by experts the result could be a revolutionary teaching method/curriculum for the education of the young in the third decade of the 21st century.

Literature Review

The Reggio Emilia Approach®

It is logical to agree that new discoveries and the advancement of knowledge happens from the knowledge that human beings already possess. Therefore, it has been claimed

that Reggio Emilia approach was influenced by Vygotsky's theory which states that children and adults co-construct their knowledge by building relationships with other people and their surrounding environment (Valentine, 1999). Right after the 2nd World War the people of the Reggio Emilia region in Italy, decided that they would have a new teaching method where children are treated with the respect and freedom they deserve, giving young children equal rights. Malaguzzi and Gandini (1993) explain that it is important to know that without attention to the importance of collaboration between teachers and families, the knowledge and understanding of children will not be complete. As Palfi et al. (2020) explain that the uniqueness of the Reggio Emilia approach is not strict rules and guidelines for young children but the liberal understanding and consideration of the young people who have rights. The table below illustrates the different cores or values of the Reggio Emilia which could be considered the reason for the uniqueness of this approach (Table 1).

As table 1 above indicates, the 11 cores of the Reggio Emilia approach are highly important, as every core has been chosen with considerable attention, focusing on the children and their well-being and safety while their progress in learning is also emphasised. In other words, what Reggio Emilia does is build a constructive relationship between children, adults (teachers and parents), the environment and the society and community they live in. These cores although stand alone in their uniqueness of use and implementation, are connected to each other in a significant manner and removing one core from the eleven makes the approach incomplete and ineffective. For instance, if one eliminates documentation from the approach, or taking the famous metaphor of "the hundred languages of children" makes their work ineffective and unheard as it is programmed to be.

Table 1. Self-reporting, based on Reggio Emilia Website, www.reggiochildren.it/en/reggioemilia-approach/valori-en/

Value	Name	Elaboration
1	Children are active protagonists in their growing process	Focusing on children and their ability to learn and observe, as well as understanding a child's rights in isolation and amongst groups.
2	The hundred languages of children	As the most important value of the approach, this value indicates children have in them many different ways of expressing themselves and understanding the world around them.

INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÁSOK
A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD TÉMAKÖRÉBEN

3	Participation	As an educational strategy focusing on participation in different activities, this value encourages children who have different ways of expressing themselves do so without discrimination.
4	Learning as a process of construction, subjective and in groups	Children as constructors of knowledge, learn research strategies and exchange ideas via discussion and participations with peers.
5	Educational research	As another core of the Reggio Emilia, both children and adults practice research on daily basis to discover and interpret the world around them first-hand.
6	Educational documentation	Documentation is an integral part of educational theories and practices by allowing documenting the learning process for easier evaluation individually and in groups.
7	Progettazione/designing	Roughly meaning an act of designing didactics, as well as of environment, participation and growth, could not be achieved based on pre-defined programmes and lesson plans. It is achieved by close cooperation between how to design the work and how to do related research.
8	Organisation	Organisation of spaces, work, children's time with each other and with adults is planned carefully. In institutional level, organisation represents constructing a network of responsibilities co-shared with members.
9	Environment and spaces	Children's safety in Reggio Emilia infant-toddler and pre-school centres are of fundamental importance. Designed in an interconnected and organised manner, children and adults can learn and research safely and effectively.
10	Formation and professional growth	Professional growth is the goal of the Reggio Emilia by devoting working hours to and organised content and form while everyone's participation is encouraged.
11	Evaluation	In both infant-toddler and pre-school centres evaluation will take place by pedagogical coordination groups and school's collective work groups to name few.

However, some researchers argue that the Reggio Emilia approach was designed only for the Italian community and the culture of the city of Reggio Emilia (Edwards, 2002). It is also worth noticing that children who attend Reggio Emilia toddler-infant or pre-school centres are very young and not required by law to have formal education until their first grade at the age of six. Therefore, these institutions have the flexibility and the freedom of choosing their own unique teaching methods and practices where it is possible to follow the cores of the Reggio Emilia approach for producing a generation of life-long learners that the world is sorely missing today. The next section will look at the IB educational system and most specifically the IB primary years programme.

International Schools

The term International Schools (IS) is usually used as an umbrella term, covering a whole range of schools around the world that may have some commonality between them. For instance, it can be argued that a school is considered as an international institution if it hosts “international” population of students and teachers. Carder (2007) argues that after the 2nd WW, thousands of people with various occupations such as businessmen, artists, diplomats and other expatriates who usually resettle to another country and are normally from economically advanced countries moved abroad to work temporarily. This mass of expatriates relocating around the world required an educational system that was based on their national school system for their children and hence the establishment of international schooling systems functioning in those host countries. Mostly privately owned schools became successful to a degree where local elite started joining the community of international schools specially with the knowledge of the English language proving to be important day by day.

The countries that are considered pioneers in establishing international schools are the UK and the USA, while with globalisation and excessive migration causing the demand for international schools to encompass the growing population of students who are living in a host country and desire to have an education in the English language. Hayden and Thompson (1998) agreeing with this claim add that with the advancement of technology and the increased establishment of international companies and organisations around the world has caused further interest in international schools. These schools are usually privately owned, demand high fees and use English as the language of instruction. According to the Market Intelligence Agency report up until January 2024 there are over 14 thousand English-medium international schools around the world that host nearly 7 million students aged between 3 to 18 and employ over 660 thousand teaching staff.

International Baccalaureate® Educational System

The first school that could be considered as an international school in today's norm according to Carder (2007) is the "International School of Geneva" which was founded in 1924. However, the need for a unified educational system for international schools resulted in the establishment of the International School Association in 1951 in Switzerland. While the "International Baccalaureate Diploma Programme" (IBDP) was created by the ISA in 1964 and four years later the "International Baccalaureate Organisation" (IBO) was created by the ISA. The main goal at the time was to provide an international curriculum that would offer an educational system where after the completion of high school diploma the students degrees would be accepted by higher education institutions around the world, paving the way for the expatriate students into societies across the globe. IB offers a continuum of different international education through four challenging but high quality programmes to students aged 3 to 19. Starting with IB Primary Year Programme (PYP), which was first offered in 1997, marking the start of a lifelong journey for children from 3 to 12, as active participants in their own learning. The second stage is known as Middle Years Programmes (MYP) first offered in 1994, as the continuation of the previous stage it focuses on building a solid academic foundation for students aged 11 to 16, giving them the freedom of and the confidence in managing their own learning journeys. The third and fourth stages are the famous IBDP first offered in 1968, and the newly established in 2012 Career-related Programme (CPR) which offers the freedom to mix and match academic subjects with career pathways of the students with focus on their professional interest ([Education programmes - International Baccalaureate®](#)). Since this research is interested in early childhood education, a deeper understanding of the IB PYP is offered in the table 2.

Table 2. Self-reporting based on IB website [Education programmes - International Baccalaureate®](#)

Value	Name	Elaboration
1	Inquiry based	Students are inquirers both in school and in the world beyond.
2	Transdisciplinary	Reflecting on their own learning, PYP develop knowledge, conceptual understanding, skills and attributed to the IB learner profile.
3	Student centre	The students are agents of their own learning.
4	Future focus	Guided by 6 transdisciplinary themes of global significance, students broaden their knowledge of the world today and tomorrow
5	Learners and teaching	Collaborating with teachers, students deepen their understanding and motivation through engaging in integrated ongoing assessment
6	Learning community	Building a strong learning community amongst students at the very young age.

As table 2 above suggests, the main values of the IB system are based on student centred teaching, and different transdisciplinary teaching and learning of topics that not only requires students' involvement but having them interested in the globe with focus on global issues, interculturality of education and understanding and acceptance of the differences between individuals.

Reggio Emilia Approach® vs International Baccalaureate®

The comparison of the two teaching methods/approaches presented here makes it very clear to see how International Baccalaureate system could be the continuation of the Reggio Emilia approach while keeping in mind that the Reggio Emilia method is for children of a very young age while the IB curriculum covers different stages of education for children from three to 18 years of age. This claim is easily understood in the different values of the Reggio Emilia becoming an inspiration for the IB's values at PYP stage. Table 3 below illustrates the connection clearly.

Table 3. Self-reporting based on Reggio Emilia and IBO websites.

Reggio Emilia Cores	Traceable in IB's Values
Active protagonists/hundred languages/participation	Inquiry based, transdisciplinary, student-centred learning
Group learning, educational research, educational documentation	Transdisciplinary and global focus, collaboration, group learning and integration, ongoing assessment
Progettazione/Designing, organisation, environment and spaces	Learning community from very young age, arts and crafts classes using recycling materials, arrangements of the classrooms based on students needs
Formation and professional growth, parental involvement, participation, evaluation	Collaboration with teachers, parents involvement, inclusion, integrated and ongoing assessment,
Understanding the world via environment	6 different transdisciplinary themes of global significance, students knowledge of the world today and tomorrow.

As table 3 above indicates, almost all of the core values of the Reggio Emilia approach are implemented, although in a more advanced form due to the age of the students in the PYP stage of IB. However, the core values that make the Reggio Emilia approach a unique method of teaching for early childhood education and care are definitely playing

an important role in IB and not only in the PYP but also the later 3 other stages in the curriculum. IB's motto is that in the globalised world of today, tolerance, respect for diversity, inclusion and integration is the base of all the efforts they put into the international baccalaureate. This is in line with the constant need of same-minded, internationally divergent student population that can be seen in every corner of the world. And of course, Reggio Emilia's thoughtfully selected core values which were too important at the time of establishing the approach after the 2nd WW is still relevant today and IB, directly or indirectly influenced by it, is implementing the same core values in its educational system.

The Issue of Cultural Diversity

Education is the core of any society's prosperity, and it is through education that countries advance and find a stronger place in the world and their rightful place in global politics. However, cultural diversity that is an unavoidable truth of human history, cannot be overlooked. It is based on this cultural diversity that every country tries to implement an educational system that is suitable to their national values and interest. Along with culture, politics and religion too play a significant role in different ways of educating the next generation of young people across various countries. With regards to Reggio Emilia, Edwards (2002) argues that the approach was designed specifically for the Italian culture and the community of the city of Reggio, but elaborates that the approach could be inspirational to others and can be incorporated in early childhood education around the world. For instance, encouraging children to communicate with adults in open-ended and probing questions is an attempt in giving the children the sense of freedom and value they need later on in life. Or large discussion groups and group activities that match everyone's interest is also practiced in Reggio Emilia which could be practiced by other educational systems around the world. However, this is not always the case in different countries. For instance, Islamic countries, usually do not have both gender integrated classrooms and therefore, group activities remain within the same sex classes. School uniforms and dress codes, are strict in most of the Asian schooling systems, while it is not the case in Reggio Emilia and later on in IB schools. The collaboration of parents and the community along with the school and society as a whole is another cultural difference that cannot be implemented exactly the same around the world as in some cultures, mostly Asian and Muslim, the gender segregated society is the norm, and since fathers are busy with their careers, mothers simply cannot attend such community gatherings due to the norms of the culture and society. Therefore, it is safe to assume that although Reggio Emilia could be considered as the inspirational factor for

educational systems such as IB for the education of the older children, it is also the case that not every core value can and should be implemented in every society.

Conclusion

During the past century, education has undergone significant transformations, and has seen a clear shift from the traditional teacher-centred educational method to a more student-centred teaching approach where enquiry, exploration, and holistic development are encouraged and the norm now. Two examples of such educational philosophies that have been and still remain to be influential and embody the shift mentioned in education are the International Baccalaureate® and the Reggio Emilia Approach®. As these approaches emphasise on student agency, critical thinking, experiential learning, and most importantly the freedom and the possibility of personalised teaching and learning methods, has resulted in accepting these approaches as influential education worldwide. Similarly, the IB system, which was established in 1968 and with the easier mobility of the families and expatriates, promotes international-mindedness and lifelong learning that is made possible through an inquiry-based curriculum. This international-mindedness has never been needed and required in educating of young minds more than today, as with globalisation and the advancement of technology, and the English language as modern-day lingua franca or the language of communication, the new generation is connected within a few clicks. In the IB system, the Primary Years Programme (PYP) in particular shares several core elements with the Reggio Emilia approach, such as student-centred learning, interdisciplinary connections, and a focus of creativity and reflections for younger children. This clearly visible yet under-studied connection between the IB system and the Reggio Emilia approach should be extensively studied as the collaboration of the two might result in a unique teaching method for the educational system around the world in the third decade of the 21st century. As researchers such as Edwards (2002), argue that the Reggio Emilia approach is specifically designed for Italian culture and the community of the Reggio Emilia city in Italy, it could, however, be influential and inspirational for other countries and cultures. The secular teaching method has definitely rooted in the International Baccalaureate system as well, however, in different and more advanced forms for older students studying in IB schools around the world. It is also important to understand that due to national interests, different cultures, languages, religions and even political views of specific countries, these approaches, be it Reggio Emilia or IB, can and are modified to fit their needs. This flexibility of both teaching systems is what makes them unique in their own rights, as it gives education and schools the opportunity to become a place where children are not considered as empty vessels,

blank, white sheets, ready to be filled and written on. Children in these approaches are considered as individuals, who have human rights, are active members in their community and can have a say on their teaching and education life. As Hegseth (2023) argues, that although IB from the time of its establishment operated as a private institution in the educational system, it also partners with public schooling systems as well. On the other hand, the Reggio Emilia approach although established as public initiation in the Reggio city at the time, is now implemented in the private sector of education in countries such as the United Arab Emirates, Qatar, and Bahrain. The philosophies of both educational systems are to create a more peaceful world through education, where it starts with increased respect for young children. Furthermore, both systems operate on a challenging instruction, transdisciplinary and enquiry and concept-based teaching methods but in different forms as appropriate for the age group of the students. Both approaches function as facilitators and provocateurs through inquiry, action, reflection and feedback methods. From teachers' perspective, both systems encourage cultivating internationally minded students by encouraging educators to bringing the outside world into the classroom, different language learning opportunities and exposing students to diverse perspectives to make them ready for the globalised world outside of the school.

References

- Achkovska Leshkovska, E., & Miovskva Spaseva, S. (2016). John Dewey's Educational Theory and Educational Implication of Howard Gardner's Multiple Intelligences Theory. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4(2), 57–66. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5937/IJCRSEE1602057A>
- Carder, M. (2007). *Bilingualism in International Schools: A Model For Enriching Language Education*. Multilingual Matters.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies, Paper 2*.
- Faroughi, F., & Varga Nagy, A. (2023). Reggio Emilia Approach and Pre-School Education in Dubai. *Special Treatment Interdisciplinary Journal*, 9(3), 81–94. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2023.3.81>
- Hayden, M., & Thompson, J. (1998). International Education: Perceptions of teachers in International Schools. *International Review of Education*, 44(5/6), 549–568.
- Malaguzzi, L., & Gandini, L. (1993). For an Education Based on Relationships. *Young Children*, 49.

- Palfi, S., Rako, E., Varga Nagy, A., & Teszenyi, T. (2020). Children's rights in Hungary in Early Childhood Education and Care. In *The Routledge International Handbook of Young Children's Rights* (pp. 354–365). essay, Routledge of Taylor and Francis.
- Reggio Emilia Approach*. Reggio Children. (2025). <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/>
- Shaw, P. (2024, February 6). *Data on the International Schools Market in 2024*. ISC Research. Data on the international schools market in 2024 - ISC Research
- Valentine, M. (1999). The Reggio Emilia Approach to Early Years Education. *Early Education Support Series*.

INVESTIGATION OF POLICIES AND PRACTICES FOR THE EDUCATION OF GIFTED CHILDREN IN CANADA

Kurkan, Gülçin (PhD Student)

Marmara University (Türkiye/ İstanbul)

E-mail: gulcinkurkann@gmail.com

Faruk Levent, Ahmet (Prof., PhD)

Marmara University (Türkiye/ İstanbul)

E-mail: faruk.levent@marmara.edu.tr

Abstract

Gifted children are generally defined as individuals who exhibit high levels of cognitive, creative or leadership skills, and exceptional performance in specific academic or/and artistic areas. This definition reflects a multidimensional understanding based on the recognition and development of individual potential. Gifted children represent a group that needs special educational approaches in order to realize their individual potential at the highest level. As a country with province-based education policies, Canada offers diverse and flexible models for supporting gifted individuals. The country's education system provides a wide range of individualized education opportunities ranging from inclusive practices to acceleration and enrichment programs. However, the methods used to identify gifted children, educational practices and psychosocial support mechanisms vary across regions. This study aims to examine the current policies and practices related to the education of gifted children in Canada. In the literature, it was found that there are extensive and diverse studies on gifted children in the USA, but there is limited research in this field in a large and developed country like Canada. In the study, qualitative data analysis methods were used to analyze provincial and territorial ministry of education documents, academic literature and field studies. Due to the federal structure of Canada, education is organized at the provincial and territorial level, which creates significant differences in educational opportunities for gifted children. This study aims to contribute to the literature and to the development of more effective educational and counselling practices to support gifted children to maximize their potential.

* The study was peer-reviewed: Katalin Mező (PhD), University of Debrecen (Hungary)

** The study was peer-reviewed: Ferenc Mező (PhD), Eszterházy Károly Catholic University, Eger (Hungary)

Keywords: gifted education, educational policy, gifted identification, Canada

Absztrakt

A KANADAI TEHETSÉGES GYERMEKEK OKTATÁSÁRA VONATKOZÓ POLITIKÁK ÉS GYAKORLATOK VIZSGÁLATA

A tehetséges gyermekeket általában úgy határozzák meg, mint olyan egyéneket, akik magas szintű kognitív, kreatív vagy vezetői képességekkel rendelkeznek, és kivételes teljesítményt nyújtanak bizonyos tudományos és/vagy művészeti területeken. Ez a meghatározás az egyéni potenciál felismerésén és fejlesztésén alapuló többdimenziós felfogást tükrözi. A tehetséges gyermekek olyan csoportot képviselnek, amely speciális oktatási megközelítést igényel annak érdekében, hogy egyéni lehetőségeiket a legmagasabb szinten valósítsák meg. Kanada tartományi oktatási politikáival rendelkező országgént változatos és rugalmas modelleket kínál a tehetséges egyének támogatására. Az ország oktatási rendszere az egyénre szabott oktatási lehetőségek széles skáláját kínálja az inkluzív gyakorlatoktól kezdve a gyorsító és gazdagító programokig. A tehetséges gyermekek azonosítására alkalmazott módszerek, az oktatási gyakorlatok és a pszichoszociális támogatási mechanizmusok azonban régióként eltérőek. E tanulmány célja, hogy megvizsgálja a tehetséges gyermekek oktatásával kapcsolatos jelenlegi politikákat és gyakorlatokat Kanadában. A szakirodalomban azt találták, hogy az Egyesült Államokban kiterjedt és változatos tanulmányok léteznek a tehetséges gyermekekről, de egy olyan nagy és fejlett országban, mint Kanada, korlátozottak a kutatások ezen a területen. A tanulmányban kvalitatív adatelemzési módszereket alkalmaztak a tartományi és területi oktatási minisztériumi dokumentumok, a tudományos szakirodalom és a helyszíni tanulmányok elemzésére. Kanada szövetségi struktúrája miatt az oktatás tartományi és területi szinten szerveződik, ami jelentős különbségeket teremt a tehetséges gyermekek oktatási lehetőségeiben. A tanulmány célja, hogy hozzájáruljon a szakirodalomhoz és a tehetséges gyermekek támogatását célzó hatékonyabb oktatási és tanácsadási gyakorlatok kialakításához, hogy maximalizálják lehetőségeiket.

Kulcsszavak: tehetséggondozás, oktatáspolitiká, tehetséges tanulók azonosítása, Kanada

Gifted students differ greatly from their peers and often cannot reach their full potential in standard educational settings due to unmet needs (Hunsaker, 1994; Feldhusen, 1997; Renzulli, 1999). Researchers stress that gifted learners require curricula

beyond regular programs to address their unique needs (Davis & Rimm, 2004; Van Tassel-Baska, 2005; Tomlinson, 1999; Winebrenner, 2001). Without special attention, their abilities may remain unnoticed (Reid & Boettger, 2015). Educational support for gifted students varies globally, often provided through dedicated organizations (Epçaçan & Bahçeci, 2022).

Support for gifted children remains vital amid debates on meeting their educational, emotional, and social needs, with stakeholders advocating varied service models (Schwean et al., 2006). In egalitarian societies, enabling these children to contribute meaningfully is a societal interest (Simonton, 2009). Education policies must ensure conditions for gifted children to reach their potential through personalized, differentiated curricula—key principles alongside equity as emphasized by the Sustainable Development Goals (Mönks & Katzko, 2005). Balancing excellence and equity is complex but essential for long-term societal progress (Dai, 2013; Parr & Stevens, 2020).

Several scholars from the United States and Canada have made important contributions to the field of gifted education. While Reid (2015) emphasizes the long history of gifted education, Terzian and Rury (2014) highlight how the launch of Sputnik in 1957 spurred major educational reforms in the U.S. to strengthen science and technology through gifted education. In Canada, researchers such as Ellis (2017), Smyth (1984), Laycock (1955), Yewchuk (2000a, 2000b), Klapp and Porath (2000), and Lupart (2005) have documented both historical developments and the ongoing challenges of delivering equitable gifted education across provinces. Unlike previous studies, which often focus either on historical developments (Ellis, 2017) or specific regional policies (Klapp & Porath, 2000), this study provides a comprehensive overview of gifted education in Canada, combining historical, policy-based, and programmatic perspectives. The analysis includes the historical evolution of gifted education, identification methods, models such as acceleration, enrichment, and separate classes, as well as the roles of provincial policy, advocacy groups, and universities in shaping services for gifted students. This study aims to investigate the public policies on gifted education in Canada and to have information about educational practices. This integrative approach contributes a holistic understanding of gifted education in the Canadian context.

Literature Review

The education of gifted individuals has roots in ancient times; however, substantial attention to their educational needs began in the 20th century. The United States has been a pioneer in this area, with most of the related research still emerging from there (Reid, 2015). Following the 1957 launch of Sputnik by the Soviet Union, the U.S. emphasized gifted education to boost its scientific and technological capacity (Terzian &

Rury, 2014). This focus led to the National Defense Education Act of 1958, which funded programs in science, math, and technology (NAGC, 2014), including initiatives to nurture gifted students' creativity (Dockal, 2005). Inspired by these developments, Canada also began showing increased interest in gifted education during the 1950s (Fleming, 1971).

Ellis (2017) examined the historical development of giftedness and related educational programs in Canadian schools from the 19th century to 1957, dividing it into three periods. Until 1910, gifted children were simply seen as curious individuals, but between 1910 and 1925, psychologists formally defined giftedness, while eugenicists associated it with "good racial stock." During this time, Canada introduced its first official policies and special programs based on child-centered progressive education. From 1925 to 1957, giftedness began to be viewed as a national resource, though racial and class biases and concerns about emotional adjustment persisted.

In the early 20th century, Edith L. Groves and W. D. Tait emphasized the importance of addressing the educational needs of gifted students. Groves (1919) advocated for enriched curricula for the gifted, similar to the special classes provided for students with learning difficulties. Likewise, Tait (1921) criticized standard curricula for prioritizing less able students while neglecting those who were gifted.

Ontario introduced legislation for special classes for gifted students in 1914 (Smyth, 1984). In the 1920s, Canadian school boards adopted three main models based on expert advice: acceleration, enrichment, and separate classes. Acceleration was the most widely used, allowing students to skip grades or complete two years in one. Since it required only approval from teachers or principals, it was especially common in rural areas (Laycock, 1955).

In some provinces, acceleration was applied through special classes where students completed two grades in one year. Ottawa combined Grades 3 and 4 and used this approach for many years (Ottawa Public School Board, 1958). By 1953, 27 school systems had adopted this model, and by 1956, over 60% of Ottawa students had followed it, though it wasn't limited to gifted students (Dunn & McNeil, 1954; Ottawa Public School Board, 1956). While less common in high schools, Sault Ste. Marie Collegiate implemented the policy in 1955 (Sparling, 1958). Overall, gifted programs were more prevalent at the elementary level (Smyth, 1984).

In the enrichment model, gifted students stayed in regular classrooms but were given advanced activities by their teachers (Laycock, 1942). Although some Toronto schools used this approach in the late 1920s, it became more common in 1957–1958 (Toronto Board of Education, 1928, 1930; Laughlin, 1958). In Ottawa, broader adoption began around 1942 (Ottawa Public School Board, 1956). Enrichment programs typically

included cultural subjects like drama, French, literature, and debate, as well as extracurriculars such as field trips and clubs (Laycock, 1942; Matheson, 1936; Toronto Board of Education, 1954). Teachers rarely made the curriculum more academically challenging, and enrichment was not limited to IQ tests or to large, well-equipped urban schools (Matheson, 1936; Toronto Board of Education, 1954).

The Ottawa Public School Board implemented one of the most extensive psychological assessment programs in Canada to identify students suitable for an enriched curriculum (Wright, 2002). Beginning in 1931, Grade 5 students were evaluated, and by 1942, students in Grades 1, 3, 4, and 6 were being assessed twice annually (Ottawa [City of] Public School Board, 1956). The outcomes were communicated to teachers, who were then expected to offer enriched learning opportunities to the identified students within the standard classroom setting (Dunlop, 1947). By the 1950s, this approach had been adopted by twelve school systems across Canada (Dunn & McNeil, 1954).

One of the least used models in Canada was the establishment of separate classes for gifted children. London and Oshawa introduced such classes in the 1920s and around 1932, respectively, but these programs were short-lived (Rogers, 1932). In 1932, Saskatoon created separate classes for students with an IQ of 125 or higher; however, these students returned to regular classrooms after four years (Laycock, 1940). New groups were formed every two years, with one starting in Grade 4 and the other in Grade 5 (Howsam, 1950).

In the 1950s, more Canadian schools introduced separate classes for gifted students, with Kingston and Sudbury following London and Saskatoon in 1953. Although Montreal Protestant School Board had separate classes from 1942 to 1950, Ottawa Public Schools opened classes for high-IQ students in 1956 alongside enrichment programs (Dunn & McNeil, 1954; Ottawa Public School Board, 1958). Toronto experimented with separate classes in the 1930s and 1950s but did not adopt them officially, while North Vancouver High School offered gifted classes in the 1930s with a lower IQ threshold (Matheson, 1936). Etobicoke began trials around 1955, making separate classes permanent by 1958 (Robb, 1958; Etobicoke Township Board of Education, 1957). These classes generally followed the enrichment curriculum used in regular gifted programs (Rogers, 1932; Laycock, 1940).

At the middle school level, separate classes for gifted students were relatively uncommon. In 1956, Sault Ste. Marie Collegiate established a dedicated gifted class for Grade 9 students (Sparling, 1958). Similar grouping practices were also observed in large elementary schools, such as Humbercrest Public School in York Township (Stewart, 1958). Alberta, British Columbia, New Brunswick, and Nova Scotia offer the most comprehensive support for gifted students, mainly through credit exams, advanced

courses (Advanced Placement, IB), dual enrollment, and subject-based acceleration. Age-based acceleration like grade skipping is less supported. Though no province bans acceleration, some, like Prince Edward Island and the Northwest Territories, use discouraging language (Parekh, 2018).

In the 1950s, Canadian researchers explored psychological challenges faced by gifted children, with Howsam (1950) reporting good social and academic adaptation in separate classes, while Barrett (1958) highlighted social adjustment issues affecting “underachieving gifted” students based on Toronto counselors’ research (1952). Concerns about low university attendance among high-IQ youth were noted by educators like Conant in Canada and the U.S. (Axelrod, 2005; Urban, 2010). Critics argued that schools overlooked gifted students by prioritizing average learners, with Toronto counselors (1955) and Smith (1954) noting that gifted students in large classes often felt bored and unchallenged.

In Canada, kindergarten to secondary education is managed by each province and territory, so gifted education services differ based on local policies (Yewchuk, 2000a). Studies by Goguen (1993), Leroux (2000), and Yewchuk (2000a, 2000b) emphasize the variation in how gifted students are identified and supported across the country. For instance, a student identified as gifted in one province may not be recognized as such in another. In British Columbia, programs differ by district, resulting in both flexibility and inconsistency (Klapp & Porath, 2000). While some schools offer special programs for gifted students, others may not. Urban areas usually provide options like Advanced Placement, enrichment, and Challenge Centres, whereas rural schools depend on the creativity of local educators to adapt the curriculum (Lupart, 2005).

The Provincial Resource Program (PRP) in Vancouver, launched in 1993 through a partnership between the Vancouver School Board and the University of British Columbia, supports academically gifted students in completing high school and entering university early with faculty mentorship. It is the only program of its kind in Canada (Klapp & Porath, 2000). In British Columbia, private schools also offer options for gifted students, with the Choice School for Gifted Children being the only private school specifically for them. In Alberta, two charter schools focus on gifted education, providing an alternative to public and private schools and involving parents more actively in programs and decision-making (Lupart, 2005).

Support for gifted education in Canada has followed a cyclical pattern. In the 1990s, provincial budget cuts and inclusive education policies led to reduced services for gifted students (Yewchuk, 2000a). Advocacy groups like Ontario's Association for Bright Children (ABC), founded in 1972, and Alberta's Association for Bright Children (AABC), founded in 1979, have played key roles in keeping gifted education on the provincial

agenda by supporting families, sharing information, and working with government and schools (Matthews & Smyth, 2000).

Local chapters and network groups collaborate with school districts to organize programs for both adults and children (Peters, 2000). In 1983, the British Columbia Association for Gifted Children was established through the efforts of parent groups across the province. The association's advocacy has positively influenced gifted education policies, practices, and funding in the last two decades of the 20th century (Klapp & Porath, 2000). Like in other provinces, the Bright Children Association has acted as a parent advisory group and conducted effective lobbying for provincial changes. For example, Sydney ABC successfully advocated in 1992 for the inclusion of giftedness in the definition of special educational needs (Edmunds, Blaikie, & Cunningham, 2000).

The Gifted and Talented Education Council (GTEC) has significantly contributed to gifted education in Alberta by publishing teacher training materials and launching AGATE, Canada's only journal on gifted education (Delaney, 2000). In British Columbia, the Association for Educators of Gifted, Talented, and Creative Children offers advocacy, teacher training, and parent education, while government initiatives like Manitoba's "New Directions" curriculum emphasize understanding abstract concepts (McCluskey & Mays, 2000). Alberta also introduced the resource "Teaching Gifted and Talented Students" in 2000, providing practical guidance on program design, management, and giftedness identification (Learning, 2000).

Universities play a crucial role in educating gifted students, exemplified by the University of Calgary's Gifted Education Centre, established in 1988, which provides teacher training, research, programs, and conferences (Mendaglio & Pyryt, 2000). In Quebec, opportunities for teacher training in gifted education differ between language groups, with only three out of nine French-speaking universities requiring such courses at the undergraduate level, while all English-speaking universities do so (Massé, 2000). Notably, McGill University offers a diploma and graduate courses in gifted education, highlighting greater support in English-speaking institutions (Massé, 2000).

Conclusion and Discussion

Gifted education in Canada varies by province, with stronger support in places like Alberta and more limited services elsewhere. There is no national policy, but universities and nonprofits play key roles through research and teacher training. Parents and communities are also essential, and there is a need for a more comprehensive, equitable approach. Psychological support is especially important for gifted students (Lupart, 2005).

Canada's education and counselling programs for gifted students are highly diverse, with each province and territory responsible for developing and implementing its own policies and regulations (Timmons et al., 2021; Boichenko & Sbruieva, 2019). This diversity includes different methods of identification and instruction, the influence of parent and teacher advocacy groups, government publications, cultural considerations, and the role of universities in shaping gifted education frameworks (Reid, 2015; Pfeiffer, 2015; Coleman & Cross, 2005). The lack of federal guidance has led to the creation of alternative support systems such as advocacy groups and university programs (ABC, 2014; CABC, 2012; Timmons et al., 2021). Despite the existence of special programs like those at Westmount Charter School in Alberta, the system has been criticized for reduced services, limited identification, and insufficient funding (Mendelson, 2009). Although organizational support is visible across the country, gifted education still reaches only a small portion of the gifted population (Reid, 2015).

Gifted education in the USA, Canada, and the UK is characterized by dynamic and self-organizing structures that aim to maximize individual potential (Boichenko & Sbruieva, 2019; Sisk, 2020). In Canada, a personality-oriented approach emphasizes the individuality and self-worth of gifted students, fostering flexible and interest-based learning environments to support their success (Boichenko & Sbruieva, 2019). The cultural approach to gifted education highlights how national education systems are shaped by broader cultural and socio-economic values, with the USA prioritizing individual achievement and Canada focusing more on inclusive practices (Ziegler & Phillipson, 2012; Cross, 2013). An inclusive and flexible educational model that accommodates diverse abilities enables countries to identify commonalities and differences in their gifted education systems and to adopt international best practices when developing national policies (OECD, 2018; Reis & Renzulli, 2010).

In terms of teacher education, gifted education is increasingly embedded in teacher training programs, supported by ongoing professional development initiatives that emphasize differentiated instruction and inclusive pedagogy (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2006; Timmons et al., 2021). For the identification of gifted students, multiple methods are employed, with teacher observations and a combination of qualitative and quantitative assessments being the most widely used approaches (Pfeiffer, 2015; Coleman & Cross, 2005). With regard to instructional models, Canada largely adopts an integration-oriented approach in which gifted students are educated within regular classrooms and receive differentiated instruction tailored to their individual needs (Bennett et al., 2013; Sisk, 2020).

Each provincial Ministry of Education in Canada holds responsibility for guiding gifted education, including the provision of resources to schools, the publication of policy

frameworks (such as Ontario's "Special Education Plan"), the delivery of targeted professional development programs for teachers, financial support through regional budgets, and the involvement of families in educational planning (Ontario Ministry of Education, 2017; Timmons et al., 2021). Nevertheless, a significant challenge remains in the form of inter-provincial disparities: while some provinces offer well-developed gifted programs, others provide limited support due to resource constraints and varying policy priorities (Boichenko & Sbruieva, 2019; Timmons et al., 2021).

References

- Axelrod, P. (2005). Beyond the progressive education debate: A profile of Toronto schooling in the 1950s. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*.
- Barrett, H. O. (1958). Research. In *Education of the gifted: The fourteenth yearbook of the Ontario School Inspectors' Association* (pp. 84–92). Copp Clark.
- Bennett, S. N., Gallagher, T. L., Somma, M., & White, R. E. (2013). *Special education in Ontario schools* (7th ed.). Highland Press.
- Board of Education for the Township of Etobicoke. (1957). *Progress report: Classes for exceptional children*. Board of Education.
- Boichenko, M., & Sbruieva, A. (2019). Methodological model of comparative research in gifted education in the USA, Canada, and the UK. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4, 151–163.
- Boichenko, M., & Sbruieva, A. (2019). Personality-oriented approach in gifted education: Comparative analysis. *International Journal of Education and Science*, 2(4), 45–52.
- Coleman, M. R., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching* (2nd ed.). Prufrock Press.
- Cross, T. L. (2013). Cultural influences on gifted education. In S. B. Kaufman (Ed.), *The complexity of greatness: Beyond talent or practice* (pp. 321–334). Oxford University Press.
- Dai, D. Y. (2013). Excellence at the cost of social justice? Negotiating and balancing priorities in gifted education. *Roeper Review*, 35(2), 93–101.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. Allyn and Bacon.
- Delaney, D. (2000). GTEC: From 1986 to 2000 (and beyond). *Journal of the Gifted and Talented*.
- Dunlop, F. S. (1947). Analysis of data obtained from ten years of intelligence testing in the Ottawa public schools. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 1(2), 87.
- Dunn, L. M., & McNeill, W. D. D. (1954). Special education in Canada as provided by local school systems. *Exceptional Children*, 20(5), 209–215.

- Ellis, J. (2017). Brains unlimited: Giftedness and gifted education in Canada before Sputnik (1957). *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-26.
- Epçaçan, U., & Bahçeci, F. (2022). Özel yeteneklilerin farklı ülkelerdeki eğitimine ilişkin eğitsel bir eleştiri. *EKEV Akademi Dergisi*, 92, 263–277.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. *Handbook of gifted education*, 2, 547–552.
- Fleming, W. G. (1971). *Schools, pupils, and teachers* (Vol. 3 of *Ontario's Educative Society*). University of Toronto Press.
- Foster, J. F., Porath, M., & Smyth, E. (2009). Canada, gifted education. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (pp. 113–116). SAGE.
- Goguen, L. J. (1993). Right to education for the gifted in Canada. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, 771–777.
- Howsam, R. B. (1950). A comparative sociometric study of children attending special classes for the mentally gifted and those attending ordinary classes in the public elementary schools in Saskatoon (Unpublished MEd thesis). University of Saskatchewan, Saskatoon.
- Hunsaker, S. L. (1994). Adjustments to traditional procedures for identifying underserved students: Successes and failures. *Exceptional Children*, 61(1), 72–76.
- Klapp, J., & Porath, M. (2000). Past, present and future of gifted education in British Columbia. *Agate-Edmonton*, 14(2), 26–35.
- Laughlin, J. E. (1958). Special subject area classes. In *Education of the gifted: The fourteenth yearbook of the Ontario School Inspectors' Association* (pp. 61–69). Copp Clark.
- Laycock, S. R. (1942). Helping the bright pupil. *The School*, 561–565.
- Laycock, S. R. (1955). The gifted child in the rural school. *Canadian Education*, 10(4), 80–93.
- Learning, A. (2000). Teaching students who are gifted and talented. *Programming for Students with Special Needs*. ERIC Clearinghouse.
- Leroux, J. A. (2000). A study of education for high ability students in Canada: Policy, programs, and student needs. In *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 695–702).
- Lupart, J. L., Pyryt, M. C., Watson, S. L., & Pierce, K. (2005). Gifted education and counselling in Canada. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27, 173–190.
- Massé, L. (2000). Gifted education in Quebec: A short past, a few appearances, and almost no future! *AGATE (Journal of the Gifted and Talented Education Council of the Alberta Teachers' Association)*, 14(2), 60–71.

- Matheson, L. A. (1936). The segregation of bright pupils in a medium-sized high school (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
- Matthews, D. J., & Smyth, E. M. (2000). Gifted learners in Ontario enter the new millennium: "Common-sense" style. *Agate-Edmonton*, 14(2), 53–59.
- McCluskey, K. W., & Mays, A. M. (2000). Gifted education, enrichment and talent development: Perspectives from Manitoba. *Agate-Edmonton*, 14(2), 36–52.
- Mendaglio, S., & Pyryt, M. C. (2000). Centre for gifted education: Yesterday, today, and tomorrow. *Agate-Edmonton*, 14(2), 15–19.
- Ministère de l'Éducation. (2025). Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/en/>
- Mönks, F. J., & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 187–200).
- OECD. (2018). Equity in education: Breaking down barriers to social mobility. OECD Publishing.
- Ontario Ministry of Education. (2017). Special education in Ontario: Kindergarten to grade 12 – Policy and resource guide.
- Ontario Ministry of Education. (2025). Ministry of Education. Government of Ontario. <https://www.ontario.ca/page/ministry-education>
- Ottawa [City of] Public School Board. (1956). *Study on gifted children*. Ottawa, ON: Public School Board.
- Parekh, G., Brown, R. S., & Robson, K. (2018). The social construction of giftedness: The intersectional relationship between whiteness, economic privilege, and the identification of gifted. *Canadian Journal of Disability Studies*, 7(2), 1–32.
- Parr, J., & Stevens, T. (2020). Challenges of equity and discrimination in the education of gifted children. In *Quality education* (pp. 67–78). Cham: Springer International Publishing.
- Peters, J. (2000). Alberta associations for bright children: The first 20 years. *Agate-Edmonton*, 14(2), 8–14.
- Pfeiffer, S. I. (2015). Essentials of gifted assessment. Wiley.
- Reid, E. (2015). Development of gifted education and an overview of gifted education in the USA, Canada, Equator, and Mexico. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 241–247. DOI <https://doi.org/10.18355/PG.2015.4.2.241-247>
- Reid, E., & Boettger, E. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 158–171. DOI <https://doi.org/10.18355/PG.2015.4.2.158-171>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308–317.

- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3–54.
- Rogers, G. F. (1932). The enrichment of courses in the elementary schools. In *Proceedings of the seventy-first annual convention of the Ontario Educational Association* (pp. 169–176). Toronto, ON: Ontario Educational Association.
- Schwean, V. L., Saklofske, D., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. D., & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology*, 2(2), pp-30.
- Simonton, D. K. (2009). Gifts, talents, and their societal repercussions. In *International handbook on giftedness* (pp. 905–912).
- Sisk, D. A. (2020). Creative teaching of the gifted. Routledge.
- Smith, S. (1954). Brains unlimited. *Canadian Education*, 9(3), 3–12.
- Smyth, E. (1984). Educating Ontario's ablest: An overview of historic and emerging trends. *Special Education in Canada*, 58(4), 145–147.
- Sparling, P. H. (1958). The programme for the gifted in the secondary school acceleration and enrichment in the Sault Ste. Marie Collegiate. In *Education of the gifted: The fourteenth yearbook of the Ontario School Inspectors' Association* (pp. 155–159). Toronto, ON: Copp Clark.
- Stewart, J. F. (1958). Streaming in the school. In *Education of the gifted: The fourteenth yearbook of the Ontario School Inspectors' Association* (pp. 57–61). Toronto, ON: Copp Clark.
- Tait, W. D. (1921). The gifted child. *Canadian Journal of Mental Hygiene*, 3(3), 265–273.
- Terzian, S. G., & Rury, J. L. (2014). 'A highly selected strain of guinea pigs': The
- Timmons, V., Devries, J., & D'Souza, N. (2021). Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation and practice. Canadian Scholars.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Toronto Board of Education. (1928). *Annual report*. Toronto, ON: Board of Education.
- Toronto Board of Education. (1954, January). Report on gifted children: Givins School. (Vertical Files. "Curriculum–Special Ed.–Gifted.") Toronto District School Board Archives.
- Urban, W. J. (2010). *More than science and sputnik: The National Defense Education Act of 1958*. University of Alabama Press.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). Comprehensive curriculum for gifted learners (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit.

- Wright, M. J. (2002). Flashbacks in the history of psychology in Canada: Some early "headline" makers. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 43(1), 21.
- Yewchuk, C. (2000a). Gifted education in Canada. In *The quest for giftedness: Proceedings of the 11th annual SAGE conference* (pp. 29–35).
- Yewchuk, C. (2000b). Special millennium issue on gifted education in Canada (Special issue). *Agate (Journal of the Gifted and Talented Education)*, 14(2), 1–2.
- Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3–30.

HISTORICAL ANTHROPOLOGY OF SHAHSUN NOMADS OF IRAN

Mortaza Feridouni

University of Debrecen (Hungary)

E-mail: mortezaferidouni@aol.com

Abstract

Nomads are a group whose axis of social communication is organized based on relative, causal, real, or ideal kinship. Shahsun lived in parts of northwestern Iran, especially Mughan and Ardabil. Shahsuns are one of the most important and famous nomads of the Eastern Azerbaijan province and have a long history. Shahsun nomads have special customs and traditions. Their life is mostly based on the animal husbandry economy, and agricultural activities are at the next stage of importance. They had special local clothes such as Petawa and Charuq, which are indicators of Ilat Shahsun's clothing. Among the special arts of Shahsun, I can mention handicrafts, the most important of which is Varnish weaving, as well as music and the use of various instruments such as Reeds, Tutak, Tar, and Garman, which are popular among these nomads. They live in the region of The beauty of Arsbaran is that in their way of accommodation, it is possible to mention the use of pavilions, Kome, and Chatma. Apart from field research and objective observations and experiences, the present article is an analytical study and review of texts and documents related to the history of Shahsuns. This research is based on the opinion of the French anthropologist Marcel Moss, who believes in the in-depth research method, that is deep observation and study about a limited community like nomads. What follows in this research is an investigation and analysis of the culture, beliefs, religious practices, and social behavioral patterns of the Shahsun nomads.

Keywords: Nomads, Shahsun nomads, clothing, Handicrafts, pavilions and Kome, culture and beliefs.

Absztrakt

** The study was peer-reviewed: Peter Gal Szabo (PhD), Debrecen Reformed Theological University (Hungary)

* The study was peer-reviewed: Gabor Biczó (Prof. PhD). University of Debrecen (Hungary).

AZ IRÁNI SAHSZÚN NOMÁDOK TÖRTÉNETI ANTROPOLÓGIÁJA

A nomádok olyan csoportok, amelyek társadalmi kommunikációs tengelye relatív, ok-okozati, valós vagy ideális rokonság alapján szerveződik. Shahsun Irán északnyugati részén élt, különösen Mughanban és Ardabilban. A sahsunok Kelet-Azerbajdzsán tartomány egyik legfontosabb és leghíresebb nomádjai, és hosszú múltra tekintenek vissza. A Shahsun nomádok különleges szokásokkal és hagyományokkal rendelkeznek. Életük nagyrészt az állattenyésztési gazdaságra épül, a mezőgazdasági tevékenység a fontosság következő fokán áll. Különleges helyi ruháik voltak, mint például Petawa és Charuq, amelyek Ilat Shahsun ruházatának mutatói. A Shahsun különleges művészei közül említhetem a kézművességet, amelyek közül a legfontosabb a lakkszövés, valamint a zene és a különféle hangszerek, mint a nád, a tutak, a kátrány és a garman használata, amelyek e nomádok körében népszerűek. Arsbaran vidékén élnek. Arsbaran szépsége, hogy elszállásolásukban a pavilonok, Kome és Chatma használata említhető. A terepkutatáson és az objektív megfigyeléseken és tapasztalatokon kívül jelen cikk a Shahsuns történetével kapcsolatos szövegek és dokumentumok elemző tanulmányozása és áttekintése. Ez a kutatás Marcel Moss francia antropológus véleményén alapul, aki hisz a mélyreható kutatási módszerben, vagyis egy olyan korlátozott közösségről, mint a nomádok, mély megfigyelés és tanulmányozás.

Ebben a kutatásban a Shahsun nomádok kultúrájának, hiedelmeinek, vallási gyakorlatainak és társadalmi viselkedési mintáinak vizsgálata és elemzése következik.

Kulcsszavak: Nomádok, Shahsun nomádok, ruházat, Kézművesség, pavilonok és Kome, kultúra és hiedelmek.

Introduction

The Shahsuns are a group that was formed by Shah Abbas I instead of the Qizlbash to take the place of the Turkish nomads that had helped them before the formation of the Safavid dynasty. He invited other nomads to establish Shahsun “friend of the king” and the king accomplished this task. The nomads of Shahsun considered themselves to belong to a clan composed of 32 clans. Each clan had a Bey and several Obas (Ili camp); each Oba was divided by different combinations, and an Aq Saqal “white beard” was in charge of several Obas. This article deals with the anthropology of the Shahsun nomads in Azerbaijan from the 10th century until now. I will examine the history of the nomads and various perspectives on their formation before delving into the main topic. In the following section, I will analyze the Shahsun nomads, considering their historical formation process. The next part examines the customs and traditions of the Shahsun

nomads in the historical process with an approach to anthropological factors. Then, the status of the Shahsun nomads and their tyranny will be reviewed.

Historical background

With the emergence of anthropological knowledge within social sciences in the Western world, field research was conducted regarding recognizing and investigating nomad social, cultural, economic, and political structures. Henry Field is one of the researchers who studied and researched ethnic and tribal compositions and their structural features in Iran. Several European anthropologists, such as Paul Basniyeh and Günther Schweitzer, have investigated the issue of the Shahsun nomadic community. There have been publications about Shahsun nomads by the Institute of Social Studies and Research (ISSR) of Tehran University, including studies related to the settlement of nomadic shepherds of the Shahsun plains and the nomad settlement program, the marriage system among the Shahsuns, as well as structural changes in the economy and the culture of the region and the people living there. The English anthropologist Richard Tupper focused his research on the Shahsun tribal community starting in his student days, living among them for several decades.

Ilat and nomads

Il and nomads

Il or El is a Turkish-Mongolian word that has more than a thousand years of historical background. This word is used in ancient Turkish and Persian texts to refer to province, peace and friendship, multitude and group, friend, tame and obedient, people, and congregation (Bloukbashi, 2003: 17). In another definition, it means a clan: "An Il includes several clans that are united with each other due to consanguinity or socio-political reasons and usually live in a geographical area that is considered the territory of the clan. The clans of the same clan usually have relative or causal kinship with each other; sometimes, they may unite without having kinship and form a clan. Most of it is the same" (Barkhordar, 2004: 322).

According to Tupper Il, it was a political union of nomads and a term to introduce a mass of nomads, and the nomads, despite the lack of a common relationship between them and the gathering of some clans that make up the nomads from other places, is more than the concept of political citizenship, and having loyalty to a boss conveys the idea of cultural unity.

A nomadic society is a society whose livelihood is based on traditional animal husbandry and follows the tribal system. To gather livestock and provide for their

livelihood, they have a regular seasonal movement, often from the black tent. They use portable pavilions and shelters for all or part of the year (Barkhordar, 2004: 34). In addition to the aforementioned definition, there is another definition of nomads: “Nomads today refer to a society whose social relations are organized based on relative or causal kinship, real or ideal. The members of this community are aware of their ethnic affiliations and are actively concerned about their preservation and reputation” (Khosravi, 1979: 38). Part of their livelihood is on natural pastures, and nomadism is one of its consequences.

Factors of formation of Eilat

Given the long history of migration, nomads as organizations have formed over time. The main factors that led to the formation of nomads can be listed according to the characteristics of each nomad:

- Security and Social Needs: A major part of the country's population has lived in desertification and migration from the past; their dependence on potential events and dangers and defending life has been a vital necessity for each of them. In a particular period, there was a creation of a collective power to defend or invade the nomads, and the common and collective life has continued from one generation to another.
- Livestock: Physical needs have been one of the basic needs that have led to human movement from one point to another or settlement in a specific area. Therefore, the type of livestock or pasture is another factor in the formation of nomads in the early days, and on the other hand, common aspects of this type of life are simultaneously used to exploit pastures and cooperatives and help each other.
- Family dependencies: Due to the limitations of personal communication, geographical barriers, and observance of some ancient tribal traditions, the nomadic marriage was first confined to the nearest households then to the tribe, other nomads, and finally to the rural community, or the city was expanding.
- Geographical and Ecosystem: The continuous growth of population over time has led to the expansion of the nomadic environmental territory, and those who have been in this area have been formed in the frame of independent nomads.
- Language and dialect: Another factor in the formation of nomads can be considered a common language between them. Usually, in the category of

nomads, one of the aspects of distinction is language. In the existing boundaries, the common language of each nomad differs from that of other nomads.

- The authority and characteristics of the tribal leaders: The authority of the tribal chiefs has been another factor in attracting or dominating tribal nomads. The canvas has been effective (Barkhordar, 2004: 27).

The nomadic segmentation in terms of life pattern:

The social composition of the Iranian population consists of three distinct urban, rural, and nomadic societies. Social life in this land has long been influenced by the interactions and lives of the aforementioned societies, and in the meantime, the tribal society has always played a distinct role in the country's political destiny and economy. A wide range of Iran has been the realm of life and activity of this community, i.e., a wide range of nomadic living spaces. The nomadic biological area shows that a large part of the western, southeastern, and northern regions of the country are tribal lands. The size of these lands is 936,000 kilometers, which accounts for about 59% of the area (Barkhordar, 2004: 45). Part of the nomadic lands is a common living space with the rural and urban communities and part of the nomadic ecosystem.

In the current situation, Iranian nomads are divided into two major groups in terms of their biological pattern: Desert nomads and settled nomads.

Desert Nomads: This group of nomads do not have buildings or houses in the village and live under tents or mobile shelters all year round. The economic life of this group is mainly dependent on livestock, and pasture is the main food source for the livestock. The majority of this group of nomads are landless.

Settled Nomads: This group of nomads has permanently settled in Qeshlaq or Yilaq, and some of them are content with herding cattle in the pastures around the centers of settlement, and some of them only give their cattle to the relatives of the first group to use pasture fodder. Despite the concentration of agricultural activities in the territory of permanent settlement, they use their agricultural methods in other territories in different ways, such as by renting land. The living pattern of this group of nomads who abandoned the nomadic life for many reasons and settled in one place is rural. Although they still have adherence, dependence, and interest in the nomadic life, these bonds are separated according to the age of settlement. Of course, in this group, there are different spectrums; some of them have potential conditions for migration. Many times in the past, nomads have become nomads after settling down for a long time, especially the nomads who settled by force or because of desperation and poverty. Just as after the Islamic revolution

and in the heat of the war, groups of settled people turned to migration (Verjavand, 1965: 98).

II Shamsun

Iran's nomads, who have their own livelihood and customs, are considered one of the most attractive ways of social life in Iran. Ardabil province has many nomads, the most important and coherent of which are the Shamsun and Arsbaran nomads, which are scattered in different regions of the province.

The Shamsun nomads are one of the most important and famous nomads of the Ardabil and East Azarbaijan provinces, which have a long history and special socio-cultural characteristics. The members of this clan are cattle breeders and use the green pastures of the mountains of Ardabil. Arsbaran nomads also live in mountainous areas, and their main territory is the western part of the Maghan Plain. Shamsuns of the Shiite religion who speak the Azerbaijani Turkish language have lived a nomadic life in the past, and in the present century, they also make a living through agriculture.

Regarding the way of life and customs of the Shamsun nomads different opinions have been expressed regarding the name and historical background of the Shamsun nomads.

The origin of Shamsun nomads

Ilats and nomads who migrated to the country of Iran from the east and west before the Seljuk attack, with the Seljuk, or after the Seljuk and became Iranians and did great services for Iran, which the history of the Seljuk is proof of.

The Seljuqs are one of the 24 nomads of Oghuz (Gaz). These nomads have settled in Iran for thousands of years, and they have spent their time in desert tourism and livestock farming, and they have lived in summer camps. Most of these nomads are in Azerbaijan (these lands are situated on both sides of the Aras River), Anatolia, Syria, and Iraq, where they have been settled and lived. Until the emergence of Timur and his march to the West and the opening of the Middle Eastern countries, one after the other, Timur faced Turkic peoples in Syria and Anatolia and fought a hard war. Indeed, the nomads could not resist Timur's campaign, but they were noticed by Timur because of their bravery and manly fighting, and Timur took nearly 30 thousand families with him to his land, which is Central Asia. This number of people from Eilat, in the absence of Timur's army, went to the city of Ardabil, and at the request of Sultan Ali Siahpoosh, they separated from Timur's army and stayed in Azerbaijan. Some historians have considered this province as having 7 or 9 clans, the most important of which were Begdali (Shamlu) and Rumlu. Since the Begdali were from Syria in Timur's army, they became known as Begdali Shamlu or Shamlu. It was this nomad that joined the Safavid dynasty and created the

Safavid dynasty. Shah Ismail I brought them to the throne of Iran; these people were called Qizilbash; the people of Qizilbash, who were a strong arm and defender of the country and the Safavid dynasty, had authority in all state affairs and were in charge of the administration of the country until the middle of the era of Shah Abbas I. Shah Abbas I ended the power and influence of Qazilbash by creating a group called Shahsun, and the influence of Shahsun increased day by day. From that time until our time, the people of Shahsun have been living in tents and engaged in animal husbandry, but in recent years, they have settled in some areas and engaged in agriculture and animal husbandry. Azerbaijan has been the territory of three factions or three Shahsun groups since that time. Arsabaran 2. Anklet 3. Northeast Azerbaijan, around Sablan, Sahand, the central core, and the residents on both sides of the Aras River.

Regarding the reason why the Shahsun tribes were named this way (Shahsun), I will briefly present different opinions based on the opinions of various researchers:

Sykes says about the formation of the Shahsun nomads: "Shah Abbas I invited the members of all the nomads to come to name Azad (Shahsun) or Dostdar Shah. This policy and good planning were completely successful. The Shahsun nomads have remained strong until today and inhabit a large area between Tabriz and Ardabil and southeast of Qazvin" (Sykes, 1906:45). Hatum-Schindler writes: "1. The Shahsuns are one of the most important and large Turkish nomads in Ardabil. 2. Among the Bedouin nomads of Iran, Shah Abbas I formed this nomad in the 7th century to break the power of Qazilbash. It means the lovers of the king. In 1896. The Minanlu was the main branch of the Shahsuns" (Tupper, 1991:45). Henry Field wrote: "Shahsun is one of the most important and large Turkish nomads in Mohammad Karimzadeh, in his book *Shahsuns of Fars*, describes the historical background of Shah Sonha as follows: "The history of King Sonha dates back to the time of the Sufi kings. The writers of chronicles and travelogues believe that Shah Abbas Yazragh wanted to reduce the influence and power of the rulers. Thirty-two Qazalbash clans, who in those days were in charge of all the affairs of the country and were considered a great power and a leader against the king, made an effort to create a well-equipped and organized army in one regiment of infantry and one cavalry, and it was considered to be disobedient and to remove their power and prestige" (Karimzadeh, 1973: 87).

In the book *Bustan al-Siyah*, written by Hajj Zain al-Abidin Shirvani, it is stated about Shah Sunha: "A group of Qizilbash came out against the Shah. Abbas boldly advanced, and the Shah said: The Shah Sunha came after every sect and defeated the Shah's opponent (Shirvani, 1936:103).

Vladimir Minorsky, in an article entitled "Shahsun," which is included in the *Islamic Encyclopedia*, points out that the existing documents have made Malcolm's narration

somewhat confusing because historical sources of the Safavid era lead us to the fact that Shah Abbas I was a nomad. He created it and called it Shah Son. Minorski directs the attention of the readers to the narratives of the Shahsuns themselves. The narrations of Shahsuns are different from the narrations of others, but it is not in conflict with them, and there is only a difference in details. The Shahsuns have also confirmed the migration of their ancestors from Anatolia. The official narrative and accepted belief of the nomads, which is reflected in the writings related to the Shahsun nomads, have been prioritized in the current century. According to the Shahsuns, the Shahsun clan consists of thirty-two clans with equal status. The Shahsuns claim that they have never been under the command of a senior leader. There is no historical document confirming Malcolm's narrative, which was formed based on his incorrect understanding of the sources. However, his story has been accepted by both recent Iranian and foreign historians (Tupper, 1991:45). Even his narrations have been widely accepted among the Shahsuns through new educational books. People like Curzon, Brown, and Sykes gave formality to this story following the writing of Shahsunha's article by Minorsky. Only a handful of historians specializing in the Safavid period, including Bausani, Petroshevski, and Morkan, have questioned Malcolm's story. Some have reconstructed an old legend in the form of historical fact, despite citing Minorski and sometimes previous research (Tupper, 1991:32).

Most historians believe that the word "Shahsun" is derived from its original meaning, which means personal loyalty and religious devotion to the Safavid kings. The Safavid kings inherited their enduring legitimacy from Sheikh Safi, the founder of the Safavid school, who was considered a descendant of the Shia imams. For this reason, the establishment of the Shahsun nomads from the combination of different nomads represents a part of the military and tribal policy of the Safavid kings.

Clans of the Shahsun clan

The names of Shahsun clans of Azerbaijan are: Haji Khojalo, Ajirlo, Javadlo, Joroglu, Gedeh Biglo, Giklo, Mustali Biglo, Serkhan Biglo, Moradlo, Johnny Yarlo, Demirchi Lo, Talesh, Mikael Lo, Homan Lo, Kor Abbaslo, Koja Biglo, Meghan Lo, Pirayo Klo, and Qara Ghasemlo Sazi Jafarlo, Arab Lo, Khalifa Lo, Edolo, Zargarlo, Bigold Lo, Sarvanlar, Hossein Khan Biglo, Ali Babalo, Sidlo, and Jafarlo (Esmaeil Pour, 1998:204).

Cultural identity and historical continuity of Shahsun clans

In the 1960s, the Shahsun nomads considered themselves members of the nomads, which consisted of thirty-two clans. Each clan consisted of several small clans. The head of the clan was called Bey, and the head of the nomads was called Aq Saqal (white beard).

Each clan was also divided into several Oba (Ili camps). The terms clan and nomads had different meanings outside the hierarchy. Obedience to a chief was a characteristic feature of the clan. Ail was referred to as a political union consisting of various clans. Ail was also called a group of nomads. The clan was part of a larger political unit and was led by an Aq Saqal (White Beard). In most cases, the (tire) was formed from one (Bobek or family) and was named after the founder of that family (Azizi, 1983:75). The official approval of the nomads by the government was practically a confirmation of the importance of its political dimension. However, from the point of view of the nomads, the clan was considered a cultural unit. Some clans within the Shamsun clan union were always considered independent political units. The distance between the smallest clan and the whole clan was so great (one hundred to one) that the small clans inevitably formed clusters and factions. With all these interpretations, the question that comes to mind is: What factors have been involved in the continuation of the identity of the serf clans? First, as mentioned, the central government recognized the clan as a unit by appointing clan heads. However, it cannot be argued with certainty that the integrity and continuity of the identity of the serf clans were only a result of their recognition by the government and the efficiency of the heads of those clans. On the other hand, marriage was considered the key to the continuation of the clan identity. The political leadership of the nomads no longer had a role in maintaining the integrity of the nomads, but in most cases, the head of the nomads was able to maintain the integrity of the nomads in various ways. Since the subjects still sought the approval of the head during marriages, the heads of the clans traditionally supervised the marriages of their subjects. In addition to being able to prevent the formation of categories based on alliances, the head of the clan could also gain the consent of the influential heads of clans through the establishment of alliances, like the Qajar and other ruling dynasties.

Holding celebrations, especially circumcision celebrations and weddings of family members, was one of the other ways that the chiefs could increase the unity of the clan. In the 1960s, the heads of the clans, mainly to impress the elites of the district, held big celebrations. Such celebrations preserve the identity and enhance the reputation of the nomads due to the recreation (and sometimes revival) of the customs and traditions of the nomads. The peasant class could not afford to hold such big celebrations. The first-degree relatives of powerful chiefs rarely had relations with the people of the vassal class of the clan. Most of the marriages were either within the family or with the big class of other clans and influential non-Ili families. The members of the family of the chiefs, who had less influence and power, were often connected with the members of their families, like the class of subjects.

Causal links, friendship, values, and common customs are more important than the factors in maintaining the solidarity and cohesion of different clans of a clan. As a culturally homogenous group, the nomads became an arena of competition and eye-to-eye when establishing celebrations and rituals. The rules and regulations of rituals and celebrations were the same for all members of the clan. Some clans were famous for having different customs and traditions of intensity and weakness in the tendency to marry close relatives. But these differences were not to the extent of differences between clans. The members of each nomad emphasized the uniqueness and superiority of their nomads in some matters, and support of their statement, they pointed to tangible things such as herding, agriculture, rituals, and dialects (Nabai, 1982: 42). Despite the lack of context for social competition and the absence of a real hierarchy based on aristocracy, the wealth and population numbers of the clans were important in political matters. These two factors affected the independence of the nomads. Despite this, there was no correlation between wealth and the size of the clan and gaining influence. Some heads of relatively small clans had more dignity and prestige compared to the heads of larger clans. Apart from greatness and wealth, some other characteristics, such as adherence to religion, truthfulness, or even theft, bring fame to clans. The preservation of the identity, cohesion, and survival of the vassal clans depended to some extent on the support of the government, having a specific territory, and above all, a common culture and a high rate of intra-clan marriage.

Examining the customs and traditions of the Shahsun nomads in the historical process

Customs of Eilat Shahsun

The establishment of Islamic and Iranian festivals and rituals is one of the most important customs of Shahsuns, which is done especially and follows the principles of the nomads. Shahsuns celebrate and visit each other on religious holidays, including Eid al-Adha and Eid al-Fitr, after the Eid al-Fitr prayer. Marriage ceremonies and rituals are very important among the clan. When a boy wants a girl, he sends two of the elders of the nomads to the girl's father's tent, and if they agree, they make a pact and pay a lot of attention to it. After the proposal, the groom's family takes gifts for the bride, such as a scarf, gold, mirror, fabric, and sweets. A few days before the wedding date, the guests are invited to participate in the ceremony. The guests bring gifts, and as soon as the guests of the groom and his companions approach, they go to welcome them together with the musicians of local instruments. The guests eat dinner in the tent of the groom's family

and give a sum of money to the cook and butler. This ceremony continues for several days, and on the last day, the guests go to the bride's house and bring the bride with them to the groom's tent. When the bride is about to leave her father's house, one of her family members ties a beautiful golden belt around her waist, and then the bride moves towards the groom's house with her mirror and dowry. When the bride approaches the groom's tent, the groom throws a red apple or a bouquet to him, and at this time, the riders take turns performing local shows. One of the rituals of the Shahsuns, which enriches the culture of the nomads, is the Yalda night ceremony, which is the beginning of the winter season. Yalda Night is celebrated with special passion among these nomads. On this night, the first of January, which is Yalda night, the people of Ail (Chile Qarpzai) eat Chele watermelon and believe that by eating watermelon, the cold will not affect them. Shab Cheleh is considered the longest night of the year, and the ceremony related to it is a kind of family and friendly night out. During this night stay, all kinds of winter foods are eaten, such as dry fruits and sweets. Eating spring and summer fruits that have been preserved until the first night of winter by various tricks is a kind of insistence on the existence of warm and blessed spring and summer. Cooking white rice on the night of Big Chele or Yalda is a kind of white magic for a white day and good luck in the cold winter. Most of the winter ceremonies are related to the small chela, which covers the hardest and coldest days of winter. In some villages and sometimes in the urban areas of East Azerbaijan, there are common rituals in this regard, such as lighting fires on the roofs and sometimes shooting or making noise. The most usual and common rituals are related to the small challah. The public suspects that the old woman Sarma, or Qari Nene, gets scared and runs away when the fire (Abbas Marufan, 1982: No. 3). The mentioned ceremonies are performed not only among nomads but in all regions of Ardabil and East Azarbaijan provinces, but each of the villages and cities may increase or decrease a part of the mentioned ceremonies according to their originality and roots.

Clothing

The local costumes of the Shahsun nomads are also considered one of the cultural identities of these nomads. The men of the Shahsun nomads do not have special clothing; their suits and hats, known as Turkish hats, which are similar to the hats of the men of Gilan, constitute the clothing of the Shahsun men. Among men, in addition to wearing colorful socks, a type of handwoven wick called Petawa was used, which protected their feet from cold or snake bites. The clothes of the women of the Shahsun nomads are each reminiscent of a corner of the clothing of the people of other regions of Iran. The women's scarf is made up of a Charqad Guldari, which is closed with a bow. Aphid is

one of the special scarves of nomads, which is still common, and after wearing the scarf, they put the aphid on the scarf and wrapped it around a few times. In some nomadic clans, it is also called Aphid Yailiq. All women's shirts are made of various happy colors and are long. Tanban is a shawl they wear, and it is similar to the tanbans of Gilan, Bakhtiari, and Qashqai women. Among other important clothing items was a type of clog called Charuq, which is made of leather and used as shoes, the vest of Shahsun women. It consists of sewn cloths without sleeves, on which gold and silver coins are sewn, and the number of coins indicates the wealth of the family. Among Shahsun nomadic women, it is common to wear jewelry, including beads and gold on the hands and neck, as well as cosmetics such as henna and vermilion, which are even used by old women (Esmaeil Pour, 1998:295).

Language and dialect

The foundation and pillar of every culture is its language, which expresses the words of every language, the thoughts, and the type of human reactions in every society. There are different languages and dialects among nomads, which include Iranian and non-Iranian languages. Turkish is one of the non-Iranian languages spoken by the Eilat and Shahsun nomads in the East Azarbaijan province. The common Turkish language in Iran includes dialects that belong to the Oghuz Turkic language group. Although there is a kinship between the Shahsuni Turkish language and the Azerbaijani and modern Turkish languages, the languages and dialects of these two groups are not mutually intelligible (Bloukbashi, 2003: 92).

Music

Art plays an important role among the Shahsun nomads; among the special arts of these people can be music and dance, which were accompanied by each other, and no doubt, the local dances and songs of the nomads are a part of the precious gem of the culture and folklore of this land, which shows a patient, people that is brave, hardworking, and loving the water and soil of their motherland, Iran, and it shows a rich and proud cultural history in this land. The original music of Azerbaijan is called such original music with their ballads, poems, and music (Maqam), and the musician and singer of these poems are called Aashiq. The music of nomads and peoples is not separate from Azari music, and for centuries it has found a place in the hearts of the people of this border and region among the members of the society, but with all these nomads, it has

its weight and songs and traditional devices and instruments, which are important. The most popular musical instruments are the Reed, Tar, Saz, Garman, and Totak.

Azari music and poetry begin with Ashiqlar and end with the joy of love. Aashiq in Farsi is the same as Ashiq, which has become Aashiq in the Azari language. The expression of love is always accompanied by music and poetry, and the main stories of Karam, Korawghli, Nabi's Trafficker, Ramaq, Ezra, and Sara are among these sentences (Bloukbashi, 302).

Handicrafts

The Shahsuns are one of the largest livestock breeders and farmers in East Azarbaijan and Ardabil. Their lives are largely dependent on livestock, and the presence of livestock products has made handicrafts very important among these nomads. Types of Rugs, Jajim, Khorjin, and Jal asb are among the most important handicrafts of Shahsun nomads. The most important weaving of Shahsuns is sumac Rugs, which are called Verni bafi in the local language. Verni-bafi is the most important and beautiful handicraft of these nomads, whose complex designs are woven with vertical or horizontal machines in the form of long and narrow pieces three meters long, and their surface is decorated with intricate patterns and needles. The most common design of these rugs is called Noah's Ark, which is in the shape of an embroidered woman with a ship design, and in the middle of it, a tree and birds and animals can be seen around it. A rug is a type of rural and nomadic handicraft that is used in rural homes to store bed linens and sleeping accessories, and in Koch Ilat and nomads, the rug is considered a very suitable means of carrying various items. The rug is in the shape of a rectangular cube, is sewn in different lengths, and has beautiful and heartwarming patterns. In terms of the special style of the image of animals and birds, as well as in terms of coloring, the horses of the Shahsun nomads are considered to be the best Iranian horses. Khurjin is used to carry objects and hand tools and is woven with special and beautiful patterns. In addition to Khorjin, some other accessories needed by nomads, such as Camel's skin and tape for tents, are woven in the same way. Shahsun carpets, like the Baloch carpets of Khorasan, which have been influenced by their neighbors, have a Kurdish color and glaze, so that their Lopodi products, with a very hard and compact and not very delicate texture, remind the mind of Kolya weaves. The common designs in Shahsun carpets, in the local term, are Laki Nima, Shabiri Nari, and Doquz Boruni (Esmacil Pour, 1998: 319).

Settlement

The Shahsuns live in the beautiful region of Arsbaran in a mountainous and plain area, and their main territory is in the western part of the Mughan plain around Ahar city. The

name of these nomads is taken from the area of their residence between the land of Arsbaran and Karabagh. The history of these nomads is also very similar to the history of Shahsuns. The summer area of the Shahsun nomads is formed by the mountains around Arsbaran and Sablan. The winter area (Qashlagi) of the Shahsun nomads is also south of the Mughan plain and around the Qarasu River and the side of the Aras River in the Khodaafrin region. The most organized group of Shahsuns live in the west of the Mazandaran Sea. In addition to the Shahsuns of the Moghan Plain, there are many groups of Shahsuns living in different areas that are located between Tabriz and Tehran. Among the most important of them, the groups that live around Hashtroud, Mianeh, Bijar, Qazvin, Saveh, Varamin, Hamadan, and Qom should be mentioned. Other groups of these nomads live around Zanjan. Also, a group of Shahsun nomads lives in the Niriz region of Fars on the south shore of Bakhtegan Lake. Shahsuns of Fars are a branch of the Inanlu nomads. A group of Shahswans in Shahin City live in the Yilaq fortress in the mountains, which are known as Shahswans (Bloukbashi, 2003:51-47).

Gazebo and Shed

One of the cultural indicators of Shahsuns is their tents, which are known as al-Achiq. The Shahsuns live in hemispherical and hall-shaped tents, which are called Al-Achiq and hall-shaped tents. Kume is usually smaller than al-Achiq and is woven from rough material, and al-Achiq is woven with delicacy and skill, and they are more durable than Kume. The interior space of the huts is usually 5 meters. The main hut is generally made of white and elegant felt. These felts are decorated with colorful designs on the front and sides, and tassels are hanging on the doors of the entrances. These features distinguish the main tents from other tents. The felt of this tent gradually turned brown and finally black due to the rain, dust, and smoke inside. Al-Achiq is superior to Kume in the eyes of the Shahsuns, and every Kume resident tries to turn his Kome into Al-Achiq in a short period. However, superiority does not have the slightest effect on the social base of its owner (Andrews, 1977:125-123).

The Nomadic Population of Iran, Especially the Shahsun Nomads

The total population of Iran's nomads in 1906, out of 8 million of the total population of Iran, was more than 2 million people. In the 1956 census, 2-3 million of Iran's 21 million population were nomads, which started a downward trend. According to the latest statistics of the Iranian Statistics Center and the Organization of Nomadic Affairs of Iran in 2007, out of the 80 million population of Iran, (2,343,312) people, equivalent to (1.68%), are nomads, of which 47,248,000 people are equivalent to 2.02 % of the total nomads of Iran are Shahsun nomads.

Policy of Disarmament and Resettlement of Shahsun Nomads

Reza Khan became the king of Iran in 1926. Reza Shah's hatred of the nomads was well-known and common, and he considered the Ili system and the leaders of the ilet as a political threat. After reaching authority, he decided to overthrow the Ili. Reza Khan's policy in this direction had two main dimensions: the first was the suppression and disarmament of the nomads, and the next stage was the forced resettlement of the nomads, which was implemented in the last decade of his reign. Reza Shah was able to stop the armed conflicts between the nomads by using the army and appointed one of the army officers, Il Bey, as the head of the nomads, who was responsible for establishing political security. After the disarmament, the nomads' fear of the army intensified, and the victory of the army over the clans and the nomads was celebrated (Tupper, 1991: 333).

The forced resettlement of the nomads was the second stage of Reza Shah's policies, which were implemented in 1310. In line with the implementation of this order to settle the nomads, this community had to build village houses under the supervision of Il Bey (an army officer) at their own expense, which the nomads themselves did not want to implement, so the settlement officials burned their tents until nine. There is no place to live in winter or summer (Zahedani 1979:115).

The biggest damage of the forced settlement policy was the creation of a class gap and discrimination in the society of that day. This program created a special conflict and enmity between the lords and the serf. The government land transfer document was given to the elders of the clans, and the common people of the nomads were deprived of land ownership, which brought irreparable consequences.

Conclusion

As a social necessity, a nomad is formed based on security and social needs, economy, family affiliations, geographical area, language, and the authority of tribal leaders and gathers a group. The Shahsun nomads, which are one of the tribal groups of Azerbaijan, were formed by Shah Abbas I in the 10th century AH, and until now, they have lived in the categories of desert nomads and settled nomads. Based on anthropological indicators and factors, they have maintained their cultural identity until now. The Shahsun nomads were facing the destruction of their identity during the period of forced settlement, which was rebuilt after the Islamic revolution of the Ili Shahsun regime. The Shahsun nomads have continued their customs and traditions in this historical process and have their religious ceremonies and festivals. Their clothes are one of the indicators of their identity, and weaving is one of their most important works. The Shahsun nomads's subjects are

more or less equal in economic and social terms and adhere to the old egalitarian model among the people of the nomads. The Shahsun nomads guarantee economic and social equality through marriage among their relatives, and in fact, marriage is the key. It is considered the continuation of the clan. After the Islamic revolution of Iran, Shahsun nomads called nomads (Il Son) were re-created, the Ili system in the old sense was destroyed, and the duties and heads of clans were assigned to the nomad affairs organization, this organization recognized the importance of these units and supports them to maintain their values and identity standards.

References

- Abbas Marufan Hassan (1982). The Il-Suns of Azerbaijan. *Nomadic Quarterly Journal*, Issue 3, Tehran.
- Afshar Sistani Iraj (1988). *Introduction to Recognition: Ilba, Nomads and Nomadic Tribes of Iran* (Volume I). Aware, Tehran. web: <https://dl.elibrarybook.com/storage/img/اول/ها،چادرنشینان جلد اول/مقدمه ای بر شناخت ایل ها،چادرنشینان جلد اول.PDF>. [2025.08.13.]
- Andrews Peter (1977). *Iranian Anthropology and Popular Culture, Culture and popular culture*. Winter 1977, No. 3, Institute of Humanities and Cultural Studies, Tehran.
- Azizi, Parvaneh (1983). *Study of the socio-economic structure of the Shahsoon tribe*. Tehran: Qoms.
- Azizzadeh Mirnabi (2004). *History of the Mughan Plain, Institute for Contemporary History Studies of Iran*. Institute of Contemporary Historical Studies, Tehran.
- Barkhordar Arsalan (2004). *Iranian Nomads*. Hands, Tehran.
- Bigdeli Mohammad Reza (1995). *Ilson (Kings,Shahsun) of Iran*. Pasargadae, Tehran.
- Bloukbashi Ali (2003). *Ily Society in Iran*. Cultural Research Office, Tehran.
- Eskandaraniya, Ebrahim (1987). *The structure of tribal organization and the livelihood of nomads in West Azerbaijan*. Anzali.
- Esmail Pour, Jamshid (1998). *Nomads of Azerbaijan and the Mughal Tribes*. Tabriz: Fakhte Art Institute. web:
- Falsafi Nasrallah (1985). *The Life of Shah Abbas I - Volume 1*. Science, Tehran
- Field, Henry (1984). *Anthropology of Iran*. Franklin, Tehran.
- Forouzan, Tabar (1983). *Composition and Organization of the Iranian Tribes*. Tehran: Agah Publications.
- Hassani Ataullah (1990). *Cultural History of Il Shahsun Baghdadi*. Il Shahsun Baghdadi, Tehran.
- Kamali Abbasali Abdoli (1989). *A writing on the socio-economic and cultural conditions of the nomads of East Azerbaijan*. East Azerbaijan Planning and Budget Organization, Tabriz.

- Karimzadeh Mohammad (1973). Persian Kings (historical background and knowledge of the Shahsuns). *Art and People Magazine*, Tehran. web: [https://ensani.ir/file/download/article/20101122172656-%D8%B4%D8%A7%D9%87%D8%B3%D9%88%D9%86%20%D9%87%D8%A7%DB%8C%20%D9%81%D8%A7%D8%B1%D8%B3%20\(%D9%BE%DB%8C%D8%B4%DB%8C%D9%86%D9%87%20%D8%AA%D8%A7%D8%B1%DB%8C%D8%AE%DB%8C%20%D9%88%20%D8%B4%D9%86%D8%A7%D8%AE%D8%AA%20%D8%B4%D8%A7%D9%87%D8%B3%D9%88%D9%86%20%D9%87%D8%A7\).pdf](https://ensani.ir/file/download/article/20101122172656-%D8%B4%D8%A7%D9%87%D8%B3%D9%88%D9%86%20%D9%87%D8%A7%DB%8C%20%D9%81%D8%A7%D8%B1%D8%B3%20(%D9%BE%DB%8C%D8%B4%DB%8C%D9%86%D9%87%20%D8%AA%D8%A7%D8%B1%DB%8C%D8%AE%DB%8C%20%D9%88%20%D8%B4%D9%86%D8%A7%D8%AE%D8%AA%20%D8%B4%D8%A7%D9%87%D8%B3%D9%88%D9%86%20%D9%87%D8%A7).pdf). [2025.08.13.]
- Khosravi Khosrow (1979). *Sociology of Iran Village*. Faculty of Social Sciences and Cooperatives, Tehran.
- Kiavand Azizi (1983). *Politics, government and nomads*, Sanam, Tehran.
- Mirnia Seyyed Ali (1991). *Kurdish nomads*. Kurdish people in Iran, Science, Tehran.
- Mohammad Keshavarz, Mohammadmahdi Moradi Khalaj, Shahram Yousefifar (Nabai Abolfazl) (2018). A study about the Effects of Political Factors on the Landlord's Change of Shahsevan tribe in the Qajar Period (1803-1887). *Biannual Research Journal of Iran Local Histories*, Tehran. web: <https://ensani.ir/file/download/article/20180529151621-9910-116.pdf>. [2025.08.13.]
- Saidian Abdul-Hossein (1984). *Encyclopedia of Iran's Land and People*. Science and life, Tehran.
- Sakandar Amanollahi Baharvand (1981). *Migration in Iran. Aware*. Tehran.
- Shahbazi Abdullah (1990). *Introduction to the Knowledge of the Provinces and Nomads*. Ney, Tehran.
- Shahsund Baghdadi Parichehr (1991). *Investigating the Social, Economic and Political Issues of Il Shabsun*. Nomadic Publications, Tehran.
- Shirvani Zain al-Abedin ibn Skander (1936). *Bostan al-Siyah*. Ahmadi, Tehran.
- Tupper Richard (1991). *Political Social History of the Mughan Kings(Shahsuns)*. Knowledge dissemination, Tehran.
- Verjavand Parviz (1965). *Method of reviewing and general knowledge of nomadic provinces*. Institute for Social Studies and Research, Tehran.
- Zahedani Seyyed Saeed Zahed (1979). Marginalization in Iran and its Roots. *Journal of Islamic Studies of Social Harms*, Volume 3, Issue 2 - Surdential Number 6, 113-140. web: https://iss.shahed.ac.ir/article_3755_2cb030056f827859e3fc861f0d40d5b3.pdf. [2025.08.13.]

2025. április 24-26. között
tizedik alkalommal került megrendezésre a
Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia
a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar,
valamint a Különleges Bánásmód Folyóirat Szerkesztősége
szervezésében.

A jelen e-kiadványban olvasható tanulmányok
kiválóan demonstrálják e konferencia
nemzetközi és tudományos sokszínűségét.

A MEC-SZ-24 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a MEC-SZ-24-149060 pályázati program finanszírozásában valósult meg.