

Debreceni Egyetem
Egészségügyi Kar



INKLUZÍV NEVELÉS – INKLUZÍV TÁRSADALOM

Szerkesztette:

Prof. dr. Semsei Imre – dr. Kovács Klára



INKLUZÍV NEVELÉS – INKLUZÍV TÁRSADALOM

Szerkesztette:

Prof. dr. Semsei Imre – dr. Kovács Klára

DUPress

Debreceni Egyetem
Egészségügyi Kar

INKLUZÍV NEVELÉS – INKLUZÍV TÁRSADALOM

Szerkesztette:

Prof. dr. Semsei Imre – dr. Kovács Klára



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press
2016

Debreceni Egyetem, Egészségügyi Kar
Nyíregyháza

A kötetet lektorálták:

Prof. dr. Fónai Mihály
Prof. dr. Kozma Tamás
Dr. Kerülő Judit

Angol nyelvi lektor:

Inántsy-Pap Ágnes

Borítóterv:

M. Szabó Monika

© Prof. dr. Semsei Imre dékán

A kötet a Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola,
Nevelés- és Művelődéstudományi Program, Inkluzív nevelés – inkluzív társadalom
Alprogram munkatársainak összefoglaló munkáit tartalmazza.
A kötet a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült

© DE-EK, 2016

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítás, a nyilvános előadás,
a rádió- és televízióadás, valamint a fordítás jogát, az egyes fejezeteket illetően is.

© Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press,
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is

ISBN 978-963-318-615-2

Kiadta: a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja
www.dupress.hu

Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi

A nyomdai munkálatokat

a Debreceni Egyetem sokszorosítóüzeme végezte 2016-ban

Tartalomjegyzék

| | |
|--------|---|
| Előszó | 7 |
|--------|---|

Speciális társadalmi csoportok inklúziója

| | |
|--|-----|
| Bocsi Veronika: Motivációk, célok és elképzelések. Roma fiatalok oktatással kapcsolatos tervei | 9 |
| Fábián Gergely: Jövedelmi egyenlőtlenségek, szegénység és társadalmi kirekesztettség | 34 |
| Horváth László: Az inklúzió megközelítése a fogyatékoság és társadalom kapcsolatában | 53 |
| Hüse Lajos: Módosítják-e a tapasztalatok a pedagógusok inkluzív neveléssel kapcsolatos attitűdjeit? | 86 |
| R. Fedor Anita: Inkluzivitással a sikeres munkaerő-piaci integrációért | 106 |
| Semsei Imre: Öregedés és inkluzivitás | 128 |
| Szerepi Sándor: A roma integráció útjai a kora gyermekkori intézményes nevelésben | 144 |
| Szoboszlai Katalin: A gyerekszegénység összetevői és az inklúzió lehetőségei Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében | 164 |

Új megközelítések és módszerek a társadalmi integráció és inklúzió kutatásában

| | |
|--|-----|
| Bálint Péter: A mesemondó arcának láthatósága és beszédének legitimitása | 197 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Husztai Éva: Kapcsolathálózat és társadalmi integráció | 210 |
| Kiss János: A társas kultúra és önismeret jelentősége a tanári személyiség fejlesztésében –A Kelet-Magyarországi képzési gyakorlatok és a változtatás lehetőségei | 235 |
| Kovács Karolina Eszter, Nagy Beáta Erika: Tehetséggondozás a sportban mint az inkluzív nevelés egyik színtere | 268 |
| Kovács Klára: Sport és inklúzió | 294 |
| Szilágyi Barnabás: A tehetségmodellek és a gondolkodási műveletek kapcsolata a differenciált fejlesztésben valamint a gondolkodási műveletek mérése, és fejlesztése a vezetői szakma tekintetében | 317 |
| Takács Péter: Statisztikai modellezés és a közelítő halmazelmélet. Néhány kutatás-módszertani gondolat | 334 |

Előszó

A modernizáció, a társadalmi szerkezetváltozások, s hazánkban a rendszerváltás hatására olyan gazdasági-társadalmi folyamatok indultak meg, melyek eredményeképpen számos társadalmi, demográfiai csoport került hátrányos helyzetbe. Ezen csoportok helyzetének feltárása, társadalomba való inklúziójának elősegítése nemcsak politikai és gazdasági kérdés, hanem egy integrált, hatékonyan működő, demokratikus társadalom elérésének alappillére. Az inklúzió koncepciójának tágabb értelmezéséhez kapcsolódóan a társadalmi egyenlőség-egyenlőtlenségek problematikájából indulunk ki: az egyenlőség nem más, mint egy helyen, időben lévő egyéneknek és csoportoknak (legyenek azok demográfiailag, etnikailag, vallásilag elkülönülő csoportok, vagy éppen fogyatékosok) lehetőségei legyenek információhoz, szolgáltatásokhoz, tevékenységekhez és mindenféle forrásokhoz jutni ugyanolyan mennyiségben, minőségben és módon. A napjainkban használatos, legelterjedtebben alkalmazott inklúzió terminus tartalmazza a társadalmi szükségletek alapján sikeresen működő stratégiák alkalmazását, melyek hozzájárulnak az egyének és társadalmi csoportok sikeres együttéléséhez.

Az elmúlt évtizedekben egyfajta paradigmaváltás következett be az inkluzív nevelés/pedagógia területén: a korábban vizsgált célcsoportok (SNI gyerekek) mellé a vizsgálatok és a velük való foglalkozás előterébe kerültek olyan csoportok is, amelynek tagjai fokozottan veszélyeztetettek az oktatásból való kirekesztődés szempontjából (migránsok, kisebbségek, alacsony szocio-ökonómiai státuszúak). Egy speciális kifejezés is született ezekre a csoportokra: Local Defined Minorities, mely terminus azokra utal, akiket nem fogadnak be a helyi közösségek, s nem tudnak hozzáférni a helyi társadalmi-gazdasági javakhoz. Az inklúzió modern felfogása már nemcsak magára a célcsoportra fókuszál, hanem ennek tágabb környezetére is, megelőzve e csoport kirekesztődését, elősegítve a befogadást. Ehhez kapcsolódik a fogalom szélesebb értelmezéséhez és kiterjesztéséhez kapcsolódó következő változás: az egyéni szint mellett megjelenik a társadalmi szint is. A társadalmi integráció helyét átveszi a társadalmi inklúzió: a kirekesztés megelőzése és inklúzió elősegítése érdekében a programok és folyamatok közösségi szinten fogalmazódnak meg felhasználva az egyes társadalmi területek

lehetőségeit (munkaerő-piac, oktatás, egészségügy, politika, háztartás) (Varga 2015).

Kötetünk célja, hogy összefogja, támogassa és elősegítse e speciális társadalmi csoportok nevelés- és társadalomtudományi vizsgálatát, felhasználva több tudományterület elméleti, módszertani eszköztárát, elősegítve az inklúzió tágabban vett értelmezését. A kötetben a hagyományosan az oktatásból és társadalomból kiszoruló csoportok esélyét, intézményes és individuális lehetőségeit vizsgáló tanulmányok kapnak helyet. A fogyatékosok, hátrányos helyzetűek, speciális demográfiai csoportok: nők, idősek, kisebbségek stb., önálló, meghatározó szerepet töltenek be a társadalomban. Ezért vizsgálatuk, helyzetük, esetleges problémáik mögött meghúzódó társadalmi jelenségek feltárása, oktatásügyi, politikai, neveléstudományi magyarázata és társadalmi integrációjuk elősegítése különösen fontos lehet az egyes szakpolitikai ágak vezetői számára is. Hangsúlyozzuk, hogy a társadalmi inklúzió és a társadalmi integráció között lényeges különbség van: az előbbinek nemcsak a célcsoport beilleszkedésének elősegítése és hátrányainak csökkentése a célja, hanem a környezet hozzáállásának megváltoztatása is, hogy a befogadó környezet is hajlandó legyen felismerni és reagálni a csoport szükségleteire, utóbbi esetében azonban a társadalom elvárja az integrált egyén változását és alkalmazkodását a társadalmi közeg változása nélkül. E kérdések megválaszolásához a neveléstudomány, szociológia, pszichológia, filozófia, demográfia, gerontológia megközelítésmódjai közösen nyújtanak segítséget.

Emellett azonban a hátrányos helyzet értelmezését is kitérítjük: nemcsak bizonyos társadalmi csoportok alacsonyabb szintű szocio-kulturális háttérét értjük alatta, hanem a rosszabb fizikai, mentális, pszichikai egészségi állapotot, vagy a gyengébb kötésekkel jellemezhető, esetleg szűkebb társas kapcsolatokat is a hátrányos helyzet egyik mutatójának tekintjük. Ebben a terminusban az oktatást, nevelést, tanulást egy életen át tartó folyamatnak tekintjük, mely hozzájárul bizonyos hátrányos társadalmi csoportok felzárkóztatásához és inklúziójához.

A szerkesztők

SPECIÁLIS TÁRSADALMI CSOPORTOK INKLÚZIÓJA

MOTIVÁCIÓK, CÉLOK ÉS ELKÉPZELÉSEK. ROMA FIATALOK OKTATÁSSAL KAPCSOLATOS TERVEI

Dr. habil. Bocsi Veronika

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

4220 Hajdúböszörmény, Désány I. u. 1-9.

bocsiveron@gmail.com

Összefoglalás

A magyarországi romák marginális társadalmi pozíciójának egyik kulcsfontosságú eleme az oktatáshoz való viszony. A roma fiatalok oktatással kapcsolatos statisztikái ismertek, azonban a motivációkkal, az oktatással és a pályaválasztással kapcsolatos célokkal már kevesebb nagymintás kutatás foglalkozik. Tanulmányunkban a 2012-es Magyar Ifjúság kutatás adatbázisát használtuk fel erre a célra.¹ Elemzésünk során százalékos megoszlásokat, átlagokat, varianciaanalízist, faktoranalízist, illetve lineáris regressziót használtunk fel, s elemeztük a továbbtanulási hajlandóságot, a munkaerő-piaci érvényesülés vélt összetevőit és a pályaválasztás okait. Eredményeink az oktatás világától távolabb eső mintákat mutatnak, amelyeket a regressziós elemzés szerint a háttérváltozókon kívül az etnikai hovatartozás is formál.

Summary

Motivations, goals and conceptions. Young roma people's plans for schooling

The aim of the study is to give an overview about the young roma people's motivations and goals in the field of schooling. The database of the Hungarian Youth Research was used during this

¹ Az adatbázist a Kutatópont bocsátotta rendelkezésünkre, amiért köszönettel tartozunk.

analysis of 2012. Our goal was to compare the roma and non roma young people's plans and motivations. Means, frequencies, variance analysis, factor analysis and regression were used. Our results show that the motivation patterns of roma people seem to be far from the world of education. We have revealed that ethnic identity can form these plans and goals. These differences are not rooted only in the different sociodemographic background.

Bevezetés

A tanulmány célja, hogy a roma fiatalok oktatással kapcsolatos terveit és motivációt feltérképezze. Ehhez a Magyar Ifjúság 2012 kutatás adatbázisát használtuk fel, amelyből leválasztottuk a roma fiatalok almintáját (N=625). Mivel a kutatás mintája reprezentatív, ezért az általunk használt almintá is reprezentatívnak tekinthető, ugyanakkor némi torzítást eredményezhet, hogy az etnikai hovatartozás változóját önbevallás alapján alakították ki. A roma identitás felvállalásának bizonyos társadalmi és gazdasági szituációk nem kedveznek (Marushiakova, Popov, 2010; Pálos, 2010). Ugyanakkor nagymintás, az országot lefedő roma vizsgálatok, amelyek egy egész kérdésblokk erejéig érintik az oktatás kérdéskörét jóval ritkábbak (például Havas és mtsai, 2001; Havas, Liskó 2005). Az országos reprezentatív roma kutatások, amelyeknek azonban az utolsó fázisa már több, mint tíz éve történt, szintén nagyon fontos statisztikai adatokat szolgáltatottak (Habolicsek, 2007; Polónyi, 2002). S ha az oktatással kapcsolatos statisztikákat ismerjük is, a mögöttes tartalmakat, tehát a motivációkat, elképzeléseket és oktatási célokat ezek alapján kevésbé tudjuk felvázolni. Írásunkban erre teszünk kísérletet. A kapott adatok értelmezési keretei interdiszciplinárisak, hiszen kapcsolódnak a neveléstudományi, szociológiai, illetve a motivációk területe révén a pszichológiai elméletekhez és kutatási eredményekhez is.

Elméleti keretek: a roma fiatalok és az oktatás

Az oktatás a magyar társadalom talán legfontosabb mobilitási csatornájának tekinthető, még akkor is, hogy ha ez irányú funkciói a rendszerváltás után némileg csökkentek, s a magas iskolai végzettség státuszgeneráló szerepe már nem annyira egyértelmű, mint korábban (Kolosi, 2000). Ahhoz azonban, hogy az oktatás ténylegesen is

betöltse ezt a funkcióját, alacsony fokú szelektivitás szükséges. Ha az oktatási rendszer szelektív, a marginális helyzetben lévő csoportok nem tudják az abban rejlő lehetőségeket kihasználni, s kihasználás technikai sem épülnek be a szocializációs mechanizmusokba, sőt, a rétegekre jellemző habitusok az iskolákkal ellentétes, de azzal semmiképpen sem egybevágó tartalmakat rögzíthetnek. Mindez kihat az iskola- és pályaválasztásra, az elhelyezkedéshez szükséges képességekről és adottságokról való elképzelésekre, és természetesen a továbbtanulási tervekre is. Ezeknek a terveknek és elképzeléseknek a családi szocializáció építi ki az alapját, ugyanakkor az intézményi hatások, illetve a kortárs közösségek is részt vesznek ezeknek az attitűdöknek a formálásában.

A magyarországi romák már csak azért sincsenek könnyű helyzetben, mert az oktatási intézményekben való nagyobb arányú jelenlétük csupán három-négy évtizedes múltra tekint vissza (Havas, Liskó, 2002), s így az oktatás mobilitási csatornaként történő kihasználásának ismeretei és technikai sem rögzülhettek. Ráadásul az intézményi háló bizonyos szegmenseibe nyertek és nyernek bebocsátást: míg a rendszerváltás előtt gyakori jelenség volt az eltérő tantervvel vagy szeparált épületben működtetett iskola, a gyermekeknek a kiegészítő tagozat felé való terelése, addig a rendszerváltás után a szelektivitás erősödése miatt szorulnak ki azokból az intézményekből, amelyek a középosztálybeli pozíciók irányába mutatnak.

Az oktatás mobilitási csatornaként való használatát az is megnehezíti, hogy egy felfelé ívelő iskolai karrier időtartama jelentős, s annak felépítése egy rövidebb időhorizonttal bíró csoport esetében egyszerűen nem belátható (LeShan, 1952). Éppen így azoknak a befektetéseknek sem látható a megtérülése, amelyek a jelenlegi oktatási rendszerben a sikerességet garantálják (ingázás vállalása, különórák fizetése, extrakurrikuláris tevékenységek stb.). Az iskolaszociológiai szakirodalom alapvetése, hogy az intézményi lét sokszor eltérő azonosulási mintákkal, eltérő értékekkel, gyakran a szándékos normaszegést normává emelő magatartással fonódik össze a marginális csoportok esetében (Willis, 2000). Az oktatás nyújtotta státuszgeneráló és mobilitást lehetővé tevő esélyekből így a hasonló attitűdökkel bíró csoportok magukat is elzárhatják. Az intézményi lét

elemeinek „felépítése” nem csupán az iskolák eltérő sajátosságai miatt mutat majd különböző rajzolatokat, hanem az oktatáshoz kapcsolódó attitűdök is átszínezik. Márpedig ezeknek az attitűdöknek a gyökerei kulturális kódokhoz kapcsolódnak, s hoznak előnyös helyzetben az oktatási rendszerhez jól adaptálódó csoportokat, míg mások esetében mindez egy újabb, a lemaradást valószínűsítő dimenziót képez. Különösen igaz ez egy szelektív oktatási rendszerben, hiszen ott a korai elágazási pontok nem teszik lehetővé (vagy csak nagyobb nehézségek árán) a későbbi életévekben történő korrekciót – egyértelmű, hogy ezt sokkal nehezebb megvalósítani pl. a húszas életévekben egy hátrányos helyzetből kiindulva. Más esetben viszont azt láthatjuk, hogy az oktatás nyújtotta esélyeknek a felismerése egy rigid, az intézményi normákat mindenek elé helyező életmódot és adaptációt alakít ki, amely a reziliens karriernek egyik gyakori szálát jelentik (Ceglédi, 2015). Ebben az esetben a tanulási tevékenységek jelentik a diákok életmódjának központi elemét.

A roma populáció az expanzió folyamatába jelentős késéssel kapcsolódik be. A hazai reprezentatív romavizsgálatok rámutatnak a romák alacsonyabb iskolai végzettségére (Kemény és mtsai, 2004), amely ugyan javuló tendenciát mutat, de mindig messze elmarad a nem roma lakosság iskolázottságától (Szabóné Kármán, 2008). A roma gyermekek és fiatalok oktatása kapcsán fokozott valószínűséggel találkozhatunk a lemorzsolódás jelenségével is, miközben a középiskolák közül az ezredforduló után abban az iskolatípusban jelennek meg a legnagyobb számban és arányban, amely a magasabb társadalmi státuszt a legkevésbé garantálja, illetve a legritkább esetben vezet a felsőoktatás irányába (tehát a szakiskolákban). Az azonban még nem mindig látható tisztán, hogy milyen „puhább” változók állnak az eltérő iskolai életutak mögött, s pontosan miben fogható meg a motivációk sajátos rajzolata, hogyan történik ennek az átörökítése, s megragadható-e pozitív irányú változás ezen a területen az ezredforduló utáni években.

Az minden esetre bizonyos, hogy a roma gyermekek esetében az intézményi hatás kulcsfontosságú, hiszen sok esetben nem hozzák magukkal otthonról azokat a képességeket, amelyek sikeressé tehetik őket az intézmények falain belül (I. Bernstein, 1973; Bourdieu, 1978). S azt is kijelenthetjük, hogy pusztán az intézményi idő

meghosszabbítása (akár a korábbi életévekben történő intézményesítéssel, akár az egésznapos iskola bevezetésével önmagában nem elegendő (Imre, 2015)), mivel a marginális csoportokat érő intézményi hatásokat kell olyan formában átalakítani, hogy képes legyen „helyzetbe hozni” a fiatalokat. Ezeknek a hatásoknak kell formálnia az oktatással kapcsolatos elképzeléseket, a munkával kapcsolatos értékeket, a pályaválasztást, a továbbtanulási döntéseket és az intézményi létük egészét. Az utóbbi évtizedekben ugyanakkor kialakultak a magyar oktatási rendszernek olyan elemei, amelyek képesek ezeknek a komplexebb intézményi hatásoknak a kialakítására (bővebben: Györgyi és mtrtsai, 2015). Az egyetemeken és a főiskolákon az utóbbi években megalakuló roma szakkollégiumok biztosítanak teret a felsőoktatást is elérő roma fiataloknak (Varga, 2013; Kopházi – Molnár, 2014; Kardos, 2013). A romák részvétele a felsőoktatásban bővült ugyan az ezredforduló után, de összességében még mindig igen alacsony (a kohorszok kb. 1-2%-át teszi ki az Ifjúság-kutatások adatbázisai alapján).

Az oktatással kapcsolatos karrierrek szorosan összefüggenek a szakmai tervekkel. Hogy ezek milyen mértékben beágyazottak a családi, települési és gazdasági kontextusba, arra Lovász (2011) óvodásokkal készített kutatása is rámutatott. Három óvodában hasonlította össze többek között a gyermekek által ismert és vágyott foglalkozásokat, s ezek egyike egy olyan intézmény volt, ahol a roma gyermekek felülreprezentáltak voltak. Ez utóbbi helyszínen a vágyott szakmák között megtaláljuk például az utcaseprőt és a meggyeszedőt is. A munkára irányuló szocializáció egyik legfontosabb helyszíne a család, a szülők és a rokonok példái. A kereső munka által strukturált mindennapok a gyermekekben normalitásként rögzülnek, s éppen úgy alakítják a munkával kapcsolatos terveiket, mint a munkához való viszonyukat. A szakmai karrierrekhez oktatási karrierrek kapcsolódnak, s mindez az egyes társadalmi rétegek habitusában gyökerezik. Ismertek azok az adatok, amelyek arra utalnak, hogy a magyarországi roma populáció a rendszerváltás után kiszorult a munkaerőpiacról (Kemény, Janky, 2003), így még azokat a mintákat is elvesztették a felnövekvő fiatalok, amelyek a Kádár-rendszerben a betanított vagy a segédmunkás pozíciókhoz vezették őket. A roma családok háztartási és bevételi stratégiai ennek megfelelően alakultak át az elmúlt évtizedekben (Kotics, 2015).

Hablicsek (2007) megállapítása szerint a roma népesség iskolázottsága, ha a kisgyermeket is beleszámítjuk, meglehetősen elmarad a nem roma populáció adataitól. A nyolc általánost el nem végzettek aránya a férfiaknál 57, míg a nők esetében 65%. Természetesen a fiatalabb korcsoportban a mutatók kedvezőbbek, de ha a Hablicsek által referencia-korcsoportnak tartott 30-34 évesek adatait nézzük,² akkor az ezredforduló után felsőfokú végzettséggel a férfiak 0,5, a nőknek pedig 0,3%-a bírt, s az érettségizettek aránya sem érte el a 2%-ot. Ha az Magyar Ifjúság kutatások adatbázisait használjuk fel, s ezek alapján próbálunk longitudinális trendeket felvázolni, akkor lassú, ám fokozatosan javuló értékeket kapunk. Egyre magasabb a 15-29 éves korosztályban a tanulók aránya, az felsőfokú végzettséggel bírók közel 2%-ot tesznek ki, a leggyakoribb befejezett iskolai végzettségnek azonban még mindig a nyolc általános (57,3%) és a szakiskola (17,4%) tekinthető. Az idősoros elemzés arra is rámutat, hogy a fiatal roma nők iskolázottsági mutatói nagyobb ütemben javultak az elmúlt években, mint a fiatal roma férfiaké (Bocsi, 2016).

Módszerek

Elemzésünk a Magyar Ifjúság 2012 adatbázison alapul, s vezérszála a magukat romáknak (N=625), illetve nem romáknak vallók (N=7375) összevetése. A lekérdezés egyik kérdésblokkja az oktatás területét fedte le, s ebből a következő kérdéseket és kérdésblokkokat használtuk fel:

- tervez-e a megkérdezett további tanulmányokat (itt három válaszlehetőséggel dolgozhattunk: igen, nem, még nem gondolkozott rajta).
- a tervezett tanulmányok oka. Itt kilenc lehetséges ok közül kellett a kettőt kellett bejelölniük a megkérdezetteknek (például: jól fizető állást szerezzen, családja/környezete elvárása stb.). Ebben az esetben a választottság százalékos arányait hasonlítottuk össze.
- az iskola- és a pályaválasztást befolyásoló tényezők rendszere. A fiataloknak 10 kijelentést kellett egy ötfokozatú skálán

² Az ebben az életkorban mért iskolai végzettség már nagy valószínűséggel közelít az egyén legmagasabb iskolai végzettségéhez (Hablicsek, 2007).

értékelniük (például: olyan iskolába jelentkeztek, ahová könnyű bejutni, vagy olyat csináljon vagy tanuljon, ami érdekl). Ezeknek az itemeknek az átlagait hasonlítottuk össze, illetve a kijelentésekből faktorokat képeztünk.

- a sikeres elhelyezkedéshez szükséges adottságok és képességek. Ebben a kérdésblokkban egytől ötig kellett értékelniük a megkérdezetteknek olyan itemek fontosságát, mint a nyelvtudás, a jó családi háttér vagy a jó családi kapcsolatok.

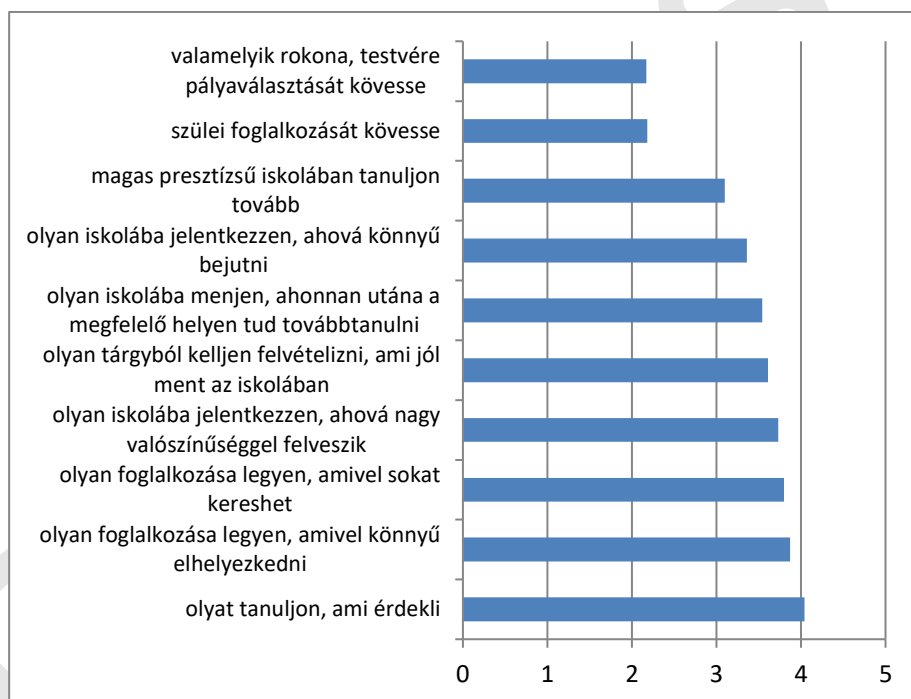
Az előbb felsorolt, oktatással kapcsolatos területeket független változók segítségével is elemeztük. Ezek a nem, az anyagi tőke, a legmagasabb befejezett iskolai végzettség, a szülők legmagasabb befejezett iskolai végzettsége, illetve az életkori kohorszok voltak. Ez utóbbi esetben az 1983 és 1987, az 1988 és 1992, illetve az 1993 és 1997 között születetteket választottuk le. A „nem” dichotóm változóként került a regressziós modellbe (0: férfi, 1: nő), az iskolázottságot folytonos változóvá alakítottuk az iskolában töltött évek függvényében, az anyagi helyzetet szintén dichotóm változóval emeltük be (0 – szubjektív anyagi helyzete inkább rossz, 1 – szubjektív anyagi helyzete inkább jó).³ A szülők foglalkozása kapcsán magas presztízsűnek tekintettük azokat, amelyek minimum diplomát igényeltek vagy legalább középvezetői beosztással jártak (0 – alacsonyabb presztízsű munka, 1 – magasabb presztízsű munka). Az etnikai hovatartozást dichotóm változóként használtuk (0 – nem említett, 1 – említette roma származását).

³ Itt öt kijelentéssel lehetett jellemezni az anyagi helyzetet (gondok nélkül élünk, beosztással jól kijövünk, éppen hogy kijövünk a jövedelmünkből, hónapról hónapra anyagi gondjaink vannak, nélkülözések között élünk). Ezek egy ötfokozatú skála értékeinek voltak megfeleltethetők. A regressziós modellbe az ötfokozatú skálának megfeleltethető szubjektív értékelést vontuk be a középérték kiemelésével. Az objektív anyagi helyzet változóját azért nem használtuk fel, mert a minta nagyobb hányada a forintban megadandó bevételekre nem tudott vagy nem akart válaszolni.

Eredmények

Az iskola- és a pályaválasztás motivációi

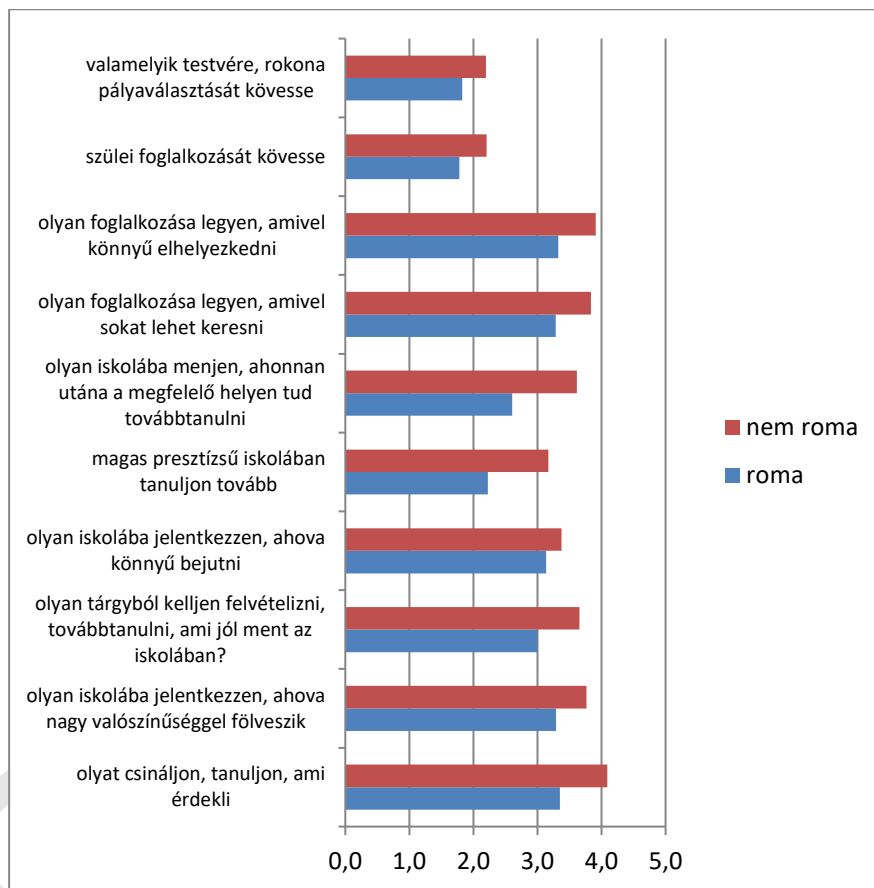
Elemzésünk első lépéseként az iskola- és pályaválasztás motivációját térképeztük fel. Ha a minta egészének pályaválasztási motivációit vizsgáljuk meg, akkor azt találjuk, hogy az ötfokozatú skála értékei alapján egy tipikusan intrinzik, tehát belső, önkiteljesedést szolgáló motivációhoz kapcsolódó item kapta a legmagasabb értéket (olyat tanuljon, ami érdekl), amelyet azonban extrinzik (külső, eszközjellegű) és passzív elemek követnek. A mintakövetés itemei a lista végén találhatóak, s az iskola magas presztízse sem volt mérvadó a válaszadók számára (1. ábra).



1. ábra. A jelenleg tanuló fiatalok iskolaválasztási motívumai („Mennyire befolyásolta az Ön iskola-, illetve pályaválasztását, hogy...”, N=3337, ötfokozatú skála átlagértékei)

Ha összevetjük a roma és a nem roma almintá motivációit, akkor azt tapasztaljuk, hogy a roma almintá minden egyes motivációs itemnél elmarad a magukat nem romának vallóktól. Bizonyos kijelentések esetében ez a különbség csekélyebb (pl. olyan iskolába jelentkezzen,

amibe könnyebb bejutni), más esetekben azonban az átlagok távolsága jelentős (pl. magas presztízsű iskolában tanuljon tovább). Az skálák alkalmazásának egyik hátránya, hogy bizonyos társadalmi csoportok hajlamosabbak minden itemet alacsonyabban értékelni, ezért pusztán ezzel az eszközzel nem tudjuk a motivációk közötti különbséget megragadni (2. ábra).



2. ábra. Az iskola- és pályaválasztás motívumainak eltérései roma és nem roma almintában (N=625 és 7375, Magyar Ifjúság 2012, ötfokozatú skála átlagértékei)

A két al minta közötti különbségek akkor sem teljesen egyértelműek, ha az egyes kijelentések pozícióit hasonlítjuk össze (1. táblázat). A roma fiatalok esetében a „könnyebb ellenállás” itemei a második és negyedik pozíció között találhatóak, azonban az ötödik helyen találjuk az iskola presztízsének változóját is. A nem roma fiatalok esetében a

munkaerő-piaci kimenet oktatási döntéseket alakító ereje tűnik nagyobbak – szemléletes az „olyan foglalkozásom legyen, amivel könnyű elhelyezkedni” kijelentés pozícióbeli eltérése, de a roma fiatalok esetében hátrébb sorolódik a megfelelő keresetet és az iskolai karriert összekapcsoló kijelentés is. Az itt megfogható rajzolat kapcsolatba hozható a romáknak az elméleti fejezetekben felvázolt iskolaválasztási rajzolataival, amelyet a „kemény” változókon túl minden bizonnyal az oktatással kapcsolatos elképzelések is alakítanak.

1. táblázat. Az iskola- és a pályaválasztás motívumainak pozíciói roma és nem roma almintában (N=625 és 7375, Magyar Ifjúság 2012)

| roma | nem roma |
|---|---|
| olyat csináljon, tanuljon, ami érdekli (1) | olyat csináljon, tanuljon, ami érdekli (1) |
| olyan iskolába jelentkezzen, ahova nagy valószínűséggel fölveszik (2) | olyan foglalkozása legyen, amivel könnyű elhelyezkedni (2) |
| olyan tárgyból kelljen felvételizni, továbbtanulni, ami jól ment az iskolában (3) | olyan foglalkozása legyen, amivel sokat lehet keresni (3) |
| olyan iskolába jelentkezzen, ahova könnyű bejutni (4) | olyan iskolába jelentkezzen, ahova nagy valószínűséggel fölveszik (4) |
| magas presztízsű iskolában tanuljon tovább (5) | olyan tárgyból kelljen felvételizni, továbbtanulni, ami jól ment az iskolában (5) |
| olyan iskolába menjen, ahonnan utána a megfelelő helyen tud továbbtanulni (6) | olyan iskolába menjen, ahonnan utána a megfelelő helyen tud továbbtanulni (6) |
| olyan foglalkozása legyen, amivel sokat lehet keresni (7) | olyan iskolába jelentkezzen, ahova könnyű bejutni (7) |
| olyan foglalkozása legyen, amivel könnyű elhelyezkedni (8) | magas presztízsű iskolában tanuljon tovább (8) |
| szülei foglalkozását kövesse (9) | szülei foglalkozását kövesse (9) |
| valamelyik testvére, rokona pályaválasztását kövesse (10) | valamelyik testvére, rokona pályaválasztását kövesse (10) |

Az oktatással és a pályaválasztással kapcsolatos elképzeléseket a nemi hovatartozás is alakítja, hiszen a nemi szerepek előírhatnak iskolai karriereket, s tartalmaznak olyan elvárásokat, amelyek ezeknek a motivációknak a rendszerét alakítják. A nemi szerepek fellazulása az

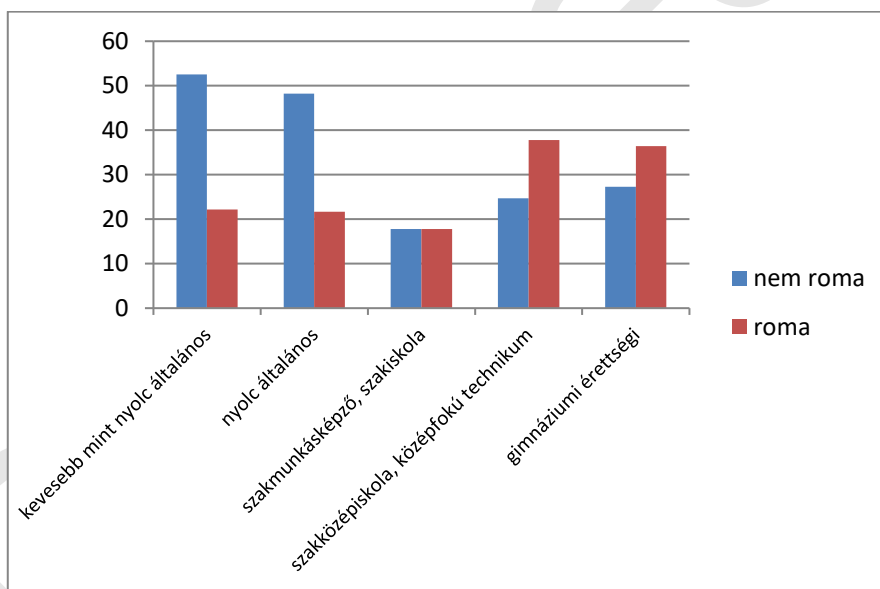
egyéni karrier-elképzelésekre is hatnak, s ha bizonyos kutatásokban magas presztízű női almintákkal dolgoznak, a szakmai célok több esetben már a nők nagyobb mértékű elkötelezettségét mutatják (legalábbis a tesztek segítségével mérhető területeken – Fiorentine, 1988; Abu-Saad, Isralowitz, 1997). A roma nők iskolai karrierjének elemzésekor figyelembe kell venni, hogy az erősebb tradicionális nemi szerepek miatt csupán az ezredforduló után érték el a tanuló fiatal roma nők százalékos arányai a hasonló korcsoportba tartozó fiatal roma férfiakét (Bocsi, 2016). Megvizsgáltuk, hogy a nemi hovatartozás befolyásolja-e az iskolai és pályaválasztással kapcsolatos motivációkat a két al minta esetében. Ehhez variancia-analízist végeztünk, s összevetettük a szignifikáns különbségeket (ANOVA, $p < 0,05$). Az eredmények abból a szempontból meglepőnek tekinthetők, hogy a nagyobb eltérések a nem roma al minta esetén erőteljesebbek. A karrierépítés és a továbbtanulás itemei, valamint a személyes érdeklődés a lányok esetében jelennek meg hangsúlyosabban,⁴ míg a keresethez kapcsolódó kijelentést a nem roma fiatal férfiak értékelték magasabban. A roma almintában egyetlen item mutatott szignifikáns különbséget: a férfiaknál a rokon vagy testvér pályaválasztásra gyakorolt hatása (itt a férfiak előnye mutatkozott meg). A nemi különbségek tehát a nem roma almintában hangsúlyosabbak.

A tanulással kapcsolatos tervek vizsgálata

Elemzésünk második szálát a további tanulási tervek jelentik. A továbbtanulási tervek (amelyek a szakmai képzéseket is magukban foglalják) értelemszerűen erősen függenek a már meglévő végzettségektől. A 2012-es adatbázisban, amely azonban nem fedti le a korábban már idézett referencia-korcsoport fogalmát, s így véglegesnek messze nem tekinthető, a roma fiatalok végzettségei a következő százalékos arányokat mutatják: 10%-nak nincs alapfokú végzettsége, 57%-nak pedig a nyolc általános a legmagasabb. 17% járt

⁴ A nem roma fiatal nők által magasabban értékelt kijelentések a következők voltak: olyat csináljon, tanuljon, ami érdekli; olyan tárgyból kelljen felvételizni, továbbtanulni, ami jól ment az iskolában; magas presztízű iskolában tanuljon tovább; olyan iskolába menjen, ahonnan utána a megfelelő helyen tud továbbtanulni. A nem roma fiatal férfiak által magasabban értékelt kijelentés: olyan foglalkozása legyen, amivel sokat lehet keresni.

szakiskolába, 6% szakközépiskolába, 4% gimnáziumba. 3% esetében az érettségire épülő szakképzés, 2%-nak a diploma jelenti a legmagasabb befejezett végzettséget. Ez alapján kijelenthetjük, hogy a továbbtanulási tervek sok esetben az első szakma vagy az alapfokú végzettség megszerzésére irányulhatnak. Ha összevetjük, hogy hogyan alakul a két al minta továbbtanulási hajlandósága, akkor kijelenthetjük, hogy a nem romák esetében az igennel válaszolók aránya 33%, a nemmel válaszolóké 32%, míg bizonytalan (még nem gondolkozott rajta) 30%.⁵ A roma fiataloknál az arányok az alacsonyabb iskolai végzettségek ellenére is kedvezőtlenebbek: 23, 51 és 18%. A 3. ábra mindezt az iskolai végzettségek függvényében ismerteti (az ábra a diplomásokat és a felsőfokú szakképzéssel bírók adatait nem tartalmazza, mert a romák esetében az elemszám nagyon alacsony volt).



3. ábra. További tanulmányokat tervezők százalékos arányai iskolai végzettség szerint (N=625 és 7375, Magyar Ifjúság 2012).

A két al minta esetében ellentétes rajzolattal találkozhatunk. Közös a romák és a nem romák esetében, hogy a legalacsonyabb százalékos arányokat a szakiskolai képzés esetében találjuk – úgy tűnik, erre

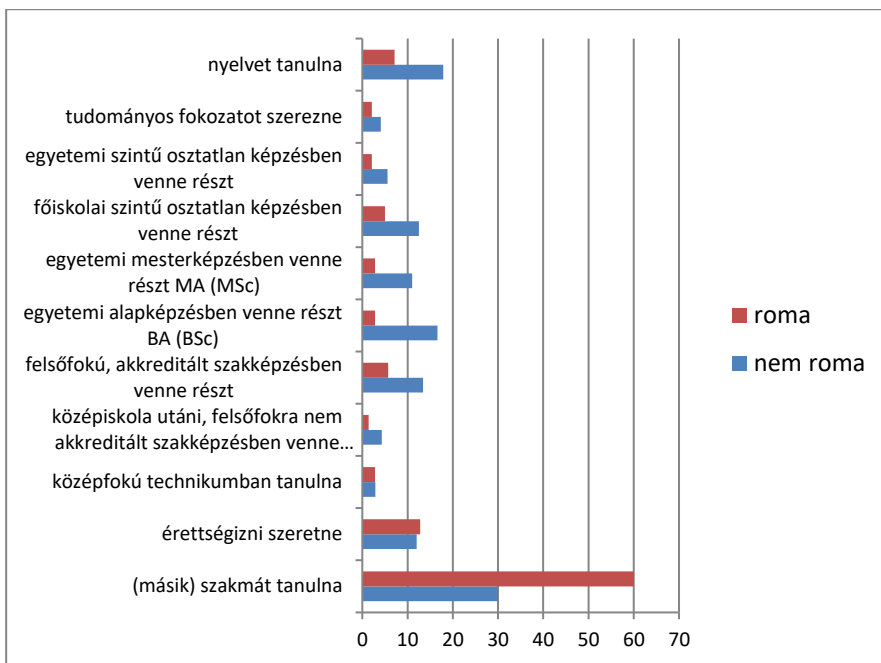
⁵ 5% nem adott választ a kérdésre.

építenek a legkevésbé további oktatási szinteket a fiatalok. Nagy különbség rajzolódik ki az alacsony végzettség esetében. A nem roma fiatalok százalékos arányai jóval magasabbak, 50% körüliek, s a szakiskolától „felfelé” az a közismert összefüggés rajzolódik ki előttünk, hogy a magasabb iskolai végzettség sokkal inkább hajlamosít az újabb szintek elvégzésére. A roma fiatalok esetében a középfokú oktatási intézmények rajzolata megegyezik, sőt, magasabb értékeket is mutat, azonban a hiányzó alapfokú végzettség, illetve a nyolc általános esetében lemaradás rajzolódik ki. Ha a roma almintánkat nem hovatartozás szerint bontjuk, akkor igazán nagy eltéréseket a két nem között nem találunk a továbbtanulási szándék tekintetében: a nők esetében valamennyivel több az „igen” válaszok aránya (20 (férfiak) és 25% (nők)), a bizonytalanok pedig a férfiak között képviseltetik magukat nagyobb számban (21 és 16%). A nemleges válaszok esetében egyszázalékos eltérést találunk (51 és 52%). A nem roma származásúakat megvizsgálva azonban a nők magasabb továbbtanulási hajlandóságát tapasztalhatjuk.⁶ Úgy tűnik tehát, hogy az oktatással szembeni nagyobb fokú elkötelezettség nem csak az iskola- és a pályaválasztás motivációiban, hanem a magasabb továbbtanulási hajlandóságban is megmutatkozik a nem roma származású fiatalok esetében, míg a romák esetében a két nem oktatással kapcsolatos tervei-indítékai közelebb esnek egymáshoz.

Megvizsgáltuk a tanulással kapcsolatos konkrét terveket is. Ebben az esetben csupán a két almintá adatait vetettük össze, mivel a további bontások alacsonyabb elemszámokat eredményeztek volna.⁷ S bár az eredmények értelemszerűen igazodnak a befejezett iskolai végzettségekhez, a roma fiatalok esetében a szakmai képzések kiugró aránya szembeszökő. Az érettségi megszerzésének tervezett aránya a két almintában hasonló: ez a középfok lassú expanziójáráutal a roma fiatalok esetében. (4. ábra).

⁶ Az „igen” válaszok százalékos arányai a nem roma almintában 29 (férfiak) és 35% (nők), a „nem” válaszoké 35 és 29%, a bizonytalanoké 30 és 29%. A különböző – roma és nem roma – alminták esetében a nem válaszolók aránya 6 és 8% között mozgott.

⁷ A százalékos arányok ezúttal nem tartalmazzák a „nincs válasz” attribútumokat, mivel azok aránya magas volt.



4. ábra. Konkrét továbbtanulási tervek százalékos arányai roma és nem roma almintában (N=625 és 7375, Magyar Ifjúság 2012)

Az elhelyezkedéshez szükséges adottságok és képességek

Az, hogy egy adott társadalmi csoport vagy egyén miben látja a munkaerő-piaci integráció kulcsát, sok tényezőtől függ. Minden bizonnyal alakítják a családi és kortárs környezetben látott tapasztalatok, a munka világáról alkotott elképzelések és az ott eltöltött évek, vagy a beilleszkedés kudarcai is. Utaltunk rá, hogy a roma fiatalok munkavállalási rátái alacsonyak, s sikertelenségük oka sok tényezőtől áll. A tényezők között minden bizonnyal szerepel az alacsony iskolai végzettség, a családok felhasználható kapcsolathálójának szűkössége, a munka világában megvalósuló diszkrimináció, de szerepet játszanak benne a települési adottságok is, hiszen a roma lakosság felülreprezentált a hátrányos helyzetű járásokban. A sikerességről alkotott elképzelések ugyanakkor minden bizonnyal alakítják pályaválasztást, az oktatáshoz való viszonyt, és az álláskeresés egész folyamatát.

Első lépésben a tíz felsorolt item pozícióinak sorrendjét elemeztük (2. táblázat). A táblázatból kiolvasható, hogy a szakmai tartalmakkal kapcsolatos kijelentések sokkal előrébb kapnak helyet a nem roma almintá rangsorában, de magasabban rangsorolják a nyelvtudás itemét is. A roma almintá szerint az elhelyezkedés legfontosabb garanciája a protekcióban és a kapcsolathálóknak keresendő, s a szakmai tartalmak hátrébb sorolódnak. Összességében azt láthatjuk, hogy az iskolai végzettséggel, a tanulással s a nyelvtudással kapcsolatos itemek a lista végén és közepén szerepelnek.

2. táblázat. A munkaerő-piaci sikeresség garanciái roma és nem roma almintában (pozíciók, N=625 és 7375, Magyar Ifjúság 2012)

| <i>roma</i> | <i>nem roma</i> |
|-------------------------------|-------------------------------|
| protekció (1) | szaktudás, hozzáértés (1) |
| jó kapcsolatok (2) | jó kapcsolatok (2) |
| szaktudás, hozzáértés (3) | szakmai gyakorlat (3) |
| szakmai gyakorlat (4) | protekció (4) |
| jó iskolai papírok (5) | jó iskolai papírok (5) |
| állandó tanulás, képzések (6) | nyelvtudás (6) |
| jó családi háttér (7) | állandó tanulás, képzések (7) |
| nyelvtudás (8) | jó családi háttér (9) |

Ha az elhelyezkedéshez szükséges készségek és adottságok átlagait hasonlítjuk össze, akkor három szignifikáns kapcsolatot dokumentálhatunk. Két esetben a nem roma almintához tartoznak a magasabb értékek (nyelvtudás, állandó képzések és tanulás), egy esetben pedig a roma fiatalok esetében találjuk a magasabb átlagokat (protekció).⁸ Láthatjuk, hogy két, az oktatáshoz és a tudáshoz szorosan kapcsolódó item kap a romák esetében alacsonyabb átlagokat. A protekció változójánál érdemes azon elgondolkodnunk, hogy mennyire alapul ennek az értéknek a megítélése gyakorlati tapasztalatokon, s mennyire tartalmaz ez a rajzolat preconcepciókat. Éppen ezért a független változók hatásainak felmérésekor

⁸ ANOVA-teszt, $p < 0,05$. Átlagok a nyelvtudás esetében: nem roma fiatalok: 4,13; roma fiatalok: 3,78. Az átlagok az állandó képzések és tanulás esetében: nem roma fiatalok: 4,10; roma fiatalok: 3,99. A protekcióhoz kapcsolódó átlag a nem roma fiataloknál 4,26; a romáknál 4,49.

összehasonlítottuk a főállásban dolgozók értékeit az alminták többi tagjának értékeitől (3. táblázat). A táblázat legfontosabb tanulsága, hogy a független változók hatásai, amelyek a nem roma almintában megfoghatók (pl. a nők nagyobb fontosságot tulajdonítanak az oktatással kapcsolatos garanciáknak), a roma fiatalok esetében nem működnek. Szemléletes az életkor hatása is: a legidősebb kohorsz két tényezőt tart szignifikánsan fontosabbnak, a nyelvtudást és a protekciót. A főállású munkavégzés esetében a jelenleg nem dolgozók értékelték magasabbra az itemek döntő hányadát. A roma fiatalok esetében tapasztalt mintázatok egyrészt kapcsolatba hozhatók azzal a korábban már említett jellegzetességgel, hogy a nemi különbségek az oktatáshoz fűződő viszonyban esetükben kevésbé megfoghatók, míg az életkor hatásának hiányát az ifjúsági életszakasz eltérő forgatókönyvével vagy annak hiányával magyarázhatjuk (Zinnecker, 1993). Azok az életesemények, amelyek a nem roma fiataloknál a húszas éveik második felében következnek be, a roma fiataloknál ugyanis vagy korábban bekövetkezhetnek (családalapítás), vagy pedig gyakran kimaradnak (munkaerő-piaci integráció).

3. táblázat. A munkaerő-piaci sikeresség tényezőit magasabbra értékeltő csoportok (ANOVA, $p < 0,05$, Magyar Ifjúság 2012).

| | nemi hovatartozás | | életkor | | főállásban dolgozik-e | |
|---------------------------|-------------------|------|----------------|------|-----------------------|------|
| | nem roma | roma | nem roma | roma | nem roma | roma |
| nyelvtudás | nők | - | legidősebbek | - | nem dolgozik | - |
| jó kapcsolatok | - | - | - | - | - | - |
| protekció | - | - | legidősebbek | - | - | - |
| jó családi háttér | - | - | legfiatalabbak | - | nem dolgozik | - |
| szaktudás, hozzáértés | - | - | legfiatalabbak | - | nem dolgozik | - |
| jó iskolai papírok | nők | - | legfiatalabbak | - | nem dolgozik | - |
| szakmai gyakorlat | - | - | legfiatalabbak | - | nem dolgozik | - |
| állandó tanulás, képzések | nők | - | legfiatalabbak | - | nem dolgozik | - |

Az etnikai hovatartozás hatása az iskola- és pályaválasztásra

Empirikus elemzésünk utolsó fejezetében arra a kérdésre szeretnénk választ kapni, hogy az iskola- és pályaválasztási motiváció esetében van-e hatása az etnikai hovatartozásnak, vagy pedig az eltérő stratégiák mögött csupán a rosszabb anyagi helyzet vagy az alacsonyabb iskolázottság hatásait figyelhetjük meg. Ennek érdekében regressziós modellt futtatunk le, amelyben a függő változók az iskola- és pályaválasztás faktorai voltak, míg független változóként a nem, a szülők, illetve a megkérdezett iskolázottsága, az anyagi helyzet szubjektív megítélése, a szülők foglalkozásának presztízse, illetve az etnikai hovatartozás szerepeltek. Faktoranalízis segítségével az iskolaválasztásnak három motivációs bázisát tudtuk elkülöníteni (principal components becslés, varimax módszerrel rotálva, megőrzött információ 79,167%, Bartlett-test: 0,000, KMO: 0,731): a „kevésbé motivált munkaerő-piaci”, a „kapcsolatkövető” és a „státuszorientált” faktorokat. Ezek rajzolatát a 4. táblázat mutatja be. Az első faktor olyan iskolaválasztási motivációkat egyesít, amelyek egyfajta passzivitással, könnyebb ellenállással jellemezhetők a tanulás és a továbbtanulás irányába, ugyanakkor mindehhez egy stabil munkaerő-piaci kimenet ideája társul. A kapcsolatkövető faktor a szülők, barátok és rokonok példáját egyesíti, míg a státuszorientált választások esetében megjelenik az intézmény presztízse, illetve a továbbtanulás gondolata is.

4. táblázat. Az iskolaválasztás motivációs faktorai (Magyar Ifjúság 2012, N=7771).

| | kevésbé motivált munkaerő-piaci | kapcsolatkövető | státuszorientált |
|---|------------------------------------|-----------------|------------------|
| olyan iskolába jelentkezzen, ahova nagy valószínűséggel fölveszik | ,861 | ,052 | ,210 |
| olyan iskolába jelentkezzen, ahova könnyű bejutni | ,858 | ,249 | ,018 |
| olyan foglalkozása legyen, amivel könnyű elhelyezkedni | ,694 | -,037 | ,445 |
| szülei foglalkozását kövesse | ,101 | ,901 | ,148 |
| valamelyik testvére, rokona pályaválasztását kövesse | ,101 | ,902 | ,135 |
| magas presztízsű iskolában tanuljon tovább | ,093 | ,293 | ,837 |
| olyan iskolába menjen, ahonnan utána a megfelelő helyen tud továbbtanulni | ,282 | ,060 | ,844 |

A regressziós modellekbe első lépésben a nemet és az anyagi helyzetet, második lépésben az apa, az anya, és a saját iskolai végzettséget, harmadik lépésben a szülők foglalkozásának presztízsét, negyedik lépésben pedig etnikai hovatartozását vontuk be. A kevésbé motivált munkaerő-piaci faktorral kapcsolatos eredményeket az 5. táblázat foglalja össze. Láthatjuk, hogy az első szignifikáns kapcsolat az apa iskolai végzettsége esetében figyelhető meg, amelynek növekedése erősíti a munkaerő-piac felé forduló beállítottságot. A harmadik lépésben azonban az anya foglalkozásának presztízse is alakítja a faktor elfogadottságát. Ennek a kapcsolatnak az iránya negatív. Mindezt talán azzal magyarázhatjuk, hogy a faktor az iskolai pályafutás „könnyebb” ívét tartalmazza, s úgy tűnik, ez a magasabb presztízzsel bíró anyák gyermekeitől távolabb áll. A negyedik lépésben, az etnikai hovatartozás bevonásával azonban az apa végzettségének hatása eltűnik. Ennek a magyarázata a roma szülők

alacsony iskolai végzettségének sajátos mintázata lehet, s ez adhat magyarázatot arra is, hogy az apák magasabb végzettsége miatt generált erősebb munkaerő-piaci beállítottságot. Az etnikai hovatartozás a legnagyobb erővel alakítja a modellben a faktort. Láthatjuk, hogy ez a hatás nem pusztán a független változóknak a roma almintában tapasztalható sajátos rajzolatával magyarázható.

5. táblázat. A kevésbé motivált munkaerő-piaci faktor regressziós modellje (béta értékek, Magyar Ifjúság 2012, N=7771).

| | 1. lépés | 2. lépés | 3. lépés | 4. lépés |
|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| nem | ,046 | -,012 | -,015 | -,013 |
| anyagi helyzet | ,050 | ,002 | ,009 | ,001 |
| saját iskolai végzettség | | ,030 | ,036 | ,024 |
| anya iskolai végzettsége | | -,017 | -,021 | -,041 |
| apa iskolai végzettsége | | ,087* | ,082* | ,049 |
| anya foglalkozásának presztízse | | | -,056* | -,055* |
| apa foglalkozásának presztízse | | | -,013 | -,014 |
| etnikai hovatartozás | | | | -,126*** |
| R ² | 0,031 | 0,096 | 0,109 | 0,155 |

A hatodik táblázat a kapcsolatkövető faktor regressziós modelljét mutatja be. Első lépésben a nem és az anyagi helyzet szignifikáns hatásait figyelhetjük meg. A nők esetében lesz erőteljesebb a modellkövetés elutasítása, az anyagi helyzet javulása pedig pozitív hatást gyakorol a fiatalok pályaválasztásának ezen irányára. Az anyagi helyzet hatását a második lépésben a megkérdezett saját iskolai végzettsége semlegesíti (a hatás negatív). A harmadik és negyedik lépésben bevont független változók a modellen nem alakítanak – beleértve az etnikai hovatartozás változóját.

6. táblázat. A kapcsolatkövető faktor regressziós modellje (béta értékek, Magyar Ifjúság 2012, N=7771).

| | 1. lépés | 2. lépés | 3. lépés | 4. lépés |
|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| nem | -,049* | -,079** | -,078** | -,077** |
| anyagi helyzet | ,087*** | ,060 | ,052 | ,050 |
| saját iskolai végzettség | | -,069* | -,066* | -,068* |
| anya iskolai végzettsége | | ,072 | ,077 | ,074 |
| apa iskolai végzettsége | | -,011 | -,009 | -,015 |
| anya foglalkozásának presztízse | | | -,036 | -,036 |
| apa foglalkozásának presztízse | | | -,018 | -,018 |
| etnikai hovatartozás | | | | -,024 |
| R ² | 0,100 | 0,126 | 0,129 | 0,131 |

Elemzésünk talán legfontosabb szála a státuszorientált faktorhoz kapcsolódik. Ebben a faktorban kapnak helyet az oktatást mobilitásként használó motivációk, a továbbtanulás szándéka és a magasabb presztízssű iskolák választása. A kapott eredményeket a hetedik táblázat mutatja be.

7. táblázat. A státuszorientált faktor regressziós modellje (béta értékek, Magyar Ifjúság 2012, N=7771).

| | 1. lépés | 2. lépés | 3. lépés | 4. lépés |
|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| nem | ,060** | ,021 | ,020 | ,020 |
| anyagi helyzet | ,332*** | ,100*** | ,102*** | ,100** |
| saját iskolai végzettség | | ,332*** | ,329*** | ,327*** |
| anya iskolai végzettsége | | ,073* | ,064 | ,059 |
| apa iskolai végzettsége | | ,041 | ,042 | ,035 |
| anya foglalkozásának presztízse | | | ,012 | ,012 |
| apa foglalkozásának presztízse | | | ,018 | ,018 |
| etnikai hovatartozás | | | | -,027 |
| R ² | 0,336 | 0,462 | 0,456 | 0,457 |

Első lépésben két szignifikáns hatást dokumentálhatunk, a nem, illetve az anyagi helyzet hatását (mind a kettő pozitív). Második lépésben a saját iskolai végzettség és az anya végzettsége semlegesíti a nemi hovatartozás hatását – nem arról van tehát szó, hogy a nőkre az iskolaválasztás státuszorientáltabb rajzolata lesz jellemző, hanem a saját iskolai végzettség formálja igen erőteljesen a faktor elfogadottságát. A harmadik lépésben az anya végzettségének hatása eltűnik, s az etnikai hovatartozás sem fogja alakítani az oktatáshoz való státuszjelző rajzolatot. Összességében azt mondhatjuk tehát, hogy a magasabb anyagi helyzet és a saját iskolai végzettség alakítja az iskola- és pályaválasztás ezen faktorát, s az etnikai hovatartozás hatása önmagában nem gyakorol hatást erre a beállítottságra. Ez fontos eredménynek tekinthető, mert ha pusztán variancia-analízissel vizsgáljuk meg a roma és nem roma alminták iskolaválasztási motivációit, akkor két szignifikáns hatást találunk, mégpedig a kevésbé motivált munkaerő-piaci és a státuszorientált faktor

esetében, amelyeket a roma fiatalok sokkal nagyobb mértékben utasítanak el.⁹

Összegzés és következtetések

Tanulmányunk célja az volt, hogy megvizsgálja a roma és a nem roma fiatalok iskolaválasztással kapcsolatos elképzeléseit és motivációit. Egyrészt szerettünk volna az ismert statisztikák „mögé” látni, másrészt pedig arra vállalkoztunk, hogy megtudjuk, az etnikai hovatartozás hatása alakító tényezőként értelmezhető-e az iskola- és pályaválasztási döntések területén. Egy korábbi elemzésünkben, amikor is a romák munkaerő-piaci motivációit elemeztük hasonló technikákkal, azt az eredményt kaptuk, hogy az etnikai hovatartozás hatása akkor is alakító erővel bír, ha a modellbe a szociodemográfiai változókat beemeljük. A hatás az ún. „karrierista intrinzik” faktor esetében volt megragadható, amely a roma fiatalok elképzeléseitől jóval távolabb esett (egy önmegvalósításra, karrierépítésre és belső motivációra épülő faktorról van szó (Bocsi, Csokai, 2015)).

Empirikus elemzésünk főbb tanulságai a következők:

- a roma fiatalok az iskolázottsággal, tudással kapcsolatos itemeket a pozíciók rangsora alapján kevésbé tartják fontosnak a sikeres elhelyezkedés szempontjából.
- az iskola- és pályaválasztási döntéseket alakító demográfiai tényezők hatása eltér a roma és a nem roma almintában (például az életkor és a nemi hovatartozás hatása), ez minden bizonnyal a populáció sajátosságaival magyarázható (pl. eltérő nemi szerepfelfogások, életszakaszok eltérő lefolyása).
- bár első pillantásra úgy tűnik, hogy a kialakított motivációs faktorok etnikai rajzolata egyértelmű (variancia-analízissel két esetben is szignifikáns különbség mutatkozik a roma és a nem roma alminták között), a regressziós modell arra mutat rá, hogy a számunkra talán legfontosabb, státuszorientált faktor esetében az etnikai hovatartozásnak nincsen formáló hatása.

⁹ ANOVA, $p < 0,05$. Faktorszokórok a kevésbé motivált munkaerő-piaci faktor esetében: nem roma – 0,015, roma - -0,384; faktorszokórok a státuszorientált faktor esetében: - 0,028 és -0,775.

Az etnikai hatás csupán a kevésbé motivált munkaerő-piaci faktor esetében mutatkozik meg.

Ha elemzésünk további irányait szeretnénk meghatározni, akkor egyrészt azt kell megemlíteni, hogy további statisztikai eljárásokkal, és lehetőleg más kutatások kérdésblokkjainak segítségével is meg szeretnénk vizsgálni a kutatási területünket, s ezáltal pontosabb választ kaphatunk arra a kérdésre, hogy az iskolai döntések esetében mely tényezők (oktatással vagy munkaerőpiaccal kapcsolatos) alakítják nagyobb mértékben a pályaválasztási döntéseket. Másrészt úgy véljük, hogy a romák oktatással kapcsolatos elképzeléseiről és terveiről csak kvalitatív kutatási eszközök felhasználásával kaphatunk alaposabb képet.

Irodalomjegyzék

- Abu-Saad, I, Isralowitz, R. (1997): Gender as a Determinant of Work Values among University Students in Israel. *The Journal of Social Psychology* **137**, 6: 749–763. (DOI: 10.1080/00224549709595496)
- Bernstein, B. (1971): *Class, codes and control*. Routhledge & Kegan Paul Ltd., Suffolk (ISBN 978 058 608 075 7).
- Bocsi V. (2016): Expanzió és szelektivitás – oktatási helyzetkép a rendszerváltás után. In: *Negyedszázad*. Szerk.: Székely L. Kutatópont, Budapest (megjelenés alatt).
- Bocsi V, Csokai A. (2015): Roma fiatalok munkaértékei. *Metszetek* **4**, 4: 3-18.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest (ISBN 963 280 605 0).
- Ceglédi T. (2015): Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek. Reziliens pedagógusjelöltek. In: *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*, pp. 116-135. Szerk.: Pusztai G, Ceglédi T. Partium Press, ÚMK, Nagyvárad, Budapest.
- Fiorentine, R. (1988): Increasing Similarity in the Values and Life Plans of Male and Female College Students? Evidence and Implications. *Sex Roles* **18**, 3-4: 143–158. (DOI: 10.1007/BF00287992)
- Hablicsek L. (2007): A roma népesség iskolázottságának területi alakulása: tények és becslések. *Kisebbségkutatás* **15**, 4. Forrás:

- http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatas/kk_2007_04/cikk.php?id=1511 Utolsó látogatás: 2016. 01. 01.
- Havas G, Kemény I, Liskó I. (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolákban*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest (ISBN 963 404 356 9).
- Havas G, Liskó I. (2002): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest (ISBN 963 404 398 4).
- Györgyi Z, Simon M, Vadász V. (Szerk.) (2005): *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest (ISBN 978 963 682 944 5).
- Imre A. (Szerk.) (2015): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest (ISBN 978 963 682 891 2).
- Kardos K. (2013): Roma/cigány származású hallgatók és a felsőoktatási tehetséggondozó intézmények kapcsolata. *Kapocs* **13**, 1: 54-68.
- Kemény I, Janky B. (2003): A cigányok foglalkoztatottságáról és jövedelmi viszonyairól. *Esély* **15**, 6: 58-72.
- Kemény I, Janky B, Lengyel Gy. (2004): *A magyarországi cigányság 1971-2003*. Gondolat Kiadó, Budapest (ISBN 963 9567 65 5).
- Kolosi T. (2000): *A terhes babapiskóta*. Osiris, Budapest (ISBN 963 389 003 9).
- Kotics J. (2015): A megélhetési stratégiák etnikai dimenziói – Tartósan munkanélküli roma és nem roma háztartások példáján. In: *Peremhelyzetben. Romológiai írások*, pp. 51-74. Szerk.: Bocsi V. Didakt, Debrecen.
- Kopházi - Molnár E. (2014): A kilencedik roma szakkollégium – Kaposvár. *Képzés és gyakorlat* **11**, 3-4: 95-107.
- LeShan, L L. (1952): Time orientation and social class. *Journal of Abnormal and Social Psychology* **47**, 3: 589-592. (<http://dx.doi.org/10.1037/h0057703>)
- Lovász I. (2011): Az óvodások társadalomképe. In: *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok*, pp. 13-32. Szerk.: Balku A, Dusa Á, Sőrés A. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

- Marushiakova, E, Popov, V. (2010): „Roma Identities in Central, South Eastern and Eastern Europe”. In : *Roma Identity*, pp. 39-52. Eds.: Kyuchukov, H, Hancock, I. NGO Slovo, Prague.
- Pálos D. (2010): „Cigány” identitások nehézségei. *Esély* **21**, 2: 41–63.
- Polónyi I. (2002): A cigány népesség demográfiai, iskolázottsági és foglalkoztatási helyzete. *Iskolakultúra* **12**, 8: 44-56.
- Szabóné Kármán J. (2008): A roma/cigány népesség helyzete. In: *Magyar lelkiállapot*, pp. 415-427. Szerk.: Kopp M. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Varga A. (2013): Roma szakkollégium az oktatáspolitikában. *Romológia* **1**, 1: 60-71.
- Willis, P. (2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra*. Új Mandátum Kiadó – Max Weber Alapítvány, Budapest (ISBN 978 963 915 866 5).
- Zinnecker, J. (1993): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. In: *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*, pp. 5-29. Szerk.: Gábor K. Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága, Budapest.

JÖVEDELMI EGYENLŐTLENSÉGEK, SZEGÉNYSÉG ÉS TÁRSADALMI KIREKESZTETTSÉG

Dr. Fábán Gergely

Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar

4400 Nyíregyháza, Sóstói u. 2-4.

fabian.gergely@foh.unideb.hu

Összefoglalás

Elemzésünkben a Nyíregyháza Életminősége elnevezésű kutatássorozat, 2008 és 2015 közötti adatfelvételei alapján vizsgáljuk a társadalmi kirekesztettség lokális jellemzőit. Kiindulópontunk Amartya Sen modellje, aki a társadalmi kirekesztettséget az alacsony jövedelem, a szegénység mellett további változókkal definiált, úgymint a munkanélküliség, a rossz egészségi állapot, a mentális problémák és az emberi kapcsolatok beszűkülése. Tanulmányunkban arra törekszünk, hogy ez utóbbi négy mutató jellemzőit tárjuk fel az alacsony jövedelem, a szegénység összefüggésében. Nem vizsgáljuk a mutatók közötti ok-okozati kapcsolatrendszerét. Az elemzéshez definiáltunk egy kirekesztett csoportot, amelyet kizárólag a jövedelmek alapján határoztunk meg és a két legalacsonyabb jövedelmi decilissel azonosítottunk. Velük szemben meghatároztuk a jómódúak csoportját is, akik a két legfelső decilishez tartoznak. Elemzésünkben az e két csoport közötti különbségeket tártuk fel.

Summary

Income inequalities, poverty and social exclusion

The recent study analyzes the local characteristics of social exclusion based on the data collections conducted between 2008 and 2015 by a research series entitled The Quality of Life of Nyíregyháza. The starting point is Amartya Sen's model, who, in addition to low income and poverty, defined social exclusion by further variables like unemployment, poor health, mental problems and narrowing of human relationships. This study tries to reveal the characteristics of the last four indicators in context with low income and poverty. The cause-effect relationship among the indicators is not examined. For the analysis a marginalized group was defined that was determined

inclusively on the basis of the income and was identified with the two lowest income deciles. As opposed to them the wealthy group of people was determined as well. They belong to the two top deciles for the exploration of the differences between the two groups.

Bevezetés

Nyíregyháza Megyei Jogú Város és a Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar Társadalomtudományi Tanszéke 2008-ban indította el azt a városi kutatássorozatot, melynek célja a városlakók életminőségének folyamatos figyelemmel kísérése, a változások elemzése és bemutatása. A vizsgálat első adatfelvételére 2008-ban, a következőkre 2010-ben, 2012-ben és 2015-ben került sor, így hosszabb idő áll rendelkezésre ahhoz, hogy részletesen is vizsgálhassuk a nyíregyházi lakosok életét befolyásoló tényezők alakulását.

Vizsgálatunk nemzetközi és hazai mintákon alapul, mely az ún. háztartáspanel módszertanát követi. Ennek lényege, hogy elsődlegesen a városi háztartásokról gyűjt információkat, másodsorban a háztartástagok meghatározott jellemzőiről. Sajátossága, hogy azonos lakossági mintán, azonos kérdőívvel próbálja feltárni a változásokat, úgy, hogy a kérdezők ugyanazokat a háztartásokat keresik fel meghatározott időközönként.

A háztartáspanel vizsgálatnak kialakult módszertana van az Európai Unióban és Magyarországon is. Előzménynek és részben mintának is tekinthető az ECHP kutatás (European Community Household Panel – Európai Közösség Háztartáspanel), amely standardizált kérdőívvel, azonos mintán (összességében 60.500 európai háztartásban, közel 130.000 fő esetében) vizsgálta 1994 és 2001 között az európai polgárok életkörülményeit, olyan standardizált, azaz nemzetközi viszonylatban is összehasonlítható dimenziókban, mint pl. a jövedelmi helyzet, szegénység, gazdasági aktivitás, egészségi állapot.

Az uniós tagországok közül Ausztria 1995-ben, Finnország 1996-ban, míg Svédország 1997-ben csatlakozott a vizsgálatához, Magyarország később, az ECHP folytatásának tekinthető vizsgálatssorozatba lépett be. A kutatássorozat módosítására azért volt szükség, mert az eredetileg a mintába kerültek az idők folyamán „eltűntek” a kutatók elől.

A nyolc éves követési idő alatt az ECHP kutatásban ugyanis olyan nagy mértékűvé vált az ún. „panelkopás” (a megkérdezésre kiválasztottak „eltűnése” – költözés, elhalálozás, egyéb mobilitási problémák miatt), hogy a felvétel az eredeti elképzelésekkel ellentétben 2001-ben gyakorlatilag megszűnt, ugyanakkor nyilvánvaló volt, hogy hasonló adatfelvételre szükség van, különösen azért, hogy a csatlakozó országokból is rendelkezésre álljanak nemzetközileg is összehasonlítható adatok. Az ECHP folytatása az EU-SILC (Statistics on Income and Living Conditions – Jövedelem és életminőség statisztika) bevezetéséről 2000-ben határoztak az uniós tagállamok társadalomstatisztikai elnökei, az Európai Parlament pedig 2003 márciusában hagyta jóvá azt a keretszabályozási törvénytervezetet, amely elindította a kutatássorozatot.

Az EU-SILC alapvetően kétféle adatot eredményez:

- keresztmetszeti (időszakra vagy meghatározott időpontra vonatkozó), valamint
- longitudinális adatokat, melyek az egyének szintjén négyéves időtartamon keresztül mérik a változásokat.

Prioritása az összehasonlítható, aktuális, magas színvonalú keresztmetszeti adatoknak van. A longitudinális adatokra vonatkozó mintanagyság és ebből eredően a jövedelmekre és egyéb tényezőkre vonatkozó információ jóval korlátozottabb. Elsősorban a tartós szegénység és kirekesztettség előfordulási arányát és ennek alakulását vizsgálja a népesség néhány alcsoportjában. Megjegyzendő azonban, hogy az EU-SILC kérdőívei szinte azonos információkat gyűjtenek, mint korábban az ECHP kérdőívei.

A nyíregyházi vizsgálat hazai előzménye a TÁRKI által, a kilencvenes évek elején elindított Magyar Háztartás Panel (MHP – később Háztartás Monitor) országos kutatás, amely lényegében azonos módszertannal készült, mint a nemzetközi vizsgálatok, s kétéves időközönként kíséri figyelemmel a magyar háztartások életkörülményeinek alakulását, változását.

A nyíregyházi háztartáspanel vizsgálat a nemzetközi és hazai előzményeket figyelembe véve, azokra alapozva készült el, nemcsak módszertanát tekintve, hanem felhasználva az ECHP, az EU-SILC és az MHP kérdőíveit, annak érdekében, hogy a lokálisan kapott

információk mind hazai, mind nemzetközi szinten összehasonlíthatóak legyenek.

A véglegesített kérdőív több nagy blokkban vizsgálta a város lakóinak életkörülményeit, ezek a következők:

1. A háztartások jellemzői (háztartás összetétele, lakhatás körülményei, problémák, háztartások felszereltsége, jövedelmek,)
2. Gazdasági aktivitás (munkavégzéssel kapcsolatos jellemzők)
3. Egészségi állapot (egészségi állapot megítélése, tartós betegségek)
4. Társas kapcsolatok (családi és emberi kapcsolatok jellemzői, kiterjedtsége, intenzitása)
5. Idősek helyzete (a 65 éves, illetve annál idősebb lakosok helyzete)
6. Támogató rendszerek – szociális problémák (a természetes és mesterséges védőháló jellemzői, segélyezés, vélemények a segélyezési rendszerekről, szociális ellátásról)
7. Szociális Osztály működése (ügyfelek és véleményük)
8. Biográfia (a megkérdezettek személyes jellemzői)

A megkérdezésre kerülők kiválasztása, azaz a minta létrehozása az MHP módszertanára alapozva került lebonyolításra. A mintába azok kerülhettek be, akik 18. életévüket betöltötték és állandó nyíregyházi lakosok. A minta kiválasztását – a kutatók által megadott instrukciók alapján – az országos vizsgálathoz hasonlóan a Közigazgatási és Elektronikus Közszolgáltatások Központi Hivatala választotta ki véletlenszerűen az adatbázisából

Tanulmányunkban a városban mérhető jövedelmek eloszlását, a jövedelmi egyenlőtlenségek változásait, illetve a jövedelmi szegénységet vizsgáljuk az életminőség egyes mutatóinak függvényében.

Módszerek

A jövedelmek vizsgálatánál – a panelkutatások esetében – a háztartásokban keletkező nettó, szabadrendelkezésű jövedelmek

jellemzőit és különböző eloszlásait elemezzük, nincsenek információk a bruttó jövedelmekről, illetve a bruttó és nettó jövedelmek „viszonyáról”. A jövedelmi egyenlőtlenségeket az egy főre jutó nettó jövedelmeket figyelembe véve több mutató alkalmazásával vizsgáljuk. A jövedelmi szegénységet az Európai Unió ajánlását követve elemezzük, melynek alapján azokat tekintjük szegénynek, akiknél az egy főre jutó jövedelem a medián jövedelem 60 százaléka alatt marad.¹

A társadalmi kirekesztettséget tanulmányunkban az alacsony jövedelemmel azonosítjuk, azokat tekintjük kirekesztetteknek, akik a két legalacsonyabb jövedelmi kategóriába, jövedelmi tizedbe tartoznak, elsősorban azzal a céllal, hogy egyéb változók mentén is megvizsgálhassuk a csoport jellemzőit, illetve az egyes jellemzők eltéréseit a helyi társadalom más csoportjaihoz viszonyítva. Az egyes változókat, illetve azok kapcsolatainak elemzését alapvetően Amartya Sen modelljét követve határoztuk meg, aki a kirekesztettséget nemcsak az alacsony jövedelemmel, a szegénységgel azonosította, hanem az alacsony foglalkoztatottsági rátákkal, a munkanélküliséggel, egyes társadalmi csoportok esetében a munkátlansággal, a rossz egészségi állapottal és az ehhez szorosan kapcsolódó mentális problémákkal, valamint az emberi kapcsolatok beszűkülésével (Sen, 2003).² Elemzésünkben, a modellt követve, társadalmi kirekesztettségéről beszélünk és nem kirekesztődésről, mivel ez utóbbi fogalom egy elszigetelődési folyamatot takar, amelynek során az egyes embereknek, csoportoknak nincs választási lehetősége, és amelynek lényege a kirekesztődés folyamata, amely a sokoldalú megfosztottságot eredményezi.³

¹ A hivatalos szegénységi ráta az OECD II skálával számított ekvivalens mediánjövedelem 60 százaléka. OECD II skála: A háztartásban élő 1 felnőtt súlya: 1, minden további felnőtt 0.5, gyermekek: 0.3

² Kutatási programunkban nem foglalkozunk mentális problémákkal, az elemzéshez az érzelmi jóllét mérőeszközét alkalmazzuk.

³ Mivel a vonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalom a kirekesztődést, mint folyamatot értelmezi, a kirekesztettséget pedig már egyfajta „végeredményként” tárgyalja, elemzésünkben empirikusan kizárólag ez utóbbira koncentrálnunk, mivel nincs egyelőre közmegegyezés abban, hogyan lehet mérni a kirekesztődést, mint folyamatot.

A kirekesztettség egyes mutatóit megvizsgáljuk a város terében is, hiszen kutatásunkban összesen 14, több szempontból homogénnek minősíthető városkörzetet definiáltunk.⁴

Vizsgálatunkban elsősorban arra törekszünk, hogy a Sen-féle modellben definiált változókat lokális szinten, empirikusan teszteljük, nem vizsgáljuk az azokra jellemző ok-okozati összefüggéseket. Ehhez kizárólag a jövedelmi adatok alapján három csoportot különböztettünk meg, a kirekesztetteket (jellemzően alacsony jövedelem – 1 és 2 decilis), egy jómódú csoportot (jellemzően magas jövedelem – 9 és 10 decilis), illetve egy középen lévő csoportot (3-8 decilisek).⁵ Az elemzés eredményeit a legtöbb esetben dichotóm módon, a kirekesztettek és a jómódúak függvényében mutatjuk be, elsősorban a különbségek értelmezése miatt.

Az elemzéshez felhasználjuk a kutatáshoz külön kidolgozott, és a lokális életminőség mérésére kialakított ún. FT-indexet, amely komplex módon méri az életminőség egyes dimenzióit. Az index kialakításánál a Tauhidur Rahman által kidolgozott modellt tekintettük kiindulópontnak, amely egy olyan komplex életminőség mutatót épít fel, amelyben nyolc részterületről származó változóegyüttes alakítja ki az életminőség mérőszámát (Rahman és mtsai, 2011). A nyolc részterület a következő: családi, baráti viszonyok, egészségi állapot, a lokális közösséghez való tartozás, személyes biztonság, érzelmi jóllét, anyagi jólét, munka és aktivitás, a környezet minősége (Takács, Fábián, 2012).

Eredmények

Elemzésünkben elsőként áttekintjük az egy főre jutó jövedelmek alakulását a kutatás eddigi időszakában:

⁴ A saját kutatásokból származó adatokat csak abban az esetben közöljük, ha az eredmények szignifikánsak, azaz $P < 0.005$.

⁵ Szándékosan nem a „gazdagok” kifejezést használjuk a „szegények” elnevezés ellentétpárjaként, mivel országos összehasonlításban a városban élő legtehetősebb csoportok jövedelmi viszonyai jelentősen elmaradnak a hazai gazdagok jövedelmi viszonyaitól.

1. táblázat. Az egy főre jutó jövedelem átlagértékének alakulása Nyíregyháza városában (Ft/fő/hó). Forrás: saját adatfelvétel.

| | | | |
|---------------|---------------|---------------|-------------|
| 2008 (N=1848) | 2010 (N=1060) | 2012 (N=1227) | 2015 (1072) |
| 69,552 | 68,504 | 74,458 | 84,677 |

Az átlagjövedelmek alakulása is tükrözi a gazdasági változásokat, hiszen a 2008-ban kitört pénzügyi válság hatása a városban is érezhető volt, csökkent a foglalkoztatottság, nőtt a munkanélküliek száma és aránya, illetve csökkentek a jövedelmek is (R. Fedor, Jávorné, 2014). A válság enyhülésével a jövedelmi helyzet is kedvezőbbben alakult, erre utalnak a 2012-ben és 2015-ben mért értékek. Kiemelendő, hogy hasonló változások tapasztalhatóak a mediánjövedelem esetében is. Bár az átlagjövedelem kedvező változásokra utal, a jövedelmi egyenlőtlenségekre vonatkozó mutatók egyfajta állandóságot, változatlanságot tükröznek:

2. táblázat. A jövedelmi egyenlőtlenségekre vonatkozó mutatók alakulása, 2008-2015 között. Forrás: saját adatfelvétel.

| Mutató | 2008 (N=1848) | 2010 (N=1060) | 2012 (N=1227) | 2015 (1072) |
|------------------|---------------|---------------|---------------|-------------|
| GINI-index | 28,5 | 29,0 | 29,0 | 29,0 |
| Robin-Hood index | 20,0 | 20,0 | 20,0 | 20,0 |
| Éltető-index | 2,21 | 2,25 | 2,26 | 2,27 |

Míg a GINI-index és a Robin-Hood index egyfajta állandóságot tükröznek, az Éltető-index növekedése egy sajátos változásra hívja fel a figyelmet.⁶ Az index növekedése arra utal, hogy az átlag feletti és az

⁶ Robin Hood index: Hány százalékát kellene „elvenni” a leggazdagabbak jövedelmének és „átadni” a szegényeknek, ahhoz, hogy kiegyenlítődjene a jövedelmi egyenlőtlenségek.

GINI index: Az egyenlőtlenség olyan mértékegysége, amelynél a 0= teljes egyenlőség, azaz mindenkinek egyforma a jövedelme; 100= teljes egyenlőtlenség, azaz egy ember rendelkezik az összes jövedelemmel. A Gini-index azt méri, hogy egy adott országban, településen, stb. a jövedelmek eloszlása mennyiben tér el az abszolút egyenlőségtől.

átlag alatti jövedelmek közötti különbség nőtt, azaz a tehetősebbek jövedelme erőteljesebben növekedett, mint az átlag alatti jövedelemmel rendelkezőké. Ezt erősíti meg az ún. p90/p10 mutató értékének változása is, amely 3,3 volt 2008-ban és 3,55 2015-ben.⁷

3. táblázat. Az Éltesítő-index alakulása 2008 és 2015 között

Forrás: saját adatfelvétel.

| Éltesítő-index | 2008 (N=1848) | 2010 (N=1060) | 2012 (N=1227) | 2015 (1072) |
|---------------------------------|------------------|------------------|------------------|----------------|
| Átlagjövedelem | 69,552 | 68,504 | 74,458 | 84,677 |
| Átlag alatti jövedelmek átlaga | 46,082 | 44,512 | 47,943 | 54,389 |
| Átlag feletti jövedelmek átlaga | 101,879 | 100,577 | 108,512 | 125,261 |

Bár mindhárom esetben kedvezőbb helyzet mérhető 2015-ben, mint a korábbi években, az átlag feletti jövedelmek dinamikusabban növekedtek, ami egyben azt is jelenti, hogy a tehetősebb csoportok távolodnak a többiektől. Ha ehhez azt is hozzávesszük, hogy a nyíregyházi lakosok 57 százaléka él az adott évre jellemző átlagjövedelem alatti egy főre jutó jövedelemből, jól érzékelhető, hogy egy kisebb létszámú csoport tudott jelentősebben javítani anyagi helyzetén az utóbbi években.

A kedvezőbb anyagi helyzet a lakosok szubjektív érzékelésében is visszatükröződik, hiszen míg 2010-ben, azaz a gazdasági-financiális válság időszakában, a lakosok mindössze 3,4 százaléka nyilatkozott úgy, hogy javult a jövedelmi helyzete, ez az arány 2015-re 13,1 százalékra nőtt. 2010-ben a megkérdezettek 65 százaléka számolt be anyagi romlásról. 2015-ben ez az arány már sokkal kedvezőbb volt, 30,9 százalékos.

Éltesítő Frigyes-index: Az átlag fölötti jövedelmek átlagát az átlag alatti jövedelmek átlagával vetjük össze. Teljes jövedelemegyenlőség esetén a mutató értéke 1.

⁷ p90/p10: a mutatószám az alsó jövedelmi tized felső határpontját viszonyítja a felső jövedelmi tized alsó határpontjához.

4. táblázat. A jövedelmek egyenlőtlenségei Nyíregyháza városában - az egy főre jutó jövedelmek eloszlása a jövedelmi tizedek szerint, 2012-2015 (Átlagértékek, forintban). Forrás: saját adatfelvétel.

| | 2008 (N=1848) | 2010 (N=1060) | 2012 (N=1227) | 2015 (1072) |
|---------------|------------------|------------------|------------------|-------------|
| Alsó decilis | 22,250 | 22,988 | 22,487 | 29,057 |
| 2. decilis | 36,874 | 36,751 | 38,359 | 43,864 |
| 3. decilis | 45,000 | 44,244 | 48,482 | 50,835 |
| 4. decilis | 50,525 | 50,025 | 56,787 | 62,552 |
| 5. decilis | 58,636 | 58,108 | 63,748 | 73,173 |
| 6. decilis | 65,864 | 66,486 | 72,450 | 81,604 |
| 7. decilis | 72,825 | 74,873 | 81,211 | 90,697 |
| 8. decilis | 81,555 | 85,297 | 95,185 | 100,007 |
| 9. decilis | 96,342 | 99,361 | 113,259 | 113,571 |
| Felső decilis | 160,498 | 153,302 | 174,524 | 217,818 |

A legalsó jövedelmi tizedhez tartozó csoport helyzete a 2010 és 2012 közötti időszakban romlott a legerőteljesebben, hiszen ebben az időszakban nominális csökkenés is mérhető volt. Kedvezőbb értékek jellemzik a 2015-ös évet, ugyanakkor a jövedelmi egyenlőtlenségeket mérő mutatók változatlanlansága azzal magyarázható, hogy a legfelső jövedelmi tized esetében is a növekedés volt jellemző.

Az egy főre jutó jövedelmek nagyságának összevetésekor azt is figyelembe kell venni, hogy a szegényebb háztartások esetében a háztartás átlagos létszáma jelentősen meghaladja a tehetősebb háztartásokét. Nyíregyháza városában a legalsó jövedelmi tized esetében az átlagos háztartáslétszám 3,7 fő, míg a legfelső jövedelmi tized esetében 1,7 fő. Ez az adat teljesen megegyezik a KSH által országosan mért adatokkal (KSH, 2015).

A kedvezőbb jövedelmi helyzet a szegénységre vonatkozó mutatókban is megmutatkozik, hiszen minden számítás szerint csökkent a jövedelmi szegények aránya a városban.⁸

⁸ Akár az OECD2, vagy az OECD1 skálákkal számoljuk a jövedelmi szegénységet, akár a korábban alkalmazott egy főre jutó átlagot, illetve a mediánjövedelem 50 százalékát tekintjük küszöbnek, az adatok minden esetben legalább egy százalékos csökkenést mutatnak.

5. táblázat. A jövedelmi szegénység alakulása Nyíregyháza városában, 2010-2015 között (százalék). Forrás: saját adatfelvétel.

| 2010 (N=1060) | 2012 (N=1227) | 2015 (1072) |
|---------------|---------------|-------------|
| 16,6 | 15,5 | 14,5 |

A jövedelmi szegénység csökkenése nemcsak a városra, hanem Magyarországra is jellemző volt a 2012 és 2015 közötti időszakra. A városban mért 14,5 százalékos arány szinte teljesen megegyezik az országosan mérttel, 2014-ben a magyar lakosok 14,9 százaléka minősült szegénynek (KSH, 2015).

A szegények csoportja a két legalsó jövedelmi tizedhez tartozik, nem találunk körükben olyanokat, akiket valamelyik más tizedhez sorolhatnánk. Ez a körülmény is azt támasztja alá, hogy ha a társadalmi kirekesztettséget kizárólag a jövedelmek alapján definiáljuk, elsősorban a két alsó decilis gazdasági-társadalmi helyzetét kell megvizsgálni.⁹

Már az egy főre jutó jövedelmek elemzésekor igen jelentős különbségek mérhetőek, hiszen a kirekesztettek körében mért havi nettó jövedelem átlaga 35,478 Forint, a középrétegek esetében 73,572, míg a jómódúak esetében 178,598 Forint, a két szélső csoport esetében a különbség ötszörös. Az alacsony jövedelem szubjektív megítélése is szignifikáns eltérést mutat, hiszen a kirekesztettek 53 százaléka nyilatkozott úgy az adatfelvételkor, hogy havi jövedelmükből csak nehézségek, illetve nagy nehézségek árán tudnak megélni, szemben a jómódúakkal, akiknél ilyen válasszal nem találkoztunk, illetve akiknek a harmada vélte úgy, hogy nagyon jól kijönnek a rendelkezésre álló jövedelemből. Az alacsony jövedelem természetesen több tényező együttes eredménye, ezek közül a legerőteljesebben ható változó a munkavégzés.

Elsőként érdemes tehát az általunk kirekesztettnek minősített csoport foglalkoztatottságát szemügyre venni, hiszen a mai modern társadalmakban a munka világa jelenti a legfontosabb társadalmi

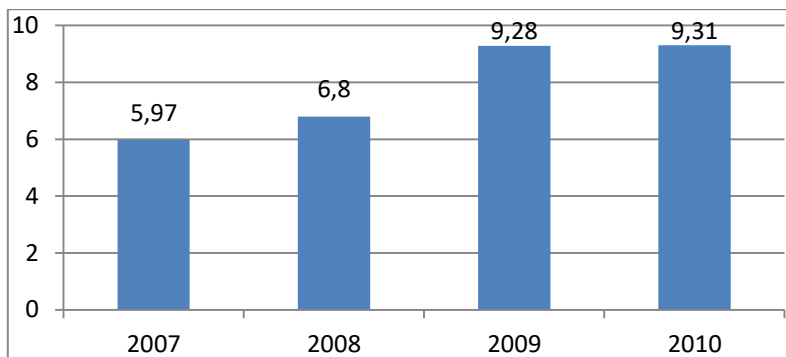
⁹ Az elemzéshez három csoportot különítettünk el, a két legalsó jövedelmi decilishez tartozókat definiáltuk kirekesztetteknek, a 3-8 jövedelmi tizedhez tartozókat tekintettük a város középrétegének, míg a két legmagasabb jövedelmi kategóriába tartozókat jómódúként értelmeztük.

integrációs erőt. Számos kutatás utal arra, hogy a munka világában betöltött szerep nemcsak jövedelmet biztosít az egyénnek, hanem státuszkijelölő szereppel bír, meghatározza társas kapcsolatainkat, társadalmi identitásunkat.

Az általunk kirekesztettnek definiált csoport tagjai közül 45,5 százalék rendelkezett valamilyen munkával 2015-ben, szemben a két legmagasabb jövedelmű csoporttal, ahol ez az arány 93,8 százalék.¹⁰ Bár a 45,5 százalékos arány nem tűnik rossznak, kiemelendő, hogy ez jóval elmarad a városra, illetve az országra jellemző arányoktól, amely mindkét esetben meghaladja az 50 százalékot. Kiemelendő, hogy ennek a csoportnak a fele nem teljes munkaidőben foglalkoztatott, azaz rájuk valamilyen atipikus foglalkoztatási forma (pl. meghatározott időre szóló szerződés, részmunkaidő) jellemző, míg a tehetősebb csoportoknál közel 90 százalék azoknak az aránya, akiket teljes munkaidőben foglalkoztatnak. Ez természetesen megmutatkozik a munkajövedelmekben is, hiszen míg a teljes munkaidőben foglalkoztatottak körében ez 2015-ben átlagosan havi 96.645 forint volt, addig a másik csoport esetében 62.500 forint.

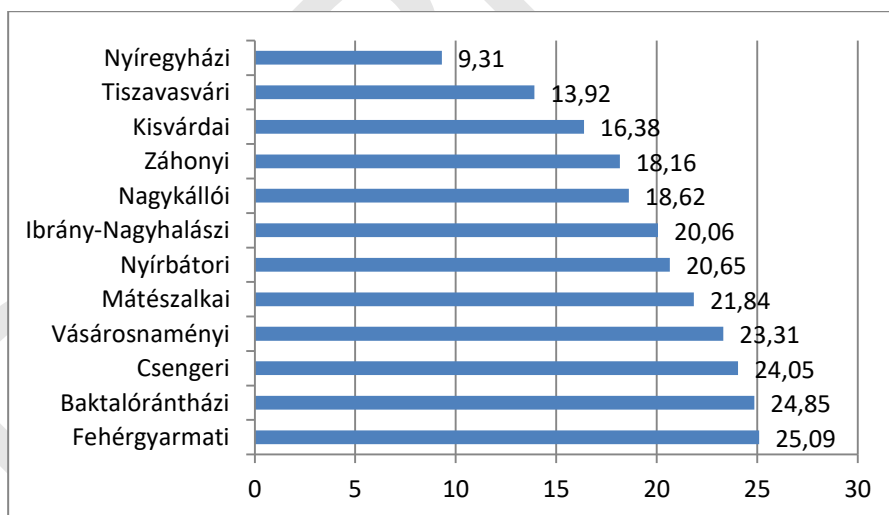
A bizonytalan foglalkoztatottság egy másik jellemzője, hogy a kirekesztettek csoportjában közel 50 százalék azoknak az aránya, akik már megtapasztalták a munkanélküliséget, illetve közel 20 százalékuk a felmérés időszakában is munka nélkül volt, szemben a tehetősebbek csoportjával, akiknél ez egyáltalán nem jellemző. Mindehhez azt is hozzá kell tenni ugyanakkor, hogy a városra jellemző foglalkoztatottsági mutatók javultak az utóbbi években, jelenleg sokkal kedvezőbbek, mint a gazdasági válság idején voltak.

¹⁰ A vizsgálat mintájából kiindulva az aktív korúak körében, azaz a 18-65 éves korosztályt figyelembe véve.



1. ábra. A munkanélküliségi ráta alakulása a Nyíregyházi kistérségben 2007-2010 (százalék). Forrás: Állami Foglalkoztatási Szolgálat, 2011.

A kistérségben mért munkanélküliség növekedése jól mutatja a válság hatását, hiszen a ráta 2008 és 2009 között növekedett, az azt követő években pedig egészen 2013-ig gyakorlatilag a 10 százalék körüli értéken stagnált. A térség helyzete azonban még a legrosszabb évben is sokkal kedvezőbb volt a megye többi kistérségéhez viszonyítva.



2. ábra. A munkanélküliségi ráta a megye kistérségeiben, 2010. (százalék). Forrás: Állami Foglalkoztatási Szolgálat, 2011.

A munkanélküliségi ráta 2015-ben már sokkal kedvezőbb volt (5,7 százalék) az előző évekhez képest, illetve a megye, vagy az Észak-alföldi Régió értékeihez viszonyítva, hiszen azok még mindig

meghaladták a 10 százalékot (a megyére 13,6, míg a régióra 11,8 százalékos mutató volt jellemző). Az általunk vizsgált csoport esetében azonban, ahogyan arra már utaltunk, sokkal kedvezőtlenebb adatok a jellemzőek, hiszen körükben 20 százalék azoknak az aránya, akik az adatfelvétel időpontjában munkanélküliek voltak.

A foglalkoztatottság, ahogyan arra számos hazai és helyi kutatás eredményei utalnak, szoros összefüggést mutat az iskolai végzettséggel, azaz minél magasabban iskolázott valaki, annál kedvezőbb a helyzete a munkaerő-piacon.¹¹ A kirekesztettek körében mérhető magas munkanélküliség, alacsony foglalkoztatottság, illetve az atipikus munkaformák dominanciája annak is köszönhető, hogy körükben 13 százalék azoknak az aránya, akik legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkeznek. Döntően ez a csoport az, akik rendszeresen igényelnek szociális támogatást az önkormányzattól, hiszen kutatási eredményeink alapján jól látható, hogy ha a támogatást igénylők foglalkoztatási módját vizsgáljuk, felülreprezentáltak az alkalmi munkákból élők, a részmunkaidőben alkalmazottak, a határozott időre szóló szerződéssel, vagy a közmunkaprogram keretében időszakosan foglalkoztatottak. A segélyezés ugyanakkor nem oldja meg ennek a csoportnak a helyzetét, mivel az egy lakosra jutó segélyösszeg vásárlóereje 2013-ban a 2000. évi szintet sem érte el. A segélyek elértéktelenedésének hátterében az áll, hogy a segély összegét az öregségi nyugdíjminimum alapján állapítják meg, amelynek összege 2008 óta változatlan (Krizsai, Tóthné, 2015).

Amennyiben a jövedelmek térbeli eloszlását vizsgáljuk a városban, szignifikáns eltéréseket találunk az egyes körzetek között. Míg egyes városrészekben kifejezetten kedvező helyzet mérhető (ilyen pl. a Hímes és a Jóságos kertvárosi övezete), két olyan városkörzet is figyelmet érdemel, ahol az egy főre jutó jövedelem kifejezetten alacsony, ezek az Ókistelekiszőlő és a Huszártelep. Elemzésünk további részében a Huszártelepre koncentrálnak, mivel az itt lakók 53 százaléka tartozik az általunk kirekesztettnek definiált csoportba. Bár Ókistelekiszőlőn alacsony jövedelem mérhető, mégsem találunk olyan személyeket, akiket ebbe a csoportba lehetett besorolni.

¹¹ A lokális helyzetről részletes képet nyújt R. Fedor Anita és Balogh Erzsébet közös tanulmánya 2015-ből.

A Huszártelenen számos jövedelemtípus (pl. vállalkozói jövedelem, bérbeadás, mezőgazdasági gazdálkodói jövedelem, életjáradék, ingó- és ingatlanhasznosítás, osztalék, stb.) nem mérhető, az itt élők körében mindössze 25 százalék rendelkezik valamilyen munkával, nagy részük munkaideje nem éri el a heti minimum 20 órát. A városkörzetben a segédmunka, betanított munka, a mezőgazdasági fizikai munka, és részben a szakmunka végzése jellemző - olyan típusú munkavégzési formákban, mint pl. varrodai dolgozó, raktáros. Az itt élők körében a szegénységi ráta meghaladja az ötven százalékot, ami abból adódik, hogy a lakosok 53 százaléka tartozik a legalsó jövedelmi tizedbe.

Sen modelljét követve a következőkben az egészségi állapotra vonatkozó mutatókat kell megvizsgálnunk. A nemzetközi sztenderdeknek megfelelően elsőként az egészségi állapot szubjektív megítélését elemeztük. Ez számos változóval mutat szignifikáns összefüggést (pl. a nem vagy az életkor), témánk szempontjából azonban külön figyelmet igényel a jövedelmi helyzet, illetve az iskolázottság. Míg a városlakók 10 százaléka tartja egészségi állapotát rossznak, vagy nagyon rossznak, addig a jómódúak körében nem találkozunk ilyen értékeléssel. A kirekesztettek körében ez az arány már 46 százalék, illetve körükben nincs olyan személy, aki egészségi állapotát nagyon jónak tartaná, szemben a jómódúakkal, akiknek 60 százaléka vélekedik így.

Bár az egyes városkörzetek között nem mérhetőek szignifikáns eltérések, annyit mégis érdemes kiemelni, hogy az állapotukat rossznak tartók aránya két körzetben a legmagasabb: Ókistelekiszőlőn (55,6 százalék) és a Huszártelenen (45,5 százalék).

A megítélést erőteljesen befolyásolja az iskolázottság is. A magasabb végzettségűek ritkán tartották rossznak, vagy nagyon rossznak egészségi állapotukat, mint a náluk alacsonyabb végzettséggel rendelkezők, és jóval magasabb azok aránya, akik kiváló egészségi állapotról nyilatkoztak (Hüse, 2015).

Kérdéses, hogy az egészségi állapot szubjektív megítélése mennyire tekinthető valóban szubjektívnek. Mivel a kutatásban azt is vizsgáltuk, rendelkeznek-e a városlakók valamilyen tartós, illetve krónikus betegséggel, érdemes azt is megvizsgálni, hogyan függ össze a két

mutató. Előjáróban érdemes azt kiemelni, hogy a két változó között erős korreláció figyelhető meg (-0,6), ami arra utal, hogy az egészségi állapot megítélése nem is oly nagyon szubjektív dolog: általában azok érzik rossznak az egészségi állapotukat, akik tényleg betegek.

Elemzésünk alapján az látható, hogy a tartós betegség gyakorolja a legerőteljesebb hatást az egészségi állapot szubjektív megítélésére.¹² Hasonlóan erős hatással bír az életkor, és a társadalmi rétegekhez tartozás, illetve a nem változó. Az életkor és a tartós betegség hatása természetesnek vehető, hiszen talán triviálisnak is nevezhető az az összefüggés, hogy az életkor emelkedésével nő a krónikus betegségben szenvedők aránya is. A modell érdekessége, hogy a szociális helyzet is hat az egészségi állapot megítélésére, minél kedvezőbb helyzetű csoporthoz tartozik valaki, annál kedvezőbb a megítélés értéke is. Ez a hatás hasonló eredményt mutat, ha a modellbe nem a társadalmi réteg változót, hanem pl. a jövedelmi decilisekhez tartozást emeljük be, azaz a szociális helyzet szignifikánsan alakítja az egészségi állapot megítélését, azaz miközben a jómódúak 12 százaléka szenved valamilyen krónikus betegségben, addig ez az arány a kirekesztettek körében már 24 százalék.

Visszatérve a Huszártelep jellemzőire, az itt élők körében már 50 százalék azok aránya, akik valamilyen krónikus betegségben szenvednek. A telepen élők körében magasabb arányban kezelték a lakosokat infarktus, anginás roham, gyomor-nyombélfekély és májbetegség problémákkal, de szignifikánsan magasabb azoknak az aránya is, akik krónikus légzőszervi betegségben, asztmában szenvednek, vagy valamilyen allergiával rendelkeznek. A Huszártelepen élők közel fele, amíg lehet, halogatja az orvoshoz fordulást, ötödük csak akkor, ha már fájdalmai vannak, ritkábban fordulnak háziorvoshoz, fogorvoshoz, illetve vesznek részt szakrendelésen.

A mentális problémák esetében is szignifikáns eltérések figyelhetők meg az egyes csoportok esetében.¹³ A kirekesztettek körében 14,3

¹² Lépcsőzetes regresszióelemzés eredményei, amelyben több változó hatását vizsgáltuk. Az elemzésbe bevont változók közül a krónikus betegség, a nem, az életkor, illetve az egyes társadalmi csoportokhoz tartozás mutatott szignifikáns hatást.

¹³ Kutatásunkban nem foglalkozunk részletesen a mentális betegségek mérésével, ugyanakkor több betegség esetében rákérdeztünk arra, hogy a megkérdezést megelőző

százalék volt azoknak az aránya, akiket idegrendszeri betegséggel kezeltek, szemben a jómódúak csoportjával, ahol ez az arány 9 százalék. Még nagyobb különbség mérhető a pszichés problémák esetében, hiszen míg a jómódúakhoz tartozók körében 5,8 százalék volt azok aránya, akiket ilyen problémával kezeltek, addig a kirekesztettek körében ez már 19,6 százalék.

A Sen-féle modellt követve át kell tekinteni az emberi kapcsolatok jellemzőit. Elsőként a valamilyen szervezett közösségekben való részvétel jellemzőit elemezzük, mivel a szervezeti tagság is a társadalmi integráció esélyét növelő társas aktivitásnak tekinthető. Bár a nyíregyházi lakosokra általában nem jellemző ez a közéleti aktivitás, az általunk definiált csoportok között több esetben is eltérés tapasztalható. A kirekesztettek körében egyáltalán nem találunk olyan személyeket, akik tagjai lennének valamilyen sportklubnak, pártnak, vagy jótékonyági szervezetnek (a jómódúak esetében pl. a párthoz tartozás aránya 3,3 százalék). A valamilyen helyi, szomszédsági körhöz tartozás esetében a kirekesztettek öt százaléka nyilatkozott úgy, hogy részt vesz ilyen közösség munkájában, igaz az eltérés ebben az esetben is igen jelentős, hiszen a jómódúak körében ez az arány már 13 százalék.

Egyetlen olyan közösségi tagság létezik a városban, amelynek esetében szinte alig figyelhető meg eltérés. Ez a valamilyen vallási közösséghez tartozás, hiszen a két csoport esetében 24,4 illetve 26,7 százalék azoknak az aránya, akik bevallásuk szerint ilyen szervezethez tartoznak.

A személyes kapcsolati hálót tekintve szignifikáns hatást elsősorban az iskolai végzettség gyakorol arra, ki hány barátal rendelkezik. Minél magasabb végzettséggel rendelkezik valaki, annál szélesebb a személyes kapcsolathálózata. Kutatásunk alapján a városban mindig érvényes volt, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők átlagosan több barátot említettek. Ez 2015-re is igaz, azzal az eltéréssel, hogy a korábbi évekhez képest jelentősen csökkent az alacsonyan kvalifikáltak átlagos barátszáma (4,8-ról 2,35-re), ami egyben azt is jelenti, hogy az alacsony iskolai végzettséggel

évben kezelték-e valamilyen megbetegedéssel. Ezek közül, témánk szempontjából két változó érdemel figyelmet, az idegrendszeri betegségek és a pszichés problémák.

rendelkezők társadalmi izolációjának veszélye még jelentősebb (Huszi, 2015).

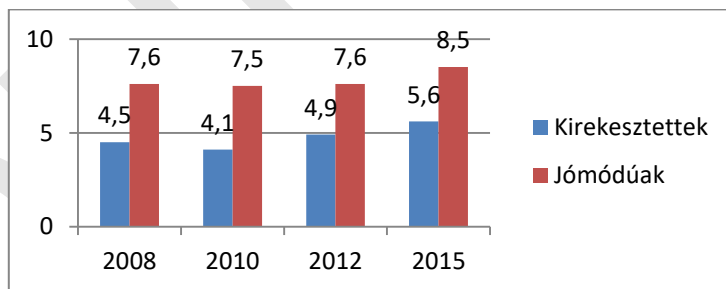
Végezetül tekintsük át a kutatási programunk számára külön megalkotott és a lokális életminőség mérésére kidolgozott FTI-index jellemzőinek alakulását. Az index komplexen, több változó bevonásával méri az életminőség dimenzióit.¹⁴

6. táblázat. Az FTI alapértékei a városban, 2008-2015.

Forrás: saját adatfelvétel.

| | 2008 (N=1848) | 2010 (N=1060) | 2012 (N=1227) | 2015 (1072) |
|-----------------------|------------------|------------------|------------------|----------------|
| Átlag | 6,0 | 5,7 | 6,3 | 6,7 |
| Sztenderdizált szórás | 4,5 | 4,2 | 4,4 | 4,1 |
| Minimum érték | -6,5 | -10,8 | -6,0 | -5,9 |
| Maximum érték | 21,1 | 18,7 | 19,2 | 22,2 |

Az index növekedése, illetve egyes értékeinek változása (pl. a minimum és a maximum értékek) mindenképpen kedvezőnek mondható. Az általunk definiált kirekesztett, illetve jómódú csoportok között azonban minden évben szignifikáns eltérések mérhetőek.



3. ábra. Az FTI átlagértékeinek alakulása 2008-2015. Forrás: saját adatfelvétel.

¹⁴ Az index kialakításának módszertani leírását tartalmazza az „Életminőség Nyíregyházán” című kötetben 2012-ben megjelent írásunk. Az index negatív és pozitív értékeket is felvehet, a negatív érték természetesen rossz életminőséget, míg a pozitív jó életkörülményeket, életminőséget jelent. Takács P. Fábíán G. (2012): Egy lokális életminőség index kialakításának lépései. In: Életminőség Nyíregyházán, 2008-2010. pp. 49-69. Szerk.: Fábíán G, Patyán L, Huszi É. Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar, Nyíregyháza.

Bár mindkét csoport esetében kedvező változások mérhetőek, különösen a 2012 és 2015 közötti időszakban, a két csoport közötti eltérés minden évben jelentős és szignifikáns volt, különösen, ha azt is figyelembe vesszük, hogy a gazdasági válság legrosszabb időszakában a jómódúak csoportjában az életminőség nem romlott számottevő mértékben.

Megbeszélés

Elemzésünkben arra tettünk kísérletet, hogy a Nyíregyháza Életminősége kutatássorozat adatai alapján megvizsgáljuk a városra jellemző jövedelmi egyenlőtlenségeket, a jövedelmi szegénység alakulását, illetve követve Amartya Sen kirekesztésre vonatkozó modelljét, feltárjuk a jövedelmi szempontból kirekesztettnek definiált csoport egyéb jellemzőit. Eredményeink alapján elmondható, hogy a kirekesztettek foglalkoztatottsági mutatói rosszabbak, mint a teljes aktív korú populációé, illetve az általunk jómódúnak nevezett csoporté, körükben magasabb a munkanélküliségi ráta. Egészségi állapotukat rosszabbnak ítélik meg, illetve ebben a csoportban jóval többen szenvednek valamilyen krónikus betegségben is. A kirekesztettek társadalmi integrációja is kérdéses, emberi kapcsolataik szűkebbek, kevésbé jellemző rájuk, hogy tagjai lennének valamilyen szervezett közösségnek, ez alól egyedül a vallási közösséghez tartozás képez kivételt. Körükben magasabb a mentális problémákkal küzdők aránya is, akár a neurológiai, akár a pszichés problémák esetében.

Elemeztük a város terében megfigyelhető különbségeket is, ez alapján különösen a Huszártelep érdemel figyelmet, hiszen ez az a városkörzet, ahol a legmagasabb arányban élnek azok, akikre a kirekesztettség különböző dimenziói a legmarkánsabban jellemzőek.

A lokális kutatás számára kidolgozott FT-index értékei minden egyes vizsgálati évben ebben a körben voltak a legalacsonyabbak és a jómódúak körében a legmagasabbak. A fenti eredmények alapján elmondható, hogy a Sen-féle modell empirikus tesztelése megerősíti a modellben definiált különböző mutatókat, változókat, azaz a jövedelmi szempontból kirekesztettek Nyíregyháza városában is rossz egészségi állapottal rendelkeznek, foglalkoztatottságuk alacsony, jellemzően atipikus formákban alkalmazzák őket, emberi kapcsolataik

beszűkültek, sokuk mentális problémákkal küzd, életminőségük mutatója a legalacsonyabb a városban. A további elemzések számára fontos lehet további olyan mutatók feltárása is, amelyek segítségével még plasztikusabb kép rajzolható a kirekesztettek életminőségéről.

Irodalomjegyzék

- Husztai É. (2015): Mondd meg kikkel töltöd az idődet, s megmondom ki vagy. A társas támogatást nyújtó személyes kapcsolati háló néhány jellemzője és működése a Nyíregyházi járásban. *Acta Medicinæ et Sociologica* **6**, 18-19: 121-145.
- Hüse L. (2015): A szubjektív egészségi állapot tényezői és azok változásai Nyíregyházán és vonzáskörzetében. *Acta Medicinæ et Sociologica* **6**, 18-19: 96-121.
- Központi Statisztikai Hivatal (2015): *A háztartások életszínvonala, 2014.*
- Krizsai A, Tóthné Csatlós I. (2015): Szociális problémák és a segélyezési rendszer alakulása a Nyíregyházi járás településein. *Acta Medicinæ et Sociologica* **6**, 18-19: 181-198.
- Rahman, T, Mittelhammer, R C, Wandschneider, P. (2011): Measuring the Quality of Life across Countries: A multiple indicators and multiple causes approach. *The Journal of Socio-Economics* **40**, 1: 43-52.
- R. Fedor A, Jávorné Erdei R. (2014): A foglalkoztatás jellemzői Nyíregyházán. *Acta Medicinæ et Sociologica* **5**, 12-13: 29-47.
- R. Fedor A, Balogh E. (2015): A foglalkoztatás és a munkanélküliség jellemzői a Nyíregyházi járásban. *Acta Medicinæ et Sociologica* **6**, 18-19: 47-68.
- Sen, A. (2003): Társadalmi kirekesztés: Fogalom, alkalmazás és vizsgálat. *Esély* **6**: 3-22.
- Takács P, Fábián G. (2012): Egy lokális életminőség index kialakításának lépései. In: *Életminőség Nyíregyházán, 2008-2010*, pp. 49-69. Szerk.: Fábián G, Patyán L, Husztai É. Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar, Nyíregyháza.

AZ INKLÚZIÓ MEGKÖZELÍTÉSE A FOGYATÉKOSSÁG ÉS TÁRSADALOM KAPCSOLATÁBAN

Dr. Horváth László

Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar, Nyíregyháza

4400 Nyíregyháza, Sóstói út 2-4.

horvath.laszlo@foh.unideb.hu

Összefoglalás

A fogyatékos személy korszerű fogalma nem egyszereplős megközelítésű, hanem társadalmi kontextusban, a fogyatékos személy környezetével együtt értelmezzük a jelenségeket. A segítő szakmák számára új perspektívát nyit meg ez a paradigma. Tanulmányomban ennek elméletét, társadalmi adatait és lehetséges jó gyakorlatait vizsgálom.

Az inklúzió megérthető, szakmai tudatossággal befolyásolható, segíthető folyamattá változtatható. Az új paradigma szerint a tudományterületeknek új kiinduló pontot kell találniuk a fogyatékoság tanulmányozásához. Nem elég az egészségügynek, pedagógiának, gyógypedagógiának, szociális munkának külön-külön kifejleszteni egy speciális szakterületet, hanem egy komplex, minden tudományterület számára elfogadható keretet kell megalkotni. A részterületek eredményeinek megtartásával egy új rendszert kell létrehozni. Ezt a folyamatot egy kérdőíves felmérés adataival együtt elemzem, hatályos nemzetközi dokumentumok segítségével.

Summary

Approach of inclusion in relationship of disability and society

The modern concept of the person with a disability is not only the disabled person alone in the centre but the person is seen in a social context of the environment. This paradigm opens up new perspectives for the helping professions. The present study focuses on its theory, social data and potential best practices.

Inclusion can become an understandable, helping process that can be influenced by professional awareness. In this new paradigm the fields

of science should find a new starting point for studying disability. It is not enough if health care, pedagogy, special education and social work develop their own specific areas of expertise, but instead a complex frame, acceptable and useful to each discipline is necessary. The results of the sub-areas should be kept but a new system should be developed. The present paper analyses this process along with the data from a questionnaire survey using applicable international documents.

Előzmény

A XX. század második felében olyan szemléleti változásokon ment át a fogyatékoság ügye, amely a század végére teljes paradigmaváltáshoz vezetett. Legjelentősebb nemzetközi dokumentuma a Fogyatékos személyekkel foglalkozó ENSZ egyezmény (ENSZ, 2006: 1). A fogyatékos személy fogalma a továbbiakban nem egyszereplős, hanem társadalmi kontextusban, a fogyatékos személy környezetével együtt értelmezzük. A fogyatékos személy nem csupán egy vagy több képességhiánnyal együtt élő személy, hanem a társadalom teljes jogú tagja, emberi és állampolgári jogokkal rendelkező ember. A segítő szakmák számára új perspektívát nyit meg ez az új paradigma, mert - azonos képességhiány esetén is - a környezeti tényezők előnyös megváltoztatásával javíthatóak a fogyatékos személyek életkörülményei. Mindehhez a fogyatékos személy és környezetének együttműködése szükséges.

A társadalmi környezet legfontosabb színterei a család, a lakóhely, az épített környezet, az iskola, a munkahely, a közhatalmi szervek, a médiaszolgáltatók, az egyház, a kortárs csoport, a civil szervezetek, az elektronikus információs felületek és az érdekérvényesítő szervezetek. Így minden ember érintetté válik a fogyatékoság ügyében. Minden ember számára szükségessé válik a fogyatékosággal kapcsolatos ismeretek megszerzése. Az inklúzió megérthető, szakmai tudatossággal befolyásolható, segíthető folyamattá változtatható. Az új paradigma szerint a tudományterületeknek új kiinduló pontot kell találniuk a fogyatékoság tanulmányozásához. Nem elég az egészségügynek, pedagógiának, gyógypedagógiának, szociális munkának külön-külön kifejleszteni egy speciális szakterületet, hanem egy komplex, minden tudományterület számára elfogadható keretet kell megalkotni. A részterületek eredményeinek megtartásával

egy új rendszert kell létrehozni. Erre lehet jó példa az „öregedés egységes elméletének” megalkotása (Semsei, 2008: 56).

Az inklúzió fogalmának térnyeréséhez hozzájárult a Salamancai világkonferencia (Salamanca, 1994), amely azokról a tanulókról szól, akik speciális szükséglettel küzdenek, fogyatékosok, sajátos nevelési igényű tanulók. A tanácskozás célul tűzte ki, hogy megvitatja az Oktatás Mindenkinél (Education for All) című programhoz szükséges alapvető kötelező politikai változtatásokat, hogy elősegítsék az inkluzív (befogadó) oktatáshoz való közeledést, hogy az iskolák képesek legyenek minden gyermek, de különösen a sajátos nevelési igényű gyermekek szükségleteinek kielégítésére. A konferencia elfogadta a Salamancai nyilatkozatot a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának alapelveiről, programjáról és gyakorlatáról. Alapját képezik az inklúzió elvei, az a felismerés, hogy mindenki számára megfelelő iskolákat kell létrehozni, olyan intézményeket, melyek mindenkit befogadnak, sőt nagyra értékelik az emberek közötti különbségeket, segítik a tanulást és figyelembe veszik a személyes szükségleteket. Ily módon nagymértékben hozzájárulnak az „Oktatás Mindenkinél” programtervezet megvalósulásához és elősegítik az iskolák nagyobb hatékonyságát. A sajátos nevelési igényű tanulók oktatása nem fejlődhet tovább szegregált formában. Egy átfogó oktatási stratégiának, és egy igazán új társadalmi és közgazdasági politikának részévé kell válnia. Ez pedig fontos reformokat igényel az iskoláztatásban. Az oktatási rendszereket úgy kell megtervezni és az oktatási programokat úgy kell bevezetni, hogy azokban figyelembe vegyék a tanulók sajátosságainak és szükségleteinek legkülönbözőbb voltát. Mindenkinél, aki sajátos nevelési igényrel rendelkezik, legyen lehetősége arra, hogy olyan többségi iskolába járjon, amely alkalmazkodik hozzá, továbbá egy gyermekközpontú pedagógiával képes kezelni ezen sajátos nevelési igényeket. Az ilyen inkluzív orientált iskolák a leghatékonyabb eszközei a diszkrimináció elleni küzdelemnek, mert létrehoznak egy befogadó társadalmat, és mindenkinél lehetőséget biztosítanak a tanuláshoz. Ráadásul a gyermekek többségének hatékonyabb oktatást nyújtanak, és javítják az egész oktatási rendszer eredményességét és hatékonyságát. Kívánatos, hogy a nemzeti törvényekben jelenjen meg az inkluzív oktatás alapelve, és vegyenek fel minden gyermeket a többségi

iskolákba, hacsak nincs nyomós ok arra, hogy másként cselekedjenek (Salamanca, 1994: 8).

Az inkluzív oktatás sikerességében jelentős szerepet játszik a korai felismerés és a sajátos nevelési igényű kisgyermek korai fejlesztése. A hat éves kort megelőző ellátásnak és speciális nevelési programnak fejlesztenie és segítenie kell a fizikai, értelmi és szociális fejlődést és az iskolaérettséget. Ezeknek a programoknak az a jelentős gazdasági értéke az egyének, a családok és társadalom számára, hogy megelőzik a fogyatékoság súlyosbodását. A programoknak ezen a szinten el kell ismerniük az inklúzió alapelvét és átfogó módon ki kell alakítaniuk az iskola előtti nevelés és a kisgyermekkorai egészségügyi ellátás együttműködését. Az integrált nevelésnek, oktatásnak, az óvodai és az iskolai együttnevelésnek több formája létezik.

Az előzmények összefoglalhatóak a normalizáció, integráció (Metzger 2006.), inklúzió, ésszerű alkalmazkodás és egyetemes tervezés fogalmaival, azok fél évszázados fejlődésével és a családi és társadalmi kontextusok alkalmazásával.

ENSZ egyezmény a fogyatékosággal élők jogairól

A legújabb paradigmák között számon tartott ENSZ Egyezmény Preambuluma így szól: „... elismerve, hogy a fogyatékosággal élő gyermekek számára más gyermekekkel egyenlően kell biztosítani valamennyi emberi jog és alapvető szabadság gyakorlását... meggyőződve arról, hogy a család a társadalom természetes és alapvető közösségi egysége, valamint, hogy a család jogosult a társadalmi és az állami védelemre. Továbbá hogy a fogyatékosággal élő személyeknek és családtagjaiknak meg kell kapniuk a szükséges védelmet és támogatást, amely lehetővé teszi, hogy a családok hozzájárulhassanak a fogyatékosággal élő személyek jogainak teljes és egyenlő gyakorlásához” (ENSZ, 2006: 2).

Az ENSZ egyezmény, mint az új szemlélet összefoglaló kiindulópontjai:

- az emberiség valamennyi tagjának veleszületett méltósága, értéke valamint egyenlő és elidegeníthetetlen joga van

- bárkinek a fogyatékoság alapján történő hátrányos megkülönböztetése az emberi személy veleszületett méltóságának és értékének megsértése
- a fogyatékoság egy változó fogalom
- a fogyatékoság a fogyatékosággal élő személyek és az attitűdbeli, illetve a környezeti akadályok kölcsönhatásának következménye, amely gátolja őket a társadalomban való teljes és hatékony, másokkal azonos alapon történő részvételben
- a fogyatékoságügy középpontba állítása a fenntartható fejlődés releváns stratégiáinak szerves részét képezi
- a fogyatékosággal élő személyek sokfélék
- valamennyi fogyatékosággal élő személy, beleértve a fokozottabb támogatást igénylő személy emberi jogai előmozdítása és védelme szükségesség
- a fogyatékosággal élő személyek értékes hozzájárulást adnak közösségük általános jóllétéhez és sokszínűségéhez
- a fogyatékosággal élő személyek számára /is/egyéni autonómiájuk és függetlenségük fontos, beleértve saját döntéseik meghozatalának szabadsága
- a fogyatékosággal élő személyeket tevékenyen be kell vonni a programokkal és politikával kapcsolatos döntéshozatali folyamatokba, különösen az őket közvetlenül érintők vonatkozásában
- a fogyatékosággal élő nők és lányok esetében gyakran nagyobb a kockázata az erőszaknak, testi sértésnek vagy bántalmazásnak, hanyag vagy gondatlan, rossz bánásmódnak vagy kizsákmányolásnak
- a fogyatékosággal élő gyermekek számára más gyermekekkel egyenlően kell biztosítani valamennyi emberi jog és alapvető szabadság gyakorlását
- foglalkozni kell a szegénységnek a fogyatékosággal élő személyekre gyakorolt káros hatásával

- a környezethez, az egészséghez, az oktatáshoz, az információhoz, a kommunikációhoz való hozzáférhetőség biztosítása
- a fogyatékossgal élő személyeknek és családtagjaiknak meg kell kapniuk a szükséges védelmet és támogatást, amely lehetővé teszi, hogy a családok hozzájárulhassanak a fogyatékossgal élő személyek jogainak teljes és egyenlő gyakorlásához
- egyenlő esélyekkel történő részvételük valósuljon meg a civil, a politikai, gazdasági, társadalmi és kulturális élet területén.

Az emberi méltósághoz, a gyermeki identitás megőrzéséhez fűződő jogok alapvető változtatást igényelnek a humán szolgáltatásainkban.

Külön cikkek foglalkoznak a fogyatékos személyek oktatásával. Alaptétel a fogyatékossgal élő személyek oktatáshoz való joga. E jognak a hátrányos megkülönböztetés nélküli, az egyenlő esélyek alapján történő megvalósítása céljából a részes államok befogadó oktatási rendszert biztosítanak minden szinten, továbbá élethosszig tartó tanulási lehetőséget nyújtanak. A fogyatékossgal élő személyeket fogyatékossguk alapján nem zárják ki az általános oktatási rendszerből. A fogyatékossgal élő személyek a lakóközösségükben élő többi személlyel azonos alapon férnek hozzá a befogadó, minőségi és ingyenes alapfokú oktatáshoz, valamint a középfokú oktatáshoz. Gondoskodnak az egyén igényeihez történő ésszerű alkalmazkodásról. A fogyatékossgal élő személyek megkapják a hatékony tanulásukat előmozdító szükséges támogatást az általános oktatási rendszerben, személyre szabott támogató intézkedéseket biztosítanak a tudományos és társadalmi fejlődés legmagasabb fokának elérését segítő környezetben, a teljes körű integráció céljával összhangban. A részes államok képessé teszik a fogyatékossgal élő személyeket életvezetési és szociális fejlődési készségek elsajátítására, hogy elősegítsék az oktatásban és a közösségben való teljes és egyenrangú részvételüket. A Braille-írás, az alternatív írásmódok, a kommunikáció, a tájékozódás és a közlekedés formáinak és eszközeinek elsajátítása, valamint a kortársi támogatás biztosítása szükséges a fogyatékos személyek számára. Elősegítik a jelnyelv elsajátítását, és támogatják a hallássérült közösség nyelvi

identitását. Biztosítják a vak, siket, valamint siketvak személyek - különösen a gyermekek - oktatását az egyén számára legmegfelelőbb nyelven, kommunikációs módszerrel és eszközökkel, valamint a tudományos és társadalmi fejlődés legmagasabb fokának elérését. A fogyatékos személyek iskolázottság-történetének vizsgálatához új módszertan is megszületett, mely szintén igazolja a paradigmaváltás szükségességét (Nagy, 2012: 3).

A fogyatékossgal élő személyek jogosultak a lehető legmagasabb színvonalú egészségügyi ellátásra a fogyatékossg alapján történő bármiféle hátrányos megkülönböztetés nélkül. A részes államok minden szükséges intézkedést megtesznek, hogy a fogyatékossgal élő személyek hozzáférjenek a nemhez igazodó egészségügyi szolgáltatásokhoz, beleértve az egészséghez kapcsolódó rehabilitációt. Beleértve: a szexuális és reprodukív egészség területét, valamint a lakossági közegészségügyi programokat. Biztosítják a fogyatékossgal élő személyek számára kifejezetten fogyatékossguk miatt szükséges egészségügyi szolgáltatásokat, beleértve a betegség korai felismerését és - szükség esetén - a beavatkozást, valamint a további fogyatékossgok előfordulásának minimalizálására és megelőzésére kialakított szolgáltatásokat, a gyermekek és idősek körében is.

Inklúzió, de miért?

Az inklúzió aktív befogadást jelent, annak kiteljesedő folyamatát írja le. De témánk keretében tegyük fel a kérdést, miért kell „befogadni” a fogyatékos személyeket, hiszen ők is a társadalom része, abba beleszületnek. Egy később fogyatékossgal élő gyermeket a családja éppúgy várja, mint más gyermekét. Nincs megkülönböztetés. Tehát, ha lesz megkülönböztetés, akkor az valamikor „keletkezik”. Tehát inklúzióra azért van szükség, mert előtte keletkezett egy társadalmi, családi kirekesztettség? Ha így van, akkor a kirekesztettséget kell megelőzni. Ebben meghatározó szerepe van a korai felismerésnek. A korai felismerés ne legyen csak egy passzív diagnosztizálás, hanem azonnal jelenjen meg benne a család aktív segítése, támogató szolgáltatások keretében.

A korai felismerés tudományos lehetőségei

Mint láthattuk, a korai felismerés az egyik alapja a korszerű paradigmának. A korai felismerés tudományos lehetőségei sokat fejlődtek az utóbbi évtizedekben. Időbeli szakaszait az alábbi csoportosításban mutatom be (Horváth, 2009):

- A fogamzás előtti szakaszban a tudomány mai állása szerint már sok megállapítást lehet tenni azzal kapcsolatban, hogy mikor, milyen esetekben és milyen valószínűséggel várható a leendő gyermek fejlődési rendellenessége. Erre genetikai vizsgálatok léteznek.
- A második szakasz a várandósság alatti időt jelenti. Klasszikus vizsgálatok tudják megállapítani a rendellenességek egyre bővülő nagy körének a meglétét.
- Szüléskor, születéskor és utána következik a harmadik szakasz, melyben szintén vizsgálatok sorozata állapíthatja meg a rendellenességek egy másik nagy körét.

Míndezeket átszövi a társadalmi feltételrendszer megalkotása a prevenciótól a rehabilitációig. A korai felismerés több tudományterület eredményeit hasznosíthatja. A korai felismerés keretében az első jelek észlelését végezheti sok szakember: genetikus, orvos, szülész, védőnő, bölcsődei és óvodai szakdolgozók köre, szociális munkások, pedagógusok, gyógypedagógusok, szociálpedagógusok, pszichológusok.

Célok

A fogyatékos gyermek megszületése nagy feladat elé állítja a családot, de a társadalomnak is részt kell vállalnia a segítségben egészségügyi, szociális, oktatási és más feladatok ellátásával. A korszerű szemléletű megközelítésről nemzetközi megállapodások szólnak, ezek alapján kutatásokat végeztem a hazai állapotokról. Ezek alapján első sorban a családi körülményeket kutatom, olyan magállapításokat teszek, melyek a korszerű paradigmáknak megfelelnek. A fogyatékoság modern fogalmának megfelelően interdiszciplináris szemlélettel közelítem ezt a témát.

Kutatásom célja feltárni, hogy a fogyatékos gyermek az egészségügyi és a szociális ellátást a családon belül vagy intézményben kapja meg. Megállapítani, hogy milyen módszerek szükségesek ahhoz, hogy a családok bekapcsolódhassanak a pedagógiai, egészségügyi és szociális ellátásokba, mint partnerek. A kutatási eredmények alapján egy továbbképzési programot állítottam össze, melynek bevezetésével a fogyatékos gyermekekkel és családjaikkal foglalkozó szakemberek folyamatos fejlődése követhetővé válik.

Kvantitatív kutatáshoz saját összeállítású kérdőívet készítettem 34 kérdés felhasználásával, melyeket hat fő csoportba soroltam. Külön rész foglalkozik a válaszadó személyével, háztartásával, fogyatékos gyermekével, kapott vagy igényelt szolgáltatásokkal, a szabadidővel és a jövőbeli elképzelésekkel. A kérdőívre adott válaszok SPSS feldolgozás segítségével először mennyiségi összesítés alá estek. Ezt követően keresztábra elemzéseket végeztem. A kutatás fontos része az irodalomelemzés. A fogyatékoság témakörével kapcsolatban sok tanulmány, könyv és nemzetközi dokumentum jelent meg. Az irodalomelemzés szempontja számomra az, hogy a 20. század közepétől kezdve a szemléleti fejlődést mutassam ki. A kérdőívet olyan szülőknél szántam, akiknek van fogyatékos gyermekük, akár a saját háztartásukban, akár bentlakásos intézményben nevelkednek. Természetesen a kérdőívre adott válaszok önkéntesek voltak, önbevalláson alapultak és a válaszadó felismerhetőségét kizártam. Magyarország 36 településéről kerültek ki a válaszadó szülők. Az elemszám 339.

Módszertanilag több szempontból speciális helyzetre kellett felkészülni. A kérdőívet olyan szülőknél szántam, akiknek van fogyatékos gyermekük, akár a saját háztartásukban, akár bentlakásos intézményben nevelkednek. Ebben a témakörben szenzitív kérdéseket, személyes véleményeket is kértem, de tudtam, hogy nehezen fognak megnyílni. Ezért a kérdezők kiválasztására nagy hangsúlyt fektettem. Olyan szociális, egészségügyi, pedagógiai szakembereket kértem fel, akik ezekkel a szülőkkel már kapcsolatban álltak valamilyen szolgáltatás keretében. Ez a módszer hólabda eljárás, mely a probléma kutatását, hozzáférhetőségét segítette. A szülőket a szociális, oktatási és egészségügyi intézményeken keresztül kerestem meg. Az intézmények is javasolhattak újabb intézményeket,

a szakemberek is javasolhattak újabb megkérdezetteket. Akik önként vállalták a kérdezést, azok szerepelnek a mintában. A mintaválasztás nem reprezentatív. A szülők és a gyermekek korára nem tettem megkötést. Az intézmények között szerepeltek egészségügyi, szociális és oktatási intézmények is. Ezekben az intézményekben a fogyatékos gyermekek több fajta ellátást kaptak.

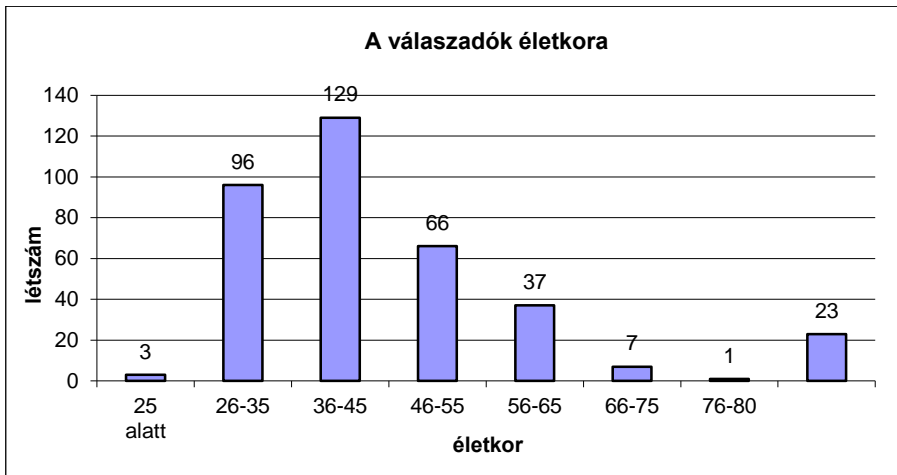
A kérdések első köre a válaszadó személyével foglalkozott. Azokat az alapadatokat kérdeztem meg, melyből kiolvasható a válaszadó társadalmi, családi adatai és kapcsolatrendszere. Ebben a kérdéskörben kérdeztem rá a helyi környezetére, a saját lakóhelyére is. Az első kérdés a válaszadó nemére vonatkozott.



1. ábra. A szülők megoszlása nemek szerint. Forrás: ez és minden más ábra, táblázat saját kutatás eredménye.

Az ábra azt mutatja, hogy a válaszadók legnagyobb köre a nők köréből került ki, számuk 292 fő a válaszadók 86,1 százaléka. Férfi válaszadó 47 fő volt, ez az összes válaszadónak a 13,9 százaléka. Felvethető a kérdés, hogy miért nem közelítettem meg az ötven százalékos nemi arányt. Mivel itt a szülőkről van szó, fontosabbnak tartottam azt követni, hogy kik vállalják a gyermekről való megszólalást. Ebben igen fontos eredmény a nők látható túlsúlya.

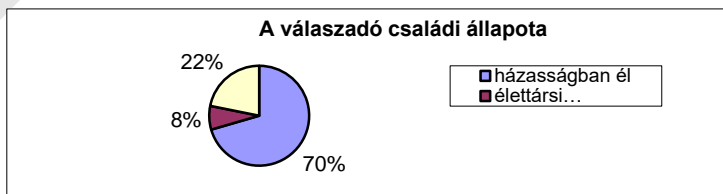
A következő kérdés a válaszadó születési évre vonatkozott, melyet nyílt kérdés formájában adhatott meg. A feldolgozás során az évjáratokból tízévenkénti csoportosítást készítettem, hogy áttekinthető legyen az adatsor.



2. ábra. A szülők megoszlása életkori csoportok szerint, fő.

A válaszadók életkorát nem összesítettem, mert annak érdemi jelentése nincs. Döntő viszont az az adatsor, ami a szülők életkori skáláját mutatja és ez 25 évtől 80 évig terjed. Az elérési út eredményességét mutatja, hogy ilyen széles korosztályt tudtam megszólaltatni. Az ábra azt mutatja, hogy a kutatómunka elején feltételezett korosztály (35-65-ig) szerepel legnagyobb mértékben a válaszadók között. Ettől fiatalabb válaszadó mindössze három fő volt és ettől idősebb is csak nyolc fő. A legjellemzőbb életkornak a 35-45 év közötti válaszadók tekinthetők, akiknek az aránya 38,1 százalék. A válaszadók másik nagy köre a 35 évesek csoportja, akiknek a létszáma 96 fő, a válaszadók 28,2 százaléka. Még jelentősnek mondható az 55 évesek csoportja is, mert az ő létszámuk 66 fő, a válaszadók 19,5 százaléka. Kisebb létszámban, 37 fővel jelenik meg a 65 évesek csoportja, a válaszadók 10,9 százaléka. A legidősebb válaszadó a lekérdezés időpontjában 80 éves volt, létszáma egy fő, a válaszadók 0,3 százaléka. Nem válaszolt erre a kérdésre 23 fő.

A következő kérdés a válaszadó családi állapotával foglalkozott.



3. ábra. A válaszadó családi állapota.

A kérdőíves felmérés egy nagyon fontos adatsora vonatkozik azokra a családokra, ahol fogyatékos gyermek él. A választ feleletválasztásos formával segítetttem. A szerteágazó családi állapotok, csonka és többgenerációs családok hálójából mindössze három kategóriára voltam kíváncsi: a válaszadó házasságban vagy élettársi kapcsolatban él, vagy egyedül neveli gyermekét. Természetesen a gyermekek körül más rokonsági fokban álló családtagok is lehettek, de témánk szempontjából ez a három kategória volt a legfontosabb. A fogyatékos gyermekek 70,5 százaléka olyan szülőkkel él együtt, akik házasságban élnek.

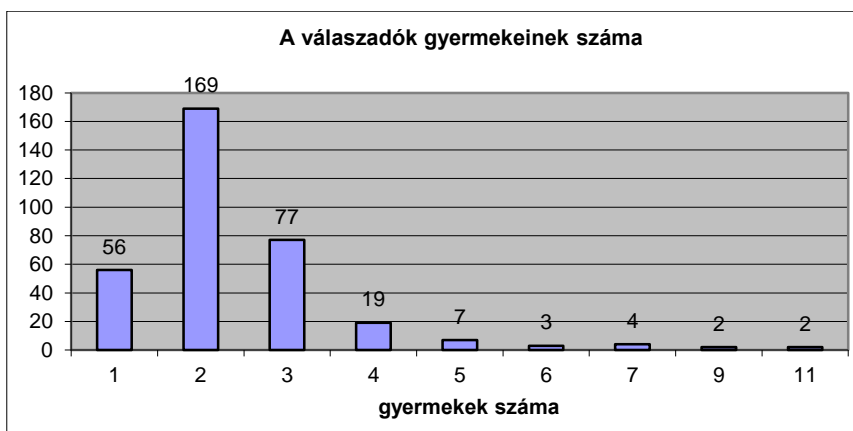
A válaszadók legmagasabb iskolai végzettségét zárt kérdéssel vizsgáltam. A szerteágazó iskolai végzettségeket öt alapvető csoportba soroltam. Témánk szempontjából az iskolai végzettségek eloszlása volt fontos. Az 1. sz. táblázatból látható, hogy nem egysíkú az iskolai végzettségük.

1. táblázat. A válaszadók legmagasabb iskolai végzettsége (fő/százalék).

| Legmagasabb iskolai végzettség | Fő | Százalék |
|--------------------------------|-----|----------|
| 1-7 osztály | 11 | 3,3 |
| 8 osztály | 72 | 21,2 |
| szakmai szakképzettség | 95 | 28,0 |
| érettségi | 116 | 34,2 |
| főiskolai, egyetemi oklevél | 45 | 13,3 |
| összesen | 339 | 100,0 |

A legjellemzőbb válasz 116 fő esetében az érettségi volt. Ez a válaszadók 34,2 százalékát jelentette, tehát minden harmadik szülőre vonatkozik. A válaszadók második legnépesebb csoportja szakmunkás végzettséggel rendelkezik, létszámuk 95 fő, a válaszadók 28,0 százaléka. Nagy létszámúnak mondható a 8 osztályt végzettek köre is, mert létszámuk 72 fő, a válaszadók 21,2 százaléka. Kisebb létszámú a főiskolai, egyetemi oklevéllel rendelkezők köre, mert létszámuk 45 fő, a válaszadók 13,3 százaléka, mely nagyjából megfelel a teljes népességben előforduló főiskolai, egyetemi végzettség arányának. Megjelenik az 1-7 osztályt végzett szülők köre is a táblázatban, létszámuk 11 fő, a válaszadók 3,3 százaléka.

A következő kérdés a gyermekek számára vonatkozott.



4. ábra. A válaszadók gyermekeinek száma (esetszám).

Az ábra azt mutatja, hogy a válaszadók legnagyobb csoportjában a gyermek száma kettő, ez összesen 169 esetben, a válaszadók 49,8 százalékában igaz. A második legnépesebb csoport a háromgyermekesek száma, ez 77 fő, a válaszadók 22,7 százaléka. A harmadik legnépesebb csoport gyermekeinek a száma összesen egy, ez 56 esetben, a válaszadók 16,5 százalékánál látható. Még jelentősnek mondható a négy gyermekkel rendelkezők létszáma is, ez 19 fő, a válaszadók 5,6 százaléka. Kisebb létszámban fordulnak elő öt gyermekkel rendelkező válaszadók, hét fő esetében, a válaszadók 2,1 százaléka. Kérdőíves kutatásommal elértem a hét gyermekkel rendelkező családokat is négy esetben, a válaszadók 1,2 százaléka. 2-2 válaszadó esetében sikerült kérdőívet kitölteni kilenc, illetve 11 gyermekes családok körében is, ez a válaszadók 0,6-0,6 százaléka.

2. táblázat. A szülők munkahelyének távolsága a lakóhelyüktől (fő/százalék).

| Távolság | Létszám | Százalék |
|-----------------|---------|----------|
| otthon dolgozik | 23 | 6,8 |
| 0-5 km | 84 | 24,8 |
| 6-15 km | 49 | 14,4 |
| 16-25 km | 16 | 4,7 |
| 26-50 km | 3 | 0,9 |
| 100 km-nél több | 2 | 0,6 |
| nem dolgozik | 162 | 47,8 |
| összesen | 339 | 100,0 |

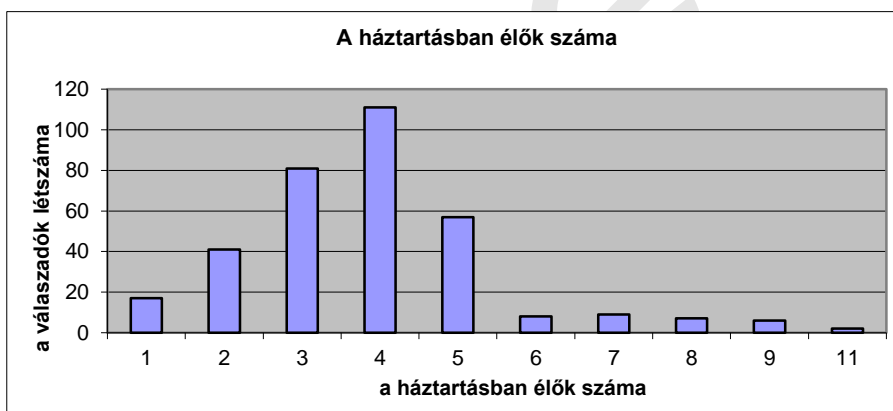
Ez a táblázat mutatja meg igazán, hogy a szülők 47,8 százaléka nem dolgozik, ezért nem jár el otthonról (egyik lehetséges oka épp a gyerek felügyelete lehet), ebben a gyerekek csaknem fele érintett. A többi távolság nagy szóródást mutat. A legtöbben, 84 fő öt kilométeren belül ingáznak. A harmadik legnépesebb csoportba tartozó szülők 6-15 km távolságra járnak dolgozni, ők 49-en vannak, a válaszadók 14,4 százaléka. Jelentősnek mondható az otthon dolgozók 23 fős létszáma, a válaszadók 6,8 százaléka. 16-25 km-es távolságban van a munkahelye 16 szülőnek, a válaszadók 4,7 százaléka. Három válaszadó 26-50 km-es távolságon belül dolgozik, ez a válaszadók 0,9 százaléka, míg két válaszadó 100 kilométernél nagyobb távolságra jár dolgozni (az összes megkérdezett 0,6 százaléka.)

A következő adatsor a válaszadó lakóhelyének nagyságát jellemzi, a települések lélekszáma szerint.

3. táblázat. A válaszadók lakóhelyének megoszlása a népesség száma szerint (fő/százalék).

| Lakóhelyének nagysága | Létszám | Százalék |
|----------------------------|---------|----------|
| 2000 fő alatti település | 44 | 13,0 |
| 2001-5000 fős település | 62 | 18,3 |
| 5001-10000 fős település | 52 | 15,3 |
| 10001-50000 fős település | 79 | 23,3 |
| 50000 fő feletti település | 102 | 30,1 |
| összesen | 339 | 100,0 |

A településeket lélekszám szerint úgy választottam ki, hogy az egész országra jellemző eloszlásnak megfelelően (ez volt a kvóta kritériuma). Így különösen fontos a kistelepülések beemelése a kutatásba, hisz például 2000 fő alatti településről is bekerült 44 válaszadó. A további adatok is azt mutatják, hogy minden településméretet megfelelő súllyal kezeltem a felmérés során. Legnagyobb létszámmal az 50 ezer fő feletti településeken lakó szülők szerepelnek, létszámuk 102 fő, a válaszadók 30,1 százaléka. 79 válaszadó töltötte ki a kérdőívet 10 001-50 000 fős településeken, a válaszadók 23,3 százaléka. A kistelepülések egy további körében (2 001-től 5 000 fős településig) 62 szülőnk van, a válaszadók 18,3 százaléka. A közepes nagyságúnak mondható településeken (5 001- 10 000-főig) 52 szülő töltötte ki a kérdőívet, a válaszadók 15,3 százaléka.



5. ábra. A háztartásban élők száma.

A háztartások legjellemzőbb létszáma négy fő. Ez a válaszadók 32,7 százalékára igaz. Ez is azt mutatja, hogy a fogyatékos gyermekek jelentős része olyan családban lakik, amelyek létszáma meghaladja az átlagos létszámot. Jelentős a két- és háromfős háztartások száma is, ez 36,0 százalékot jelent. Ezért fontos a fogyatékos gyermekek családi körülményeit egyénenként mérlegelni, mert a két szám nagyon hasonló, de egyáltalán nem mindegy a gyerek szempontjából, hogy melyikbe tartozik. A háztartásban a szülők és a gyermekek mellett nem nagy számban, de még jellemzően nagyszülőket találtunk. Jó volt látni, hogy kérdőívemmel elértem az igen nagy létszámú háztartásokat is, találtam nyolc, kilenc, 11 fős háztartásokat is hét, hat, két esetben.



6. ábra. A fogyatékos gyermekek száma (fő).

A vizsgálatban résztvevő családok létszáma egy és 11 fő között van. Ehhez kell hasonlítani a gyermekek számát és ezen belül a fogyatékos gyermekek számát. Így láthatjuk, hogy bármilyen sok gyermek van a családban, a családok 92,6 százalékában a fogyatékos gyermekek száma csak egy. A családok 7,4 százalékában két fogyatékos gyermekkel találkoztunk, ez 25 válaszadót jelent.

Lássuk a fogyatékos gyermekek jelenlegi életkorát, ami fontos a további elemzések szempontjából:

4. táblázat. Fogyatékos gyermekek megoszlása életkoruk alapján (fő/százalék).

| Életkor | Létszám | Százalék |
|-----------|---------|----------|
| 0-5 | 15 | 4,4 |
| 6-14 | 162 | 47,8 |
| 15-24 | 92 | 27,1 |
| 25-34 | 41 | 12,1 |
| 35-44 | 25 | 7,4 |
| 45-50 | 3 | 0,9 |
| 51 felett | 1 | 0,3 |
| összesen | 339 | 100,5 |

A fogyatékos gyermekek életkorát kerek években szerepeltetem. Volt olyan válasz, amelyik néhány hónapos gyermeket is megkülönböztetett, de a kutatás szempontjából ezeket mind kerek évekre kerekítettem. Ezek után életkori csoportokat hoztam létre. Kutatásom szempontjából a 0-24 éves korosztály a legfontosabb. Őket

három alcsoportra osztottuk: a 0-5 éves korosztály a korai felismerés és korai fejlesztés szempontjából, a 6-14 éves korosztály az iskolakezdés, a 15-24 éves korosztály pedig a pályakezdés szempontjából lehet egy jellemző életszakasz. A legidősebb fogyatékos gyermek a szülő válasza alapján 59 éves volt. Ez megfelel annak az adatnak, hogy a legidősebb szülő 80 éves. A 4. sz. táblázatból látható, hogy a válaszadók a 6-14 éves gyermekek szülei közül kerültek ki legnagyobb számban. Ez azért is fontos, mert a fogyatékos gyermekek iskoláztatása, társadalmi integrációja ebben az életkorban eldőlhet. A válaszadók 47,8 százaléka tartozik ide. A gyermek fogalmát a válaszadó szülő felől közelítettem meg, tehát a szülőnek gyermeke marad akkor is, ha már nagykorúvá válik.

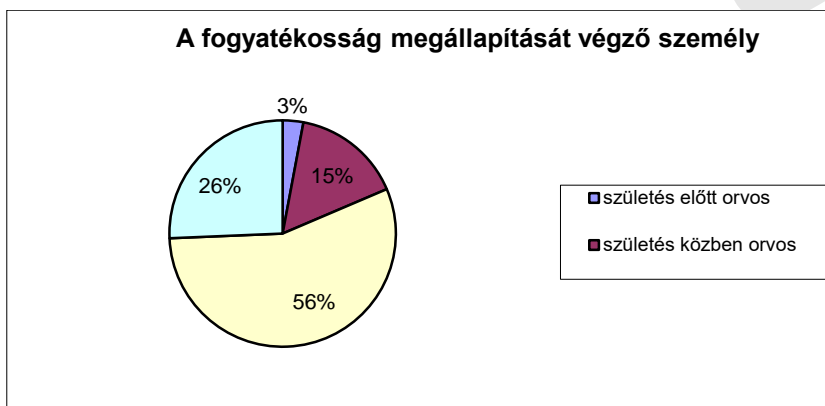
5. táblázat. A gyerekek megoszlása a fogyatékoság típusa alapján (fő/százalék).

| A fogyatékoság típusa | Fő | Százalék |
|---|-----|----------|
| látásfogyatékos | 50 | 14,7 |
| hallásfogyatékos | 34 | 10,0 |
| mozgás fogyatékos | 125 | 36,9 |
| értelmileg sérült fogyatékos | 224 | 66,1 |
| kommunikációs képesség hiánya (autista) | 61 | 18,0 |
| összesen | 494 | 145,7 |

A fogyatékoság fogalma és csoportosítása egy szakmailag vitatott kérdés a nemzetközi és a hazai szakirodalomban is. A kutatás során a szülők besorolására hagyatkoztam, amely persze nem biztos, hogy teljesen egybeesik a diagnosztizált esetekkel. Összesen 494 fogyatékosági esetet határoztak meg a szülők, melyek azt is jelzik, hogy a 339 válaszadó mellett halmozottan fogyatékos gyermekek is élnek. Ez eredményezi azt, hogy a gyermekek száma több, mint 339. A népesség egészében a mozgásfogyatékosok alkotják a legnagyobb csoportot, a mi válaszadóink között viszont ők csak a második legnépesebb csoport. Ez azzal magyarázható, hogy mi gyermekeket vizsgáltunk, akik között az értelmileg sérült gyermekek arányszáma általában is magasabb, mint a mozgássérülteké. Kutatásomban a gyermekek közül 224 esetben van értelmi fogyatékoság is. Úgy választottam a megkérdezett szülőket, hogy a kisebb fogyatékoság típusú esetek is értékelhető számban legyenek. Így látásfogyatékoság

is 50, hallásfogyatékoság is 34 esetben szerepel a felmérésben. Külön fontos, hogy 61 esetben autista gyermeket, illetve szüleit is megtudtam szólítani. Az autisták a mindennapokban háttérbe szorúlnak, bár az utóbbi időben egyre több tanulmány és kutatás vizsgálja a helyzetüket.

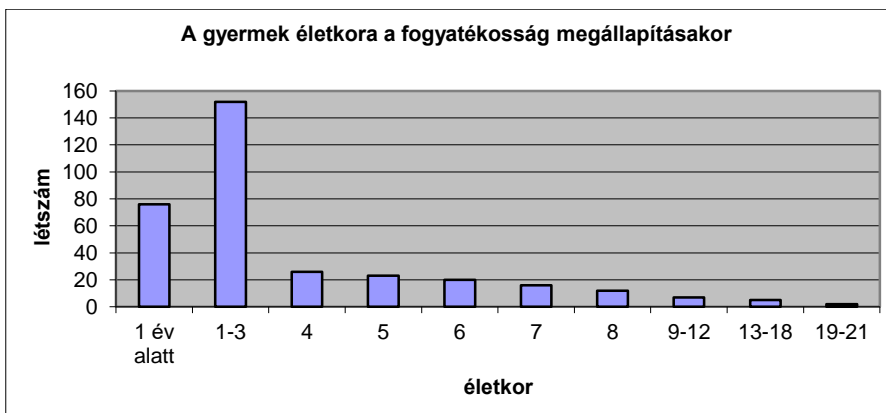
A szülők véleményét arról is kérdeztem, hogy szerintük ki állapította meg először gyermeke fogyatékoságát, adataim a szülők szóbeli közlésén alapulnak, nem kértem semmifajta dokumentumot a tényleges helyzetről.



7. ábra. A fogyatékoság megállapítását végző személy (százalék).

A fogyatékoság megállapítása nem egyszerű kérdés. A tudomány szerint genetikai, nőgyógyászati, szülészeti szempontjai is lehetnek, vagy a későbbi életkorban különböző bizottságok foglalkoznak a meghatározással. Ilyen esetekkel találkoztunk 252 esetben a válaszadók 74,3 százalékánál. A belső arányokra jellemző, hogy a születés előtt mindössze az esetek 2,9 százalékában volt ilyen megállapítás. A tudomány mai állása szerint erre sokkal több lehetőség van (Horváth, 2009), melyet egy évtizedek múlva lebonyolítandó kutatás talán már számokkal is tud bizonyítani. A válaszadók 25,7 százalékánál, tehát jelentős mértékben, nem ezek a szakemberek, testületek állapították meg először a fogyatékoság létét, hanem mások. Ezek között szerepelnek rokonok, szomszédok, tehát olyan emberek, akik nem feltétlenül szakemberek.

Nagyon fontos, hogy a fogyatékoság megállapításakor hány éves volt a gyermek (például a további lehetőségeket, eljárásmodot illetően).



8. ábra. A gyermek életkora a fogyatékoság megállapításakor (fő).

A kérdőívre adott válaszok általában kerek években szerepeltek, melyeket változatlanul szerepeltettem a táblázatban, illetve magasabb korosztályok esetében azokat összevontam.

A 0-8 évesek tekintetében szinte minden év különbsége fontos. Ezért megkülönböztettem az egy év alattiakat, akiknek a száma 76 fő és az arányuk is jelentős, 22,4 százalék. Ebben a csoportban a szülészeti, csecsemőgondozási és egészségügyi feladatok kiemelkedő jelentőségűek. Ha a gyermekek életkorát a 0-3 évre összesítjük, akkor már a megkérdezettek 67,2 százalékát kapjuk meg. Ez azért fontos, mert a korai felismerésnek ez az életkor nevezhető az optimális szakaszának. Vannak olyan fogyatékosági csoportok, amelyek jóval hamarabb is felismerhetők, de későbbi diagnosztizálás már hátráltatja a gyermek korai fejlesztését. A magyarországi hivatalos dokumentumok szerint 0-5 év közé teendő korai fejlesztés és korai felismerés. Ide tartozik a válaszadók 81,7 százaléka. De még ezek után is marad 18,3 százalék, akik esetében a korai felismerés elmaradt, így a korai fejlesztés is lehetetlenné vált.

Remélhetjük, hogyha néhány év múlva ugyanilyen felmérést végzünk, akkor erre a kérdésre már csak hat éven aluli adatokat fogunk kapni, mert a jelenlegi egészségügyi, szociális és oktatási szolgáltatásoknak kiemelt feladata a korai felismerés és a korai fejlesztés. Jelenleg a táblázat azt mutatja, hogy hatéves korban még 20 fő, hétéves korban 16 fő és nyolcéves korban is még 12 fő károsodásának a felismerése ilyen későn történt meg. A kérdőíves kutatás során találtunk kilenc és

21 év közötti diagnosztizálásokat is, összesen 14 esetben, ami a válaszadók 2,1 százaléka.

A fogyatékos gyermekkel rendelkező családok esetében különösen fontos az idő. Ezt több összefüggésben is vizsgáltam.

6. táblázat. Hány órát tölt naponta a fogyatékos gyermek a szülő háztartásában?

| Napi órák átlaga | Létszám | Százalék |
|------------------|---------|----------|
| 0 | 85 | 25,0 |
| 1-15 | 21 | 6,2 |
| 16-20 | 186 | 54,9 |
| 21-24 | 47 | 13,9 |
| Összesen | 339 | 100,0 |

A táblázat számadatai között nagy szóródást láthatunk. Ha a gyermek 0 órát tölt a válaszadó háztartásában, akkor ez két csoportból tevődik össze: 68 fő, aki bentlakásos intézményben lakik és ehhez jöhet 17 fő, aki nem a szülők háztartásában, hanem rokonoknál lakik, ezek között elsősorban nagyszülőkkel találkoztunk. Ez a válaszadók 25 százaléka. A többi gyermek a családi háztartásban tölti hosszabb-rövidebb idejét, legjellemzőbb a 16-20 órás időtartam. Ez azt jelenti, hogy ezek a gyermekek bölcsődébe, óvodába, iskolába járnak, az ő arányuk 54,9 százalék. Ez jelenti a normalizációhoz legközelebb eső megoldást. Azonban ebből a 19-20 órát válaszolók már nem kapnak teljes szolgáltatást, mert azoknak az ideje eleve több lenne napi 4-5 óránál. Vannak olyan szolgáltatások is, melyek hétfőtől péntekig bentlakásos formában fogadják a gyermekeket és a hétvégéjüket családjukban töltik. Ez a megoldás is közel van a normalizáció elvéhez. Érdekes számadatnak mondható, amikor a gyermek 21-24 órát tölt a szülői háztartásában, mert ezek a gyermekek távol állnak a normalizáció elvétől, hiszen a szolgáltatásokkal, a kortársi kapcsolatokkal csak szűkösen rendelkeznek. A táblázat azt mutatja, hogy 1-15 óráig terjedő időt töltenek a fogyatékos gyermekek 21 szülő esetében, ami a válaszadók 6,2 százaléka.

7. táblázat. Mennyi időt töltenek közös üdüléssel, utazással (belföldön) (fő/százalék).

| Napok száma | Létszám | Százalék |
|---------------|---------|----------|
| 0 | 259 | 76,4 |
| 1-6 | 39 | 11,5 |
| 7-14 | 39 | 11,5 |
| 15-nél többet | 2 | 0,6 |
| Összesen | 339 | 100,0 |

A táblázat adatai azt mutatják, hogy egyetlen egy napot sem töltött hazai üdüléssel, utazással 259 szülő, a válaszadók 76,4 százaléka. Egy hétnél rövidebb hazai üdüléssel, utazással válaszolt 39 szülő, a válaszadók 11,5 százaléka. Ugyanennyi válaszadó jelezte a 7-14 nap közötti hazai üdülést, utazást. Két hétnél hosszabb időszakról mindössze két fő számolt be, a válaszadók 0,6 százaléka.

8. táblázat. Mennyi időt töltenek közös üdüléssel, utazással (külföldön) (fő/százalék).

| Napok száma | Létszám | Százalék |
|---------------|---------|----------|
| 0 | 330 | 97,3 |
| 1-6 | 2 | 0,6 |
| 7-14 | 5 | 1,5 |
| 15-nél többet | 2 | 0,6 |
| Összesen | 339 | 100,0 |

A táblázat hasonló tendenciát mutat, mint a 7. számú táblázat. Egyetlen egy napot sem töltött külföldi üdüléssel, utazással 330 fő, a válaszadók 97,3 százaléka. Öt fő esetében 7-14 napig terjedő külföldi üdülést, utazást regisztráltam, a válaszadók 1,5 százaléka. Mindössze 2-2 esetben találtam egy hétnél rövidebb, illetve két hétnél hosszabb külföldi üdülést, utazást, ez a válaszadók 0,6 – 0,6 százaléka.

9. táblázat. Gyermekekről való gondoskodással töltött idő, évente, nap (fő/százalék).

| Napok száma | Létszám | Százalék |
|-------------|---------|----------|
| 0 | 130 | 38,3 |
| 1-10 | 4 | 1,2 |
| 11-299 | 60 | 17,7 |
| 300-364 | 26 | 7,7 |
| 365 | 119 | 35,1 |
| Összesen | 339 | 100,0 |

Mintha az előbbi két kérdésnek a tükörképével találkozoznánk. 119 fő esetében, ez a válaszadók 35,1 százaléka, a szülő 365 napot tölt gyermekéről való gondoskodással. Ez azt jelenti, hogy egyetlen napja sem marad, amit kizárólag önmagára fordíthatna. Ez szintén egy fontos adat. A 6. számú táblázat mutatja a szülő háztartásában töltött nagy időtartamot. A 0-t válaszoló 130 válaszadó között vannak a bentlakásos intézményben lakó intézmények szülei, de természetesen nem kizárólagosan, mert ők is egy pár nap gondoskodással részt vehetnek gyermekükéről való gondoskodásban. A táblázat azt mutatja, hogy a gyermekről való gondoskodás két szélső pontja jelenik meg, melyek között az átmenet nagyon ritka. Az egyik esetben a szülő minden napját a gyermekkel tölti (365 nap), míg a másik esetben (0 nap) pedig szinte nem is találkozik a gyermekével. A normalizált helyzet viszont éppen e kettő között kellene, hogy legyen. Ezzel bizonyítjuk azt, hogy az ellátások között kevés az átmenet, sok a szélsőséges megoldás és ezen szolgáltatások, ha egyszer elkezdődnek, akkor sok esetben életük végéig tartanak. A táblázat azt mutatja, hogy a két szélső érték között van még 60 szülő, aki 11-299 napot töltött gyermekéről való gondoskodással, azaz a válaszadók 17,7 százaléka. 26 szülő esetében még nagyobb, 300-364 napig terjedő gondoskodást találtam, a válaszadók 7,7 százaléka nyilatkozott így.

10. táblázat. Hány éjszakát töltött fogyatékos gyermeke táborban (fő/százalék).

| Éjszakák száma | Létszám | Százalék |
|----------------|---------|----------|
| 0 | 291 | 85,8 |
| 1-6 | 25 | 7,4 |
| 7-15 | 23 | 6,8 |
| Összesen | 339 | 100,0 |

A fenti kérdéseket most a gyermek oldaláról is szeretném megvilágítani. A megállapítások viszont nagyon hasonlóak lesznek, ugyanis a gyermekek 85,8 százaléka nem volt ilyen táborban. Ez 291 esetet jelent. Ez úgy adódhatott össze, hogy nemcsak a családban felnövekvő gyermekek maradnak ki a táborokból, hanem még a bentlakásos intézményben nevelkedő gyermekek sem jutnak el teljes számban különböző táborokba. A gyermekeknek mindössze 14,2 százaléka jutott el valamilyen táborba. Ez nagyon alacsony érték,

pedig még az 1-2 napos táborokat is tartalmazza. A legalább egyhetes táborba eljutó gyermekek aránya mindössze 6,8 százalék.

11. táblázat. Hány éjszakát töltött fogyatékos gyermeke rokonoknál (fő/százalék).

| Éjszakák száma | Létszám | Százalék |
|----------------|---------|----------|
| 0 | 274 | 80,8 |
| 1-6 | 26 | 7,7 |
| 7-15 | 29 | 8,6 |
| 16-50 | 10 | 2,9 |
| Összesen | 339 | 100,0 |

Az előbbi kérdésnek lehet egy családi változata is, hisz a rokonoknál töltött idő is környezetváltozást jelent. Ez még könnyebben megszervezhető lenne, ha a társadalom integrált volna és a családi segítség rendelkezésre állna. Azonban a kutatás azt mutatja, hogy nem sokkal jobb a kép, hiszen itt is 274 fő azon gyermekek köre, akik egyetlen éjszakát sem töltöttek másutt, külön rokonoknál. Ez a gyermekek 80,8 százaléka. Ha ezekhez az adatokhoz hozzávesszük, hogy kutatásunkban felnőtt korú gyermekkel is nagy számban szerepelnek, akkor még rosszabbnak mondható a helyzet. A legalább egy hetet rokonoknál töltők száma némileg magasabb a táborban töltött napok számához képest, mert itt 39 fő szerepel, ez a válaszadók 11,5 százaléka. Ez sem felel meg a normalizáció elvének, de valamivel nagyobb, mint a táborban töltött hasonló arány, mely 6,8 százalék. A táblázat azt mutatja, hogy van 10 szülő, akinek a gyermeke 16-50 éjszakát töltött külön, rokonoknál, ez a válaszadók 2,9 százaléka.

12. táblázat. Ha fogyatékos gyermeke állapota romlana, beadná-e bentlakásos intézménybe (fő/százalék).

| Válasz | Létszám | Százalék |
|-------------------------------------|---------|----------|
| Igen | 14 | 4,2 |
| Nem | 234 | 69,0 |
| Gondolkodna rajta | 11 | 3,2 |
| Nem tudja | 12 | 3,5 |
| Most is bentlakásos intézményben él | 68 | 20,1 |
| Összesen | 339 | 100,0 |

Ez a kérdés összegzi a szülő fejében megjelenő gondolatokat, hogy mit tenne akkor, ha gyermekének az állapota romlana. Természetesen ezt

a kérdést csak azoknak tettem fel, akik saját háztartásukban nevelik a gyermeküket, ez 271 esetet jelent. A válaszadók közül 234 szülő akkor sem adná bentlakásos intézménybe gyermekét, ha romlanának a körülményeik. Igennel válaszolt a szülők 4,2 százaléka. Ők elsősorban azok lehetnek, akik idősebb szülők, félnek a saját haláluktól. A válaszadóknak két olyan kategóriája volt, melyek a bizonytalanságot jelzik: gondolkodna rajta 11 fő, nem tudja 12 fő.

A következő kérdéssel a bentlakásos intézményben élő gyermekek szüleit kérdeztem meg.

13. táblázat. Fogyatékos gyermekét háztartásába visszavenné-e (fő/százalék).

| Válasz | Létszám | Százalék |
|---------------------------|---------|----------|
| Igen | 12 | 3,6 |
| Nem | 38 | 11,2 |
| Ha segítséget kapna hozzá | 18 | 5,3 |
| Velem él | 271 | 79,9 |
| Összesen | 339 | 100,0 |

Bentlakásos intézményben 68 gyermek él. A legjellemzőbb válasz (38 fő), hogy nem venné háztartásába vissza a gyermeket. Ez a szám tartalmazza azokat, akik megelégedéssel vannak a bentlakásos intézménnyel, de azokat is, akik lemondtak mindennemű változtatás esélyéről. Nem tudjuk, hogy ebből a 38 főből ki hogy válaszolna akkor, amikor egy számára kellő nagyságú segítség jelenne meg a helyi környezetében. Ennek az esélyét jelzi az a 18 fő is, aki feltételesen háztartásába visszavenné gyermekét. Határozott igennel válaszolt 12 fő.

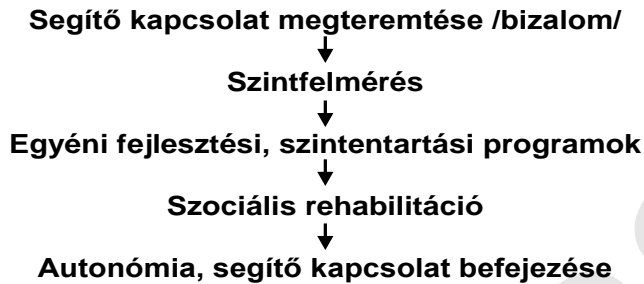
14. táblázat. A bentlakásos intézmény és a lakóhely távolsága (fő/százalék).

| Távolság/ km | Létszám | Százalék |
|--------------|---------|----------|
| Velem él | 271 | 79,9 |
| 1-10 | 12 | 3,5 |
| 11-20 | 6 | 1,8 |
| 21-40 | 19 | 5,6 |
| 41-60 | 9 | 2,6 |
| 61-80 | 11 | 3,3 |
| 81-100 | 3 | 0,9 |
| 101-200 | 4 | 1,2 |
| 201-300 | 2 | 0,6 |
| 301-400 | 2 | 0,6 |
| Összesen | 339 | 100,0 |

Ha valakinek a gyermeke bentlakásos intézményben él, akkor a kapcsolattartás módját és gyakoriságát lényegesen befolyásolja az intézmény és a lakóhely távolsága. Ezt a kérdést is feltettem a 68 gyermek szüleinek. A kilométerben mért távolság 1-2 kilométertől kezdve 400 kilométerig terjedt. Itt tetten érhető az a régi szokás, hogy a fogyatékos gyermekek távol kerüljenek a saját családjuktól. Ez ma elfogadhatatlan. Egy kis országban a 400 km-es távolság szinte csak akkor képzelhető el, ha a szülő az ország egyik sarkában, a gyermek a másik sarkában kap elhelyezést. Normalizálnak tekintjük a 60 km-en belüli távolságot, amelyek átlagos közlekedési körülményt alapul véve rendszeresen látogathatóak. Ez 46 gyermek esetében teljesül. Az összes többi esetben rohamosan nő a távolság 100, 200, 300, sőt 400 km-re. Ezekben az esetekben a rendszeres fizikai kapcsolattartás lehetetlenné válik, bár a modern technikával most újabb lehetőségek nyílnak meg, mint például a mobiltelefon vagy az internet. A normalizáció elvének mégis az felelne meg, ha a gyermekek családjuk közvetlen környezetében kapnák meg ezt a szolgáltatást.

A táblázat azt is mutatja, hogy a leggyakoribb távolság a bentlakásos intézmény és a szülők lakóhelye között a 21-40 km, 19 fő esetében, ez a válaszadók 5,6 százaléka. Kifejezetten kis távolságnak tekinthető 12 szülő esetében az 1-10 km, a válaszadók 3,5 százaléka. 20 szülő esetében 41-80 km-ig terjedő távolság szerepel a táblázatban, a válaszadók 5,9 százaléka. Igen nagy távolságok is szerepelnek, 100 km fölötti mértékben nyolc esetben, a válaszadók 2,4 százaléka választotta ezt az opciót. Két esetben találtunk 301-400 km-es távolságot is, a válaszadók 0,6 százaléka szerint. A szociális szakma a segítő szakmák közé tartozik. A kutatási eredményeket helyezzük el a segítő szakmák korszerű elméletében. A segítő szakmák alapvető megközelítési módja az önellátási képesség feltárása, erősítése, az autonómia tisztelete. Ennek a folyamatábrája az alábbiakban foglalható össze.

ÖNELLÁTÁSI KÉPESSÉG FOLYAMATA



Ez a folyamat nem lehet statikus, mert a rehabilitáció alakulásától függően újból végezhető szintfelmérés, amitől függően új és új rehabilitációs szolgáltatásokat kell tervezni és megvalósítani (Horváth, 2007).

Erősíteni és bővíteni indokolt a nappali ellátásokat és a támogató szolgáltatásokat. Ez a két legfontosabb szolgáltatás ahhoz, hogy a gyermek a családja és a lakóhelye környezetében kapja meg a számára szükséges szolgáltatást. Ugyanakkor a bentlakásos intézmények belső szakmai programját nagymértékben át kell alakítani, miszerint a családi és a kortárs kapcsolatokra is figyelemmel kell lenni. Ehhez szolgál segítségül a megfogalmazott továbbképzési program az intézmények szakdolgozói számára. Új szemlélettel, interdiszciplináris megközelítéssel lényegesen javítható a jelenlegi szolgáltatások színvonala.

Nézeteink alapja tehát a családon belüli segítség elsőbbsége. A segítő munka a fogyatékos személy saját lakókörnyezetében kezdődjék. Szükség van természetesen a szállást nyújtó intézményekre is, de azok szolgáltatásait össze kell kapcsolni a kliens saját családjával. Ennek a kapcsolódásnak a lehetséges folyamatairól szöveg a következőkben.

A szolgáltatások egymásra épülése

A teljes, lehetséges folyamat hat lépésre bontható. A lépések sorrendjének betartása fontos, de az egyes lépések időtartama lényegesen eltérhet egyénenként. Mindezt egy részletes és időközönként újra megtett szükséglet feltárással kell alátámasztani.

1. Korai felismerés. A fogyatékoság minél hamarabbi felismerése a folyamat első lépése. A korszerű tudományos eszközökkel ez már sok esetben a születés előtt is megállapítható.
2. A segítő szolgáltatásokat a családba kell vinni. Az egészségügyi és szociális ellátásokat úgy kell fejleszteni, hogy minél nagyobb számban azokat a kliens saját lakókörnyezetébe tudjuk vinni, mert akkor nem kell kiemelni családjából a fogyatékos személyt.
3. Súlyos, de nem végleges problémák esetén átmeneti idejű ellátások is legyenek. A családok életében bekövetkezhetnek olyan problémák /pl.: betegség, munkanélküliség, külföldi utazás, munkavállalás/, amelyek – remélhetően átmeneti időre – megnehezítik a fogyatékos gyermek nevelését. Ebben az esetben se véglegesen kerüljön ki a családból a gyermek, hanem csak a legszükségesebb ideig.
4. Csak végszükség esetén kerüljön sor a családból való kiemelésre. Ha a saját lakókörnyezetben nem lehet eredményesen segíteni a gyermeket, akkor kerüljön szállást nyújtó intézménybe. A mai gyakorlat túl sok esetben itt kezd a segítséget. Ezzel a gyakorlattal minél nagyobb számban szakítani kell.
5. A szállást nyújtó intézményben legyen feladat a családba való visszahelyezés előkészítése. Ez persze ott kezdődik, hogy a gyermek és családjának kapcsolatát nem szabad megszakítani, az intézménynek is legyen feladata a családi kapcsolatok fenntartása és erősítése. A mai gyakorlathoz képest ez újabb munkaformák megteremtését kívánja.
6. A családba való visszahelyezés. A fogyatékos gyermek és családjának felerősítése után, bizonyos esetekben elérhető ez a szerencsés fordulat. Ez viszont nem a véletlen műve, hanem tudatos segítő munka eredményeként érhető el.

Összefoglaló javaslatok

Az alábbiakban azokat a konkrét javaslatokat fogalmazom meg, melyek a szakmai elveknek, valamint a kérdőíves kutatás alapján a szülők véleményének megfelelnek. Ezek egy része esetenként működik, de a teljes, minden gyerekre, családra, intézményre való kiterjesztése szükséges.

A javaslatok nagy része a családban és a bentlakásos intézményben élő gyermek esetében is megvalósítható. A normalizáció jegyében ugyanis a lehető legkevesebb eltérésnek kellene lennie a két helyszín között. Ez a jelenlegi bentlakásos intézmények nagyarányú belső átalakítását, tartalmi gazdagítását kívánja meg.

- Külön kell kezelni a várandósság előtt és annak a 20. hetéig felismerhető genetikai és más rendellenességeket, illetve annak esélyeit. Ebben a szakaszban a tudomány többre képes, mint amennyire elterjedtek ezek a vizsgálatok. A kérdőíves felmérés azt bizonyította, hogy a korai felismerés még a 0-5 éves időszakban sem teljes, ami a jelenlegi szabályok alapján kívánatos lenne. A genetikai tanácsadás és a korai felismerés szakemberei tudnának segíteni a prevencióban és a korai felismerésben, fejlesztésben. A korai felismerés soha nincs elég korán. A tudomány mindenkori állapotának megfelelően egyre korábbra, akár a fogamzás előtti időre is tevődhet beavatkozás, például a szülők felkészítésével és preventív szolgáltatásokkal.
- A korai felismerés és fejlesztés is legyen család központú. Információt adhat a család a szakembernek és viszont. A különböző szolgáltatások összeköthetők egymással és így a családi kapcsolatokat is erősíthetik.
- Külön kell kezelni a várandósság alatt és a szülés közben keletkezett sérüléseket, mert a prevenció itt kiemelt jelentőségű lehet. A várandósság alatt a betegségek megelőzése, az egészséges életmód segíthet. A családon belüli bántalmazás kiterjedhet a várandós nőre, a magzatra, melynek elkerülése szükséges. A szülés közben keletkezett sérülések megelőzése az orvostudomány fontos feladata.

- A fogyatékos személyekkel az életkori sajátosságnak megfelelően bánjunk. Az idősebb gyermekkel másként bánjunk, mint a kisebbel. Felnőtt korára éppen úgy felnőttként kezeljük, mint az ép társait.
- A normalizáció jegyében a gyermekek lakószobája, privát szférája legyen barátságos, a környezete inger gazdag. Akár családban, akár bentlakásos intézményben él.
- A gyermek önrendelkezése terjedjen ki a hitéletére is. A vallásokkal való megismertetés és a feltételek biztosítása környezetének a feladata, de a gyermek életkorának megfelelő ütemben a döntés az önrendelkezése keretében alakuljon ki.
- Általánossá kívánatos tenni a fogyatékos gyermek szabadságát is. A családból menjen el szülők nélkül is kirándulni, táborozni, természetesen korának megfelelő felügyelettel. A bentlakásos intézményből mehessen haza, szabadságra és más helyekre kirándulni, táborozni. A normalizáció elvének az felel meg, ha az éves ciklusa is olyan, mint a többi gyermeké.
- A gyermek ismerje meg a szokásos közlekedési eszközök mindegyikét. A tapasztalat azt mutatja, hogy sok esetben a gyermek nem ismer meg sokszor előforduló eszközöket, nem mutatják meg a használatát. A vonat, busz, villamos és más hasonló eszközök használata legyen életének a része. Az ehhez szükséges felkészítést és támogatást a gyermek kapja meg.
- Változatos társas környezetet kell biztosítani a gyerekeknek. Családi körben sokszor tapasztaltam az egy szülővel való szinte kizárólagos kapcsolatot, bentlakásos intézményben pedig a sorstársak és a személyzet az állandó kapcsolat. Mindkét szülővel, testvérekkel, nagyszülőkkel, más rokonokkal, iskolatársakkal, szomszédokkal kell minél gazdagabb társas környezetet biztosítani számára.
- A fogyatékos gyermek esetében is legyen kommunikáció a család tagjaival. Erre akkor is figyelni kell, ha a gyermek a családjában nő fel, de akkor is lehetőséget kell rá adni, ha bentlakásos intézményben. Az intézeti elhelyezés nem azt jelenti, hogy a családnak ilyenkor már nincs semmiféle

szerepe. A rendszeres látogatás, együttes cselekvéssel fenntartja a családi kapcsolatot. Így megelőzhető, hogy az ellátott az intézetben szorongjon a család miatt, és a család is mentesül a terhek egy része alól.

- A meglévő szolgáltatások ésszerű kihasználása és megközelíthetősége miatt, azokat érdemes lenne egy helyre szervezni. A bentlakásos intézményekben jelentős szaktudás halmozódott fel, ezért szükséges körük szervezni a korszerű szolgáltatásokat is. Ehhez jelentős szemléletváltásra van szükség. Biztosíthatnának módszertani szolgáltatásokat a szülők, oktatási intézmények számára. Szervezhetnének új szolgáltatásokat a családokban élő fogyatékos gyermek és környezete számára. Korai felismerés, korai fejlesztés, logopédus, gyógytornász, gyógypedagógus, masszőr, védőnő, szociális munkás segíthetné team munkában ezeket a tevékenységeket. Jelentős haszna lenne, hogy átjárhatók lennének a szolgáltatások és nem lenne közöttük merev elválasztás, mint most a bentlakásos intézményekben. A szülők számára könnyebbség lenne a kevesebb közlekedés, amit ma nagy tehernek tartanak.
- A fogyatékos gyermekek és szülei egyik legnagyobb problémája a közlekedés. Ez nem csak a mozgásfogyatékos gyermekeket érinti. Általánossá kell tenni e probléma megoldását. Magyarországon működik a támogató szolgálat, melynek átalakításával kezelhető lenne ez a kérdés. A támogató szolgálat a fogyatékos személy önálló életvitelét elősegítő, a mindennapi szükségletei kielégítését célzó szolgáltatás. Célja a fogyatékos személyek saját lakókörnyezetében történő ellátása, a lakáson kívüli közszolgáltatások /egészségügyi, szociális, oktatási, munkavégzést segítő szolgáltatások/ elérésének segítése. A kliens önállóságának megőrzése mellett a lakáson belül is segítenek. Biztosítja a jelnyelvi tolmácsszolgálat elérhetőségét. A támogató szolgálat valamennyi tevékenységét tekintve hiánypótló szolgáltatás. Olyan szükségleteket elégít ki, ami a jelenlegi szociális ellátórendszer által egyáltalán nem, vagy csak részben kielégített. További pozitívuma, hogy lehetővé

teszi a sérültek számára lakóhelyközpontú szolgáltatások elérését. A szolgálat működésének eredményeként javul a városokban és azok vonzáskörzetében élő sérült emberek életminősége.

- A siketvak személyek számára tolmácsszolgáltatás biztosítása. Élnek olyan hallássérültek, akik nem jelnyelv használók, hiszen még gyermekkorukban veszítették el látásukat, így ők a Braille írást sajátították el. Náluk nem alkalmazható a jelnyelv, de hallássérülésük miatt a hangzó beszéd sem, mint más látássérült társaiknál. Ebben az esetben egy speciális, nemcsak kommunikációs, de a személyi segítő szerepet is felvállaló tolmács tud csak érdemben a segítségükre lenni. Olyan speciális kommunikációs módszereket kell alkalmazni, mint jelelés kéz a kézbe, a Braille kézbeírt változata, a beszélő szájjállásának letapogatása.
- Az autizmus felismerését és a hozzá kapcsolható szolgáltatásokat jelentősen fejleszteni kell. A felismerésére fel kell készíteni a szülőket, védőnőket, a bölcsődei gondozókat. A további segítségük minden közintézmény számára új feladatokat jelent. Az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosa is megállapította, hogy az autista emberek jogaival kapcsolatban visszasságot okoz az intézményrendszer alkalmatlansága. A befogadó társadalom megteremtésén túl a diagnosztikai háttér biztosítására, komplex fejlesztésre és szakemberekre van szükség. Az oktatásban dolgozók nem rendelkeznek kellő rálátással és képzettséggel ahhoz, hogy kezelni tudják az autizmussal élők igényeit és segíteni tudják beilleszkedésüket. Nem csak az általános pedagógusok, hanem a gyógypedagógusok felkészítését is ki kell terjeszteni az autista ember segítésére.
- A fogyatékoság korszerű definíciója szerint nyitott fogalom. Ezért fel kell készülni új jelenségek befogadására is. Ilyen a pszicho-szociális fogyatékoság megnevezése, a cselekvőképesség kizárása helyett a támogatott döntéshozatal beillesztése a segítő tevékenységek közzé. Folyamatos kutató munka és a kliensek újszerű szükséglet hiányainak felismerése

kell ahhoz, hogy a fejlődés e témában se rekedjen meg egy pillanatra sem.

A fogyatékos személyekkel konkrét kapcsolatba kerülő segítő szakemberek munkájában felmerül a kérdés, hogy a fogyatékosággal rokon, de azokkal nem ekvivalens, nem feltétlenül rész – egész logikai viszonyban, hanem például átfedő személyi kört takaró fogalmak hogyan kezelendők. Ez nemzetközi probléma is (Európai Bizottság, 2002), ugyanakkor a hazai szakirodalomban és a szakmai fogalomhasználatban is elvégzendő feladat. Nem vált egységessé a fogalomhasználat még a fogyatékos személy esetében sem. (Pusztai, Szabó, 2014: 23). Ilyenek lehetnek a sajátos nevelési igényű gyermek, fogyatékos személy, gyermek, tanuló, cselekvőképtelen, teljes és részleges gondnokolt ember, korlátozottan cselekvőképes, támogatott döntéshozatallal együtt élő személy, megváltozott munkaképességű, rokkant fogalmak. Ezeknek a fogalmaknak az újradefiniálását mind a magyar, mind a külföldi szakemberek szorgalmazzák. A fenti paradigma alapján ez a munka is elkezdhető és elvégezhető.

Irodalomjegyzék

- Horváth L. (2007): Deficient Children in the Family. *Kontakt* 9, 2: 358-362.
- Horváth L. (2009): Fogyatékos gyermekek intézménybe kerülésének – családból való kikerülésének okai. In: *Szociális munka az egészségügyben*, pp. 104-114. Szerk.: Fábíán G., Lawson T. Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar – Kent School of Social Work University of Louisville, Nyíregyháza.
- Metzger B. (2006): Integration in the Highlight. Changes in Public Education from the Point of View of Professional and Rehabilitational Committees Examining Learning Abilities. In: *Integration and Inclusion. Developmental Methods in Public Education*, pp. 5-17. Szerk.: Tamás M. Trefort Kiadó, Budapest.
- Nagy P T. (2012): A magyar fogyatékosok iskolázottság-történetéhez. *Iskola kultúra* 6: 3-13.
- Pusztai G, Szabó D. (2014): Felsőoktatási hallgatók és fogyatékosággal élő társaik. A fogyatékoság értelmezései a szakmai és köztudatban. *Kapocs* 4: 23-36.

Semsei I. (2008): Az öregedés egységes elmélete. In: *Gerontológia*, pp. 56-69. Szerk.: Semsei I. Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar, Nyíregyháza.

Dokumentumok

ENSZ (2006): *Fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó fakultatív jegyzőkönyv*. ENSZ, 2006. december 13.

Európai Bizottság (2002.): *A fogyatékoság definíciói Európában összehasonlító elemzés*. A Brunel Egyetem által készített tanulmány. Európai Bizottság, Brüsszel.

UNESCO (1994): *Salamancai nyilatkozat és Cselekvési Tervezet a sajátos nevelési igényű tanulók számára*. UNESCO, Salamanca, 1994. június 7-10.

MÓDOSÍTVÁK-E A TAPASZTALATOK A PEDAGÓGUSOK INKLÚZÍV NEVELÉSSSEL KAPCSOLATOS ATTITÚDJEIT?

Dr. Hüse Lajos

Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar

4400 Nyíregyháza, Sóstói u. 2-4.

huse.lajos@foh.unideb.hu

Összefoglalás

A tanulmány a „Mindenkinek becsengettek!” program (MBCS) hatásvizsgálatának a pedagógusok attitűdjeire leszűkített eredményeit mutatja be. A programot a Down Egyesület a Nyíregyházi Főiskola közreműködésével dolgozta ki 2009-ben. A program elsődleges célja, hogy közelebb hozza egymáshoz a sérült és az ép gyermekeket, segítse az ép gyermekek csoportjait befogadóbbá, toleránsabbá válni. A program megvalósítása során az Egyesület önkéntesei óvodai csoportokba és alsó tagozatos osztályokba vittek Down-szindrómás gyermekeket heti egy alkalommal 6-8 héten keresztül, jellemzően kézműves, zenei, vagy mozgásos tevékenységekre. Az épek csoportjai és a látogató gyermek közötti együttműködést a helyi pedagógus, óvodapedagógus segítette elő, ő teremtette meg annak kereteit is, illetve ő fogalmazhatta meg a közös tevékenység konkrét célkitűzését is.

Summary

Whether the experiences cause a change in the attitudes of pedagogues regarding inclusive education?

The study shows impact assessment results of „The bell rings everyone!” Program (MBCS) which is narrowed to attitudes of teachers. The program was developed by the Down Association with co-operation of Nyíregyháza College in 2009. The primary aim of the program is to bring closer to each other the normal and the handicapped children. The majority will become more inclusive and tolerant by MBCS. In implementing the program, the Down syndrome children were taken to pre-school groups and primary school classes by association's volunteers, once a week for 6-8 weeks, usually joint

crafts, music, and movement activities. The cooperation between the children was helped by a local teacher or kindergarten teacher. The framework of work and the specific goals were also created by them.

A hatásvizsgálat elméleti aspektusai

A veleszületett rendellenességek körébe tartozó Down-szindróma kiváltó oka az esetek 95 százalékában a 21. kromoszóma triszómiája, ritkábban kromoszomális mozaikosság. Születési prevalenciája magas, jelenleg hazánkban kb. 170 Down-baba születésére lehet számítani évente. Megfelelve a fejlett országokban tapasztalható tendenciának – melyben egyre inkább teret nyer a nők későbbi életkorára kitolódó első, illetve többedik gyermek vállalása –, a szindróma valószínűsíthetően egyre növekvő számban érinti majd az újszülötteket, családokat (Kolozsváry, 2002). Erős a kapcsolat ugyanis az anya életkora és a Down-szindróma előfordulási gyakorisága között. A 30 év alatti anyák körében a Down-szindrómás gyermek születésének az esélye alacsonyabb, mint az 1:800, míg a kockázat az anya 40 éves korára 1:100, 45 éves korára 1:32, 49 éves korára pedig 1:12 lesz (Cole, Cole, 2001).

A Down-szindróma jellegzetes külsődleges jegyei mellett nagy gyakorisággal okoz szervi elváltozásokat, például szívfejlődési rendellenességet (30-50%). Veszélyeztetettebbek a leukémiával és a légúti fertőzésekkel szemben (Cole, Cole, 2001). Korábban emiatt halandóságuk igen magas volt, a szív fejlődési rendellenességei miatt közel felük egy éves kora előtt elhunyt (Papp, 1995). Mozgásfejlődésük, szellemi képességük elmarad az egészségesekétől, IQ-juk 30-80 között változhat, de ritkán haladja meg a 60-at. Ugyanakkor az agyuk fejlődésére ugyanazok a törvényszerűségek vonatkoznak, mint az egészséges gyermekekére. A születést követő hónapokban az agy kifejezetten nagy plaszticitással rendelkezik, az ún. *synaptogenesis*, az agyi neurális kapcsolatok kialakulása a gyermek három hónapos korában megindul, és az első 12 hónap során rendkívül intenzív fejlődést mutat, majd elhúzódik egészen 15-18 éves korig, amennyiben *a megfelelően ingergazdag, szellemi kihívást biztosító környezet ezt támogatja* (Couperus, Nelson, 2006). Ennek fényében nem lehet eléggé hangsúlyozni a Down-szindrómás gyermekek *korai fejlesztésének* fontosságát.

A gén-környezet kölcsönhatásában kialakuló szellemi jelenségek, tulajdonságok szemléltetésére alakította ki Waddington (1942; 1966) azt a modelljét, melyben a fejlődő szervezetet egy különböző mélységű völgyekkel tarkított lejtőn guruló golyóhoz hasonlítja. A „völgyek” elágazásait *döntési pontoknak* nevezte: ezeken a döntési pontokon a környezeti hatások viszonylag kicsi különbségei is befolyásolhatják a golyó haladási irányát – azaz a gyermek fejlődésének irányát. Waddington egyértelműen rámutat arra, hogy a korábbi fejlődés befolyásolja a későbbi fejlődést. Waddington modelljének érvényét jól szemlélteti a jó családi közegben, korai fejlesztéssel támogatott Down-szindrómás gyermekek későbbi sikeres társadalmi integrációja, amely szintén tartós, azaz a már megszerzett magasabb értelmi, szellemi képességek „völgyéből” nem csúsznak vissza egy alacsonyabb értelmi színvonal „völgyébe”. Nem kétséges ugyanakkor, hogy a 21-es kromoszóma triszómiája erőteljesebb genetikai faktorként befolyásolja a fejlődést a környezettel szemben, mint az egészséges genotípus. Esetükben kiemelten fontos a *tervszerű és következetes beavatkozás* biztosítása. A tervszerűen és következetesen fejlesztő tevékenység közepette, ingergazdag és kihívásokkal teli környezetben a Down-szindrómás gyermekek fizikai és szellemi fejlődése bizonyítottan átlag feletti módon alakul (Buday, 2001).

A hazai és nemzetközi kutatási eredmények megerősítik, hogy a szociális készségek, melyek elengedhetetlenül szükségesek mind az egyén boldogulásához, mind a fogyatékkal élők társadalmi integrációjához, iskolai keretek között fejleszthetők. Ezt a tudatos, tervezett fejlesztő munkát leghatékonyabban kisiskolás korban lehet megvalósítani, melynek során a diákok meghatározó hányadánál a szociális készségek kialakítása, valamint fejlesztése elérhető (Zsolnai, Józsa, 2003).

Módszer és minta

A „Mindenkinek becsengettek!” program módszertani kidolgozását követően a Down Egyesület több hullámban valósította meg. Legnagyobb volumenét a 2010/11-es tanév során érte el a program, amikor a HUSKROUA/0901/063 jelű pályázat támogatásából három országban valósult meg (Magyarországon Nyíregyháza, Romániában Szatmárnémeti, Ukrajnában pedig Ungvár óvodáiban, általános iskoláiban). Ehhez egy hatásvizsgálat is

kapcsolódott, melynek keretében a pedagógusok attitűdjeit is vizsgáltuk.

A kutatás a *nem véletlen mintavételi technikák* egyikén, az úgynevezett *elbírálásos mintavétel*en alapult, melynek során az elemek kiválasztása a kutató saját belátása alapján történik; jelen esetben a kritérium az volt, hogy a minta elemei valamilyen módon kapcsolódjanak a „Mindenkinek becsengettek!” programhoz. A program pedagógusokra gyakorolt hatása két alminta viszonylatában vizsgálható:

1. a pedagógus személyesen részt vett a programban,
2. a pedagógus egy befogadó iskola programban aktívan részt nem vevő pedagógusa.

A vizsgálat alapvetően két, egymást követő kérdőíves felmérésből állt: az első felmérés közvetlenül a program indítása előtt (N=601), a második felmérés közvetlenül a program zárását követően zajlott (N=251). A két felmérés pedagógus-mintájának nagysága nem azonos – a helyzetfeltárás lényegesen nagyobb mintán zajlott, mint a hatásvizsgálat.

A pedagógus-kérdőív a tanári nevelési attitűdök többszemponútú vizsgálatára irányult. A vizsgálat szempontjai:

- merevség vs. rugalmasság az osztállyal szemben
- elképzelések a gyermekek szocializációjáról
- konzervatív vs. liberális pedagógiai beállítódás
- az integrált oktatással kapcsolatos attitűdök
- a fogyatékkal élő gyermekekkel kapcsolatos attitűdök

Az adatfelvétel anonim módon, önkitöltős módszerrel zajlott a pedagógusok mindkét kérdőíve esetén. Az adatrögzítéshez és elemzéshez SPSS programcsomag állt rendelkezésre.

Eredmények

A szinte teljesen elnőiesedett szakmának megfelelően a mintába túlnyomó részben nők kerültek, a férfiak a minta egytizedét sem alkották (9,1 %). A kisszámú férfi megkérdezett háromnegyede a felső

tagozaton oktatott – a program befogadó osztályai kivétel nélkül alsós osztályok (illetve óvodás csoportok) –, és csupán egynegyedük alsós nevelő. Óvodában a minta 13,1 %-a, általános iskola alsó tagozatában 52,4 %-a, míg felsőben 34,4 %-a oktatott.

A megkérdezettek átlagéletkora 44,5 év, az átlagos életkor mediánja 46 év, amely az általában vett diplomás szakmai életút (23-25 évtől 62-65 évig) felén túl helyezkedik el egy kicsivel.

A helyzetfelmérésben részt vevő pedagógusok években számított *oktatási gyakorlatának* átlaga – megfelelően életkoruknak – 20,7 év, mediánja 21,0 év. A pályán eltöltött évek számát tekintve tehát elmondható, hogy a minta fele kizárólag a rendszerváltást követő években szerezte meg gyakorlatát, a helyi iskoláknak és a pedagógusoknak nagy pedagógiai szabadságot biztosító oktatási környezetben gyűjtötte tapasztalatait. Tíz évnél kevesebb gyakorlattal a minta 19 %-a rendelkezik.

Egy hatásvizsgálat esetében nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy a fogyatékkal élő gyermekek inkluzióját elősegítő programhoz vélhetően eleve olyan pedagógusok csatlakoznak önként, akik elfogadóbbak a sérült gyermekekkel szemben, vagy bátrabban vállalkoznak a megszokottól eltérő feladatokra, nem ijednek meg a kihívásoktól. Azaz előfordulhat, hogy a program végén esetlegesen kimutatott különbségek a résztvevő – tehát a program hatása által közvetlenül befolyásolt – és a részt nem vevő – a program hatása által nem, vagy csak közvetetten befolyásolt – nevelők között valamilyen mértékben már eleve fennállt. E feltételezhető különbségek azonosítására vagy kizárására a helyzetfelmérés két almintájának – a „Mindenkinek becsengettek!” programban résztvevők, illetve részt nem vevők – statisztikai összevetésével teszünk szert. A két almintá elemszáma a mintavétel és a program sajátosságaiból kifolyólag erősen eltér egymástól: résztvevők N=143, részt nem vevők N=456.

Elsőként a pedagógiai, nevelői attitűdök terén végeztük el a vizsgálódást. Ehhez a kérdőív első felében található *önjellemző állításokkal* kapcsolatos egyetértés-elutasítás mértékét, az öt állításra adott válaszok csoportátlagát, a *gyermeki szocializációt* meghatározó, egymással ellentétes hatások a szemantikus differenciálskáláján adott válaszok csoportátlagát, valamint az *oktatás körülményeiről* alkotott

értékítéletekkel kapcsolatban adott válaszok csoportátlagát használtuk fel (1. táblázat).

1. táblázat. Merevség vs. rugalmasság az osztállyal szemben (csoportátlagok).

| | Elutasítók (23 pont alatt) | Átlag | Egyetértők (47 pont felett) |
|--|----------------------------------|-------|-----------------------------------|
| Óráimon a diákok is tréfálkozhatnak, hisz fontosnak tartom a jó hangulatot. | 16,3 | 37,57 | 24,1 |
| Mindenki tudja, hogy nálam a hiánytalan felszerelés és a felkészültség az első. | 16,9 | 36,35 | 23,2 |
| Diákjaimnál a kreativitást többre becsülöm, mint azt, hogy valaki mindig jól felkészült. | 14,6 | 36,53 | 29,5 |
| Ha belegondolok, az eleven vagy vagány, „rosszsont kölykök” mindig elbűvöltek. | 35,6 | 29,43 | 17,4 |
| A mai diákanyag lényegesen gyengébb, mint amilyen évekkkel ez előtt volt. | 44,9 | 27,89 | 19,9 |

Az önjellemző állítások csoportátlagait ábrázolva nem figyelhetünk meg értelmezhető mintázatot a két csoport válasza között. A felszerelés fontossága és a „mai diákanyag” mássága egy kicsit zártabb pedagógiai személyiséget sugall, míg a kreativitás, a tréfa és az eleven gyerekek szeretete nyitottabbat sejtet, ám egy híján minden változóban a részt nem vevő pedagógusok csoportja adta az egyetértést kifejező, magasabb átlagpontoszámot eredményező válaszokat.

A kétmintás t-próba eredménye szignifikáns eltérést mutat a két csoport között a *felszerelés fontossága* tekintetében ($p=0,02$), és közel szignifikáns különbséget a *diákanyag másságáról* alkotott véleményeket tekintve ($p=0,07$). Vagyis kirajzolódik egy *enyhe* (az állítások egy részét tekintve szignifikáns) *különbség* a tekintetben, hogy a részt nem vevő pedagógusok kissé konzervatívabb, zártabb önjellemzést adtak, mint a résztvevők.

A *gyermeki szocializációt* meghatározó, egymással ellentétes hatások a szemantikus differenciálskáláján adott válaszok csoportátlagait

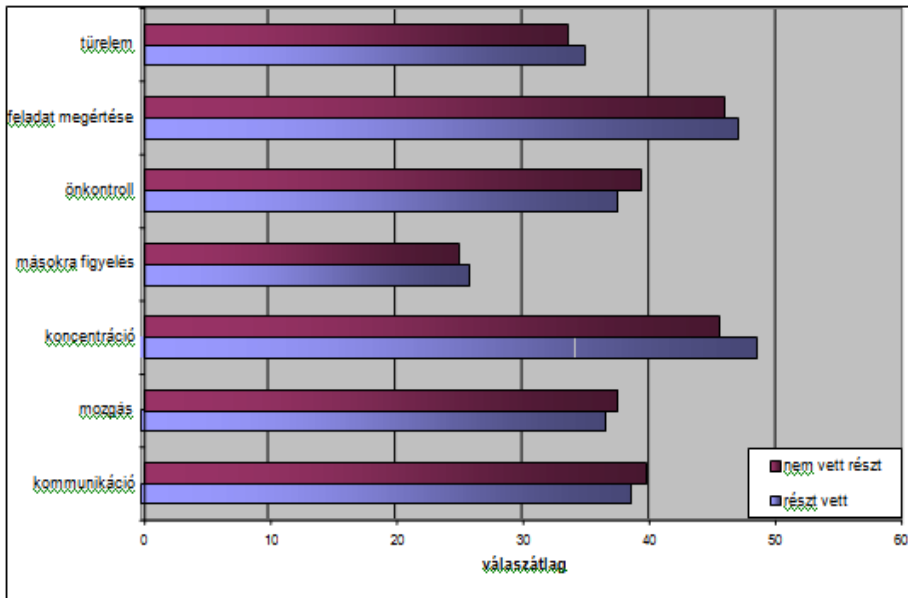
összehasonlítva *nem mutatható ki szignifikáns különbség* a két csoport között. Egyszóval nincs eredendő különbség a résztvevők és részt nem vevők között abban, hogy hogyan vélekednek a családi illetve iskolai környezet szocializációs hatásáról, vagy a pedagógiai program, illetve a tanár személyiségének hatása közötti viszonyokról, stb.

A konzervatív, illetve liberális pedagógiai beállítódást jellemző tíz állítással kapcsolatosan többnyire nem tapasztalható szignifikáns eltérés a két csoport válaszai között. Egyértelmű kivételt képez „*A szöveges értékelés jobb, mint a pusztán érdemjegy*” állítás, mellyel a résztvevők csoportja szignifikánsan jobban tudott azonosulni ($p=0,03$). *A tanári tekintéllyel kapcsolatos állítással* ($p=0,04$) a részt nem vevő tanárok csoportja azonosult kissé erőteljesebben („*Tanári tekintély nélkül nagyon nehéz az osztályban tanítani*”).

Összességében tehát elmondható, hogy nevelői attitűdjeiket tekintve a „*Mindenkinek becsengettek!*” programban résztvevő és részt nem vevő tanárok között *korlátozott érvénnyel mutatható ki enyhe különbség.*

A fogyatékkal élő gyermekek feltételezett tulajdonságainak listájában mérhető attitűd esetében alapvetően nincs szignifikáns különbség a két csoport véleménye között. Két tulajdonság esetében érte el – vagy közelítette meg – a válaszátlagok különbsége a szignifikancia szintjét, ezek az „*őszinte*” ($p=0,059$) és a „*verekezős*” ($p=0,024$) voltak. E két feltételezett tulajdonsághoz a két csoport ellenkezően viszonyult: a résztvevő tanárok a fogyatékosokat őszintébbnek, és kevésbé verekezősnek vélelmezték, mint a részt nem vevő tanárok. A 16 tulajdonságból (változóból) álló lista esetében a két változó esetében mért szignifikáns különbség összességében *igen enyhe különbséget* feltételez a két csoport között.

A fogyatékkal élő gyerekek és az ép gyerekek közötti különbségek vélelmezése terén is igen kicsiny különbségek tárulnak elénk. A t-próba eredményeképpen egyetlen változó esetében sem mondható el, hogy az ábrázolt különbségek szignifikánsak lettek volna, bár a 1. ábráról bizonyos minimális különbségek leolvashatóak, kijelenthetjük, hogy az előzetes vizsgálat válaszai alapján e téren *a két csoport szignifikánsan hasonló.*



1. ábra. Vélte különbségek az ép és fogyatékos gyermekek között.

A *fogyatékkal élő gyermekek iskolai integrációjával, a befogadó iskolák valamint az oktatási rendszer felkészültségével kapcsolatos 23 állítás* – mint az integrációval, inklúzióval kapcsolatos attitűdök mérésére szolgáló változócsoporthoz – során mutatkoztak meg előzetesen a *legnagyobb különbségek a két csoport között*. A változók egyharmada esetében szignifikáns különbségek mutathatóak ki t-próba alkalmazásával. A résztvevő tanárok néhány fontos, az inklúziót támogató kijelentéssel szignifikánsan jobban egyetértenek, mint a részt nem vevők, míg az oktatási szegregációt támogató néhány lényeges kijelentéssel a részt nem vevő tanárok értenek jobban egyet.

A 2. táblázatban a két minta viszonyát nyilakkal jelöltük. A vastag, kitöltött nyilak a szignifikáns különbségeket jelölik: a felfelé irányuló nyíl (↑) jelöli azt, hogy az adott állítással a *résztvevő tanárok jobban egyetértenek*, mint a részt nem vevők, és fordítva, a lefelé irányuló nyíl (↓) a *részt nem vevő tanárok magasabb egyetértését mutatja*. Az üres nyilak a nem szignifikáns különbségek esetében jelzik azt, ha a résztvevő tanárok értettek inkább egyet az állítással (⇑), illetve, ha a részt nem vevők értettek inkább egyet (⇓). Egy állítás esetében azonos válaszátlag született, ezt ⇔ jel mutatja.

**2. táblázat. Az inkluzív neveléssel kapcsolatos attitűdök
különbségei a két almintában.**

| kijelentés | viszony | sign. |
|---|----------------|--------------|
| Szakmailag felkészült vagyok arra, hogy osztályba integrált fogyatékos gyereket tanítsak | ↑ | |
| Rendszeresen olvasok SNI-vel kapcsolatos cikkeket, igyekszem felkészülni az integrált nevelésre | ↑ | |
| Részt vettem már SNI-vel kapcsolatos továbbképzésen, tanfolyamon | ↑ | 0,004 |
| Előzetes integrációs tapasztalatokkal rendelkezem, tanítottam már fogyatékos gyermeket | ↑ | |
| Az osztály tanulóira jó hatással lehet egy fogyatékos gyerek inklúziója | ↑ | 0,001 |
| Egy fogyatékos gyerek szükségleteit leginkább a speciális iskolákban lehet kielégíteni | ↓ | 0,003 |
| Egy fogyatékos gyerek nem tud hasznosítható tudásra szert tenni, ha többségi osztályba jár. | ↓ | |
| Speciális szükségletei miatt egy fogyatékos gyerek hátrálatná az osztály haladását, széthullana a tanterv | ↓ | |
| Megfelelő szakmai támogatással a legtöbb fogyatékos integrálható lenne többségi osztályba | ↑ | |
| Szívesen tanítanék az osztályomba integrált fogyatékos gyermeket, örülnék a kihívásnak | ↑ | 0,024 |
| A fogyatékosok inklúziója drágább lenne, mint a speciális iskolák fenntartása | ↓ | 0,003 |
| Amíg ilyen nagy a munkanélküliség, a fogyatékosoknak nem is kellene dolgozniuk | ↓ | 0,020 |
| Az iskolában nem állnak rendelkezésre az inklúziót támogató speciális taneszközök, feladatsorok | ↓ | |
| Egy fogyatékos gyerek képes lenne együttműködni velem és az osztállyal | ↑ | 0,029 |
| A fogyatékos gyerekeket otthon nevelő szülők sokkal több pénzt érdemelnének, mint most | ↑ | |
| A fogyatékosok szülei kevésbé bíznak mások pozitív hozzáállásában, mint egy átlagos szülő | ↑ | |
| Egy fogyatékos gyerekekkel muszáj kivételezni, hogy együtt haladhasson a többivel | ↔ | |
| Nagy merészség nem-gyógypedagógiai felkészültségű tanárok osztályaiba fogyatékos gyereket integrálni | ↓ | |
| Egy többségi osztályban nagyobb önállóságot tanulnak a fogyatékos gyerekek | ↑ | 0,004 |
| A diákok szülei nem igazán tolerálják, ha egy fogyatékos gyerek lassítja a tanítás tempóját | ↑ | |
| Egy „általános pedagógus” tudása is továbbfejleszthető az inkluzív nevelést megvalósító tudássá | ↑ | |
| Fogyatékos gyerekek tanításával nem lehet olyan szép sikereket elérni, mint az ép gyerekeknél | ↓ | |
| A hazai iskolák felkészültnek tekinthetők a fogyatékos gyerekek integrációjára | ↑ | |

A szignifikáns válaszkülönbségekkel jól lehet magyarázni a résztvevők magasabb vállalkozó-kedvét, mellyel a „Mindenkinek becsengettek!” programhoz csatlakoztak, ugyanakkor az eredendő különbségek megléte miatt a hatásvizsgálat eredményeit ennek fényében kell majd értelmeznünk.

Az inklúzióval kapcsolatos attitűdök sorában utolsóként az *inkluzív nevelésre való hajlandóság különbségeit* vizsgáltuk. A különféle fogyatékosági kategóriákkal kapcsolatban generált nominális változók (igen/nem) esetében szintén határozottabb különbség mutatkozott a résztvevő és részt nem vevő pedagógusok között. A résztvevő pedagógusok már a program elején – amikor a „Mindenkinek becsengettek!” program élményei még nem befolyásolhatták a véleményüket – szignifikánsan inkább vállalkoztak az *enyhe értelmi fogyatékosok* (Cramer-V 0,013), az *érzékszervi fogyatékosok* (Cramer-V 0,005), a *beszéd-fogyatékosok* (Cramer-V 0,042) és a *tanulási nehézségekkel küzdők* (Cramer-V 0,003) integrált oktatására, mint a részt nem vevő pedagógusok. A többi fogyatékosági kategóriával kapcsolatban nem tapasztalatunk szignifikáns különbségeket.

A hatásvizsgálat eredményei

A hatásvizsgálatban részt vevő tanárok negyede, 26,8% közvetlenül szerzett tapasztalatot a három városban zajló „Mindenkinek becsengettek!” programról (N=67). További 67,2% a programnak helyt adó intézményekben dolgozva áttételesen, a résztvevő kollégáikkal beszélgetve szerezhetett benyomásokat (N=168), míg a maradék 6% a kontrollcsoportba tartozott (N=16), és legfeljebb a médiából értesült a kezdeményezésről.

A megkérdezettek önjellemző állításokkal való egyetértésükkel fejezhették ki a nevelői attitűdjeiket, akárcsak az első felmérés során. A két felmérés válaszai között két változó esetében tapasztaltunk jelentősebb elmozdulást. Egyfelől jelentősen csökkent azok aránya, akik nem tolerálják, ha a diákok tréfálkoznak az órán, ezzel párhuzamosan nőtt azoknak az aránya, akik a jó hangulat kedvéért elfogadják a diákok tréfálkozó magatartását is. Másfelől nagyobb mértékben csökkent azok aránya is, akik elutasították azt az állítást,

mely szerint az „eleven kölykök” elbűvölik őket, ugyanakkor kis mértékben azok aránya is csökkent, akik ezt az állítást elfogadták – egyszóval e tekintetben az arany középutat vallók, vagy semlegesek aránya növekedett meg. A hiánytalan felszerelést és a felkészültséget legfontosabbnak tartók aránya is csökkent kissé, miközben az ezt a szempontot elutasítóké nem változott.

3. táblázat. Az önjellemző állításokat elutasítók, és az azokkal egyetértők aránya (%).

| | Elutasítók (23 pont alatt) | | Egyetértők (47 pont felett) | |
|--|-------------------------------|------|--------------------------------|------|
| | előtt | után | előtt | után |
| Óráimon a diákok is tréfálkozhatnak, hisz fontosnak tartom a jó hangulatot. | 16,3 | 5,5 | 24,1 | 33,6 |
| Mindenki tudja, hogy nálam a hiánytalan felszerelés és a felkészültség az első. | 16,9 | 16,2 | 23,2 | 18,7 |
| Diákjaimnál a kreativitást többre becsülöm, mint azt, hogy valaki mindig jól felkészült. | 14,6 | 12,6 | 29,5 | 21,1 |
| Ha belegondolok, az eleven vagy vagány, „rosszsont kölykök” mindig elbűvöltek. | 35,6 | 28,7 | 17,4 | 15,6 |
| A mai diákanyag lényegesen gyengébb, mint amilyen évekkkel ezelőtt volt. | 44,9 | 40,3 | 19,9 | 23,9 |

Csökkent a kreativitást becsülők aránya is, míg a kreativitást a felkészültséggel szemben „lepontozók” aránya lényegében nem változott. Ezen állításokkal kapcsolatban is inkább középre, a semleges – tehát a legkevésbé kikezdhető, megkérdőjelezhető – zónába rendeződtek a válaszok.

Ezzel párhuzamosan megnőtt azoknak az aránya, akik az oktatás nehézségeit inkább a diákjaik nyakába varrnák azzal, hogy „ez a mai diákanyag” lényegesen gyengébb, mint amilyen évekkkel ezelőtt volt. Amennyiben a hatásvizsgálat eredményeit a résztvevők és részt nem vevők almintáinak megfelelően vetjük össze, úgy szignifikáns, vagy közel szignifikáns eltérés mutatható ki a kreativitás ($p=0,091$) és

az elevenség ($p=0,047$) változóit tekintve a résztvevők javára, valamint a diákanyag másságára ($p=0,006$) vonatkozó véleményben a részt nem vevők javára. A hiánytalan felszerelést és a tanulók felkészültségét a részt nem vevők ugyan most is fontosabbnak tartják, mint a résztvevő tanárok, ám szemben az előzetes felmérés szignifikáns különbségével, az eltérés ezúttal nem szignifikáns.

Érdekes, hogy miközben a teljes mintában megnőtt azok aránya, akik a kudarcoktól való félelmüket a „diákanyag” vélelmezett gyengeségére projektálják, ezen belül a programban résztvevő tanárok körében ez a vélekedés inkább elutasításra talált.

A *gyermek szocializációját* befolyásoló tényezők szemantikus differenciálskáláján adott válaszok csoportátlagai többségében nem mutatnak különbséget a résztvevők és részt nem vevők csoportjának válaszaiban. Egyetlen esetben mutatható ki szignifikáns különbség: a *genetikai adottságok-családi környezet* tényezőpár esetén ($p=0,017$). A résztvevők inkább a genetikai adottságokat, míg a részt nem vevők inkább a családi környezetet tartják hangsúlyosabbnak a gyermekek szocializációja során. Ez a különbség könnyen adódhat abból, hogy az „Mindenkinek becsengettek!” program látogató gyermekei genetikai eredetű értelmi fogyatékkal élnek, s ez egy kicsit fölértékelte a résztvevő tanárok számára a fejlődés genetikai faktorainak jelentőségét.

Az *oktató-nevelő munka körülményeit* jellemző tíz állításra adott válaszokkal kapcsolatosan egyetlen változóban sem lehetett szignifikáns különbséget kimutatni a résztvevők és a részt nem vevők csoportjai között. E tíz állítás esetében az első kérdőívre adott válaszok, valamint a második kérdőívre adott válaszok között sem lehet szignifikáns eltérést kimutatni, sőt, több állítás esetében tizedre, illetve századra pontosan ugyanakkora a teljes minták válaszainak átlaga. Kijelenthetjük, hogy az MBCS program nem gyakorolt befolyást a buktatással, osztályozással, tekintéllyel, tantervekkel és más hasonló, a mindennapi oktató-nevelő munka aspektsaival kapcsolatos véleményekre, attitűdökre.

A *fogyatékos gyermekek vélelmezett tulajdonságai* tekintetében jellemző pozitív változások következtek be a program során. Míg a helyzetfelmérés adatainak elemzése során csupán két tulajdonságban

– őszinte és a verekedős – mutatható ki különbség a résztvevők és részt nem vevők csoportjainak véleménye között, addig a programot követően öt tulajdonság esetében szignifikáns, további két tulajdonság esetében közel szignifikáns különbség alakult ki. *A programban részt vevő pedagógusok mérhetően pozitívabb véleményt alakítottak ki, amely még a meglehetősen sztereotip kérdésre – „Mit gondol, milyen tulajdonságok jellemzik a fogyatékkal élő gyerekeket?” – adott válaszaikban is megmutatkozott. A résztvevő pedagógusok barátságosabbnak ($p=0,010$), megbízhatóbbnak ($p=0,061$), őszintébbnek ($p=0,033$), tisztábbnak ($p=0,013$), kedvesebbnek ($p=0,012$) és szeretetreméltóbbnak ($p=0,00$) vélik a fogyatékkal élő gyermekeket, mint a programban részt nem vevő pedagógusok. Egyetlen tulajdonság esetében tekintenek közel szignifikánsan pozitívabban a fogyatékkal élőkre a részt nem vevő pedagógusok: bár a résztvevők is úgy vélik, hogy a fogyatékkal élők nem koszosak, a részt nem vevők még kevésbé gondolják így ($p=0,072$).*

Az első felmérés során nem találtunk szignifikáns különbségeket a résztvevő és részt nem vevő tanárok véleménye között a tekintetben, hogy *mit gondolnak, mennyire különböznek az ép és a sérült gyermekek bizonyos, a tanítási helyzetben lényeges tulajdonságaikat illetően.* Ehhez képest a második adatfelvétel eredményei már két tulajdonság esetében is szignifikáns véleménykülönbséget hordoznak magukban. A részt vevők és a részt nem vevők véleménye nem egyezik abban, hogy mennyiben tér el egy sérült gyermek az épektől a másokra irányuló figyelem ($p=0,038$) és a feladatértés ($p=0,000$) tekintetében.

A résztvevő pedagógusok a „Mindenkinek becsengettek!” program során szerzett tapasztalataik hatására módosítottak korábbi véleményükön, és immár azon az állásponton vannak, hogy a másokra való figyelem terén *a sérültek jobban különböznek ép társaiktól, mint ahogy azt korábban vélték.* Eközben a részt nem vevők véleménye lényegében nem változott, ebből adódott a szignifikáns különbség a két csoport között.

Az integrációval, inklúzióval kapcsolatos attitűdök mérésére szolgáló változócsoport esetében ugyancsak kimutatható a „Mindenkinek becsengettek!” program hatása.

Akárcsak korábban, a 4. táblázat esetében is nyilakkal jelöltük a két almintá viszonyát. A vastag, kitöltött nyilak a szignifikáns különbségeket jelölik (↑ és ↓). Az üres nyilak a nem szignifikáns különbségek esetében jelzik a választátlagok különbözőségét (⇑ illetve ⇓). A táblázat értelmezése tehát:

- ↑ és ⇑ – a résztvevő tanárok az adott állítással jobban egyetértenek, mint a részt nem vevők
- ↓ és ⇓ – a „Mindenkinek becsengettek!” résztvevői az adott állítással kevésbé értenek egyet, mint a részt nem vevő pedagógusok.
- ⇔ – a két csoport választátlaga egy tizedesig azonos.

Az eredményekből világosan kirajzolódik, hogy a „Mindenkinek becsengettek!” résztvevői minden tekintetben támogatóbbak a fogyatékos gyermekek iskolai integrációjával kapcsolatban, várakozásaik pozitívabbak, vállalkozó kedvük nagyobb, mint a részt nem vevő pedagógusoké. Pozitívabb hozzáállásuk sok esetben szignifikánsan nagyobb, mint a részt nem vevőké. Ezzel szemben az integrációtól elhatárolódó, a szegregáció különféle megjelenési formáit képviselő állításokkal szemben minden esetben nagyobb elutasítást fejtenek ki (vagy alacsonyabb elfogadást), mint a részt nem vevők.

Az eredményekből az látható, hogy a részt nem vevő pedagógusok véleményében jelentősebb elmozdulás történt, megerősödött a fogyatékos gyermekek inklúziójával szembeni ellenállás, ezzel párhuzamosan a szegregált oktatást támogató vélemények erősödtek.

**4. táblázat. Az inkluzív neveléssel kapcsolatos attitűdök
különbségei – második felmérés.**

| Kijelentés | viszony | sign. |
|---|----------------|--------------|
| Szakmailag felkészült vagyok arra, hogy osztályba integrált fogyatékos gyereket tanítsak | ↑ | 0,053 |
| Rendszeresen olvasok SNI-vel kapcsolatos cikkeket, igyekszem felkészülni az integrált nevelésre | ↑ | 0,014 |
| Részt vettem már SNI-vel kapcsolatos továbbképzésen, tanfolyamon | ↑ | |
| Előzetes integrációs tapasztalatokkal rendelkezem, tanítottam már fogyatékos gyermeket | ↑ | |
| Az osztály tanulóira jó hatással lehet egy fogyatékos gyerek inklúziója | ↑ | 0,000 |
| Egy fogyatékos gyerek szükségleteit leginkább a speciális iskolákban lehet kielégíteni | ↓ | |
| Egy fogyatékos gyerek nem tud hasznosítható tudásra szert tenni, ha többségi osztályba jár. | ↓ | 0,041 |
| Speciális szükségletei miatt egy fogyatékos gyerek hátrálatná az osztály haladását, széthullana a tanterv | ↓ | |
| Megfelelő szakmai támogatással a legtöbb fogyatékos integrálható lenne többségi osztályba | ↑ | |
| Szívesen tanítanék az osztályomba integrált fogyatékos gyermeket, örülnék a kihívásnak | ↑ | 0,001 |
| A fogyatékosok inklúziója drágább lenne, mint a speciális iskolák fenntartása | ↔ | |
| Amíg ilyen nagy a munkanélküliség, a fogyatékosoknak nem is kellene dolgozniuk | ↔ | |
| Az iskolában nem állnak rendelkezésre az inklúziót támogató speciális taneszközök, feladatsorok | ↔ | |
| Egy fogyatékos gyerek képes lenne együttműködni velem és az osztállyal | ↑ | |
| A fogyatékos gyerekeket otthon nevelő szülők sokkal több pénzt érdemelnének, mint most | ↔ | |
| A fogyatékosok szülei kevésbé bíznak mások pozitív hozzáállásában, mint egy átlagos szülő | ↑ | |
| Egy fogyatékos gyerekkel muszáj kivételezni, hogy együtt haladhasson a többivel | ↑ | |
| Nagy merészség nem-gyógypedagógiai felkészültségű tanárok osztályaiba fogyatékos gyereket integrálni | ↓ | |
| Egy többségi osztályban nagyobb önállóságot tanulnak a fogyatékos gyerekek | ↑ | 0,034 |
| A diákok szülei nem igazán tolerálják, ha egy fogyatékos gyerek lassítja a tanítás tempóját | ↓ | 0,008 |
| Egy „általános pedagógus” tudása is továbbfejleszthető az inkluzív nevelést megvalósító tudássá | ↑ | |
| Fogyatékos gyerekek tanításával nem lehet olyan szép sikereket elérni, mint az ép gyerekekénél | ↓ | |
| A hazai iskolák felkészültnek tekinthetők a fogyatékos gyerekek integrációjára | ↑ | |

A nevelők túlnyomó többsége még a jelenlegi körülmények között is vállalná a legváltozatosabb fogyatékkal élő tanulók integrált oktatását. Véleményüket csupán minimális mértékben változtatták meg a program tapasztalatainak hatására – jobbra azok, akik maguk közvetlenül nem vettek részt a programban, és igazán nem is érdeklődtek iránta, például nem beszélgettek azokkal a kollégáikkal, akiknek a foglalkozásaira, óráira látogató érkezett. *Azok a tanárok, akik személyes tapasztalatokat gyűjtöttek, kifejezetten azon fogyatékosági típusok esetében, amellyel a látogató gyermek személyében találkoztak, lényegesen nagyobb arányban vállalják a teljes integrációt, mint a program részt nem vevő nevelők.*

Részletezve: a résztvevők szignifikánsan inkább vállalkoztak az *enyhe értelmi fogyatékosok* ($p=0,035$), a *középsúlyos értelmi fogyatékosok* ($p=0,059$), és közel szignifikáns mértékben inkább vállalkoznak a *tanulási nehézségekkel küzdők* ($p=0,063$) integrált oktatására, mint a részt nem vevő pedagógusok.

A „Mindenkinek becsengettek!” program során gyűjtött benyomások

Saját bevallásuk szerint a résztvevő tanárok sokat beszélgettek kollégáikkal a „Mindenkinek becsengettek!” program tapasztalatairól. Csupán elenyésző hányaduk, alig több, mint öt százalékuk állította, hogy nem beszélgetett az élményeiről a kollégáival (6,3%), míg túlnyomó többségük (59,4%) elég gyakran megtette ezt. Hogy a kollégák mekkora körét érintette ez, arról a kérdőív adatai nem nyújtottak információt, ellenben a részt nem vevők válaszaiból erre is lehet következtetni.

Eszerint a második adatfelvétel „részt nem vevőinek” több, mint negyede (27,2%) egyáltalán nem beszélgetett résztvevő kollégájával a programról. Az alminta fele esetenként kapott némi információt (55,1%), és kevesebb, mint ötödük beszélgetett rendszeresen erről a témáról a résztvevő kollégájával (17,7%). Az információ-áramlás tehát korlátozottan jelent meg a programnak helyt adó intézményekben, s az jobbra alkalmoszerű, vélhetően felszínes maradt – eltekintve a valóban érdeklődő egyötödtől.

A program résztvevői mind magáról a „Mindenkinek becsengettek!” programról, mind a fogyatékosok iskolai inklúziójáról pozitívabb benyomásokat szereztek, mint a részt nem vevők. A résztvevők 58,98-as válaszátlag a programról keletkezett benyomások tekintetében olyan közel áll a lehetséges maximumhoz (70), hogy ezt mindenképpen a program pozitív hatásai közé kell sorolnunk.

5. táblázat. A program során szerzett benyomások (átlagpontszámok).

| | résztvevők | részt nem vevők | t-próba sig. |
|---|-------------------|------------------------|---------------------|
| Benyomásai alapján milyen véleménye keletkezett a programról? | 58,98 | 53,44 | 0,049 |
| Benyomásai alapján milyen véleménye keletkezett a fogyatékosok integrációjáról, inkluzív neveléséről? | 53,88 | 50,75 | |

A „Mindenkinek becsengettek!” résztvevői minden szempontból pozitívan élték meg a programot, és úgy látták, hogy az osztályaiknak, csoportjaiknak is jót tett a részvétel. Az események mindenképpen kihívást jelentettek számukra, hiszen bár alaposan felkészültek, nem tudtak minden eshetőségre előzetes felkészülni, sőt, a folyamat közben is találkozhattak olyan helyzetekkel, melyekben nem érezték magukat maximálisan felkészültnek. „Maximálisan nem, de pont eléggé” – mondhatnánk, a program során szerzett rendkívül pozitív benyomások láttán.

Összegzés

A „Mindenkinek becsengettek!” program az egyes alkalmakat, vagy az alkalmak hosszát tekintve nem biztosít az egyes résztvevők számára hosszú időt az élmények megélésére, a tapasztalatok begyűjtésére. Pedagógiai programja sem volt különösebben kiszámított, hiszen pusztán az együttes tevékenység örömét kívánta biztosítani az épek és sérültek részére, mindössze hat-nyolc alkalommal. Ennek ellenére a tanári mintában jól mérhető változások következtek be a pedagógusok attitűdjeiben.

A pedagógiai attitűdök vizsgálata alapján kijelenthető, hogy a „Mindenkinek becsengettek!” programban résztvevő pedagógusok másoknál jobban támaszkodnak feladathelyzetekben a kreatív megoldásokra, foglalkozásaikon jobban pártolják a felszabadult, nyitott légkört. A nevelési folyamatban rejlő kockázatokat nem projektálják a diákokra – szemben a részt nem vevőkkel –, azaz nem hiszik azt, hogy a mai diákok gyengébb képességűek lennének, mint a régiek.

Kifejezetten jól mérhető, pozitív változás következett be a résztvevők fogyatékos gyermekekről alkotott véleményében. Egyértelműen pozitívabban ítélik meg őket, elfogadóbbá, nyitottabbá váltak velük kapcsolatban.

A résztvevő pedagógusok a „Mindenkinek becsengettek!” program során szerzett tapasztalataik hatására módosítottak korábbi véleményükön, és immár azon az állásponton vannak, hogy *a másokra való figyelem terén a sérültek jobban különböznek ép társaiktól*, mint ahogy azt korábban vélték. Eközben a részt nem vevők véleménye lényegében nem változott, ebből adódott a szignifikáns különbség a két csoport között. Ennek ellenére – vagy ennek tudatában – is rendkívül pozitívan élték meg a programot, és elkötelezettebbé váltak a fogyatékkal élők iskolai integrációjával kapcsolatban. A résztvevő pedagógusok a program során meggyőződtek arról, hogy *a fogyatékkal élő gyermekek kevésbé különböznek ép társaiktól a feladatértés terén*, mint ahogy azt korábban vélték.

Az eredményekből világosan kirajzolódik, hogy a „Mindenkinek becsengettek!” résztvevői támogatóbbak a fogyatékos gyermekek iskolai integrációjával kapcsolatban, várakozásaik pozitívabban, vállalkozó kedvük nagyobb, mint a részt nem vevő pedagógusoké. Ezzel szemben az integrációtól elhatárolódó, a szegregáció különféle megjelenési formáit képviselő állításokkal szemben minden esetben nagyobb elutasítást fejtenek ki (vagy alacsonyabb elfogadást), mint a részt nem vevők.

Azok a tanárok, akik személyes tapasztalatokat gyűjtöttek, kifejezetten azon fogyatékosági típusok esetében, amellyel a látogató gyermek

személyében találkoztak, lényegesen nagyobb arányban vállalnák a teljes integrációt, mint a programban részt nem vevő nevelők.

A pozitív eredmények nem valamiféle előzetes elbizakodottságon alapulnak. A résztvevő tanárok csupán 40%-a gondolta úgy még a program előtt, hogy meg fog birkózni a helyzettel – őket ebben a későbbi tapasztalataik sem rendítették meg. A többségük azonban bizonytalan volt. A program után a bizonytalanok nagy része meggyőződött róla, hogy el tud vállalni ilyen, és ehhez hasonló szerepet a részleges inklúzióban, és csupán minden ötödik – a teljes minta 9,6 százaléka – érezte úgy, hogy a tapasztalatai hatására még jobban elbizonytalanodott.

A nevelők többsége, kilépve megszokott kereteiből, pozitív tapasztalatokkal, mélyen megélt érzelmekkel gazdagodott. Megtapasztalták, hogy egyszerű eszközökkel milyen könnyű elérni a program célját, a kölcsönös élményszerzést, a közös örömet, és a részleges inklúzió megannyi eredményét. A pozitív minták, a jó gyakorlatok felerősödtek a program során, ennek eredményeképpen a résztvevő pedagógusok zöme mind praktikus eszközeiben, mind szakmai személyiségében gyarapodott.

Irodalomjegyzék

- Buday J. (2001): Genotípus és fenotípus: öröklött és környezeti tényezők hatása Down kórosok testalkatára. *Gyógypedagógiai Szemle* **29**, 4: 247-257.
- Cole, M, Cole, S R. (2001): *Fejlődéslélektan*. Osiris, Budapest.
- Couperus, J W, Nelson, C A. (2006): Early brain development and plasticity. In: *Blackwell handbook of early childhood development*, pp. 85-105. Eds.: McCartney, K, Phillips, D. Blackwell Publishing, Malden.
- Kolozsváry J. (2002): „Más” gyerek, „más” szülő, „más pedagógus. OKKER, Budapest.
- Papp Z. (1995): *Klinikai genetika*. Golden Book, Budapest.
- Waddington, C H. (1942). Canalisation of development and the inheritance of acquired characters. *Nature* **150**: 563-565.
- Waddington, C H. (1966): *Principles of development and differentiation*. Macmillan, New York.

Zsolnai A, Józsa K. (2003): Szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Szociális kompetencia – társas viselkedés, pp. 227-238. Szerk.: Zsolnai A. Gondolat Kiadó, Budapest.

DUPress

INKLUZIVITÁSSAL A SIKERES MUNKAERŐ-PIACI INTEGRÁCIÓÉRT

Dr. R. Fedor Anita

Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar

Nyíregyháza, Sóstói u. 2-4.

fedor.anita@foh.unideb.hu

Összefoglalás

A munka meghatározó értéket képvisel az egyének, családok életben, azonban vannak olyan társadalmi csoportok, melyek munkaerő-piaci integrációja különböző okok miatt nehezített. A munka világtól való távolmaradás a jövedelem-kiesés mellett hosszútávon kirekesztődéhez vezethet. Jelen írásunkban egy konkrét társadalmi csoport, a kisgyermeket nevelő nők munkaerő-piaci integrációs mintázatát mutatjuk be egy korábbi empirikus munkánk eredményeinek ismertetése segítségével, melyben arra kerestük a választ, hogy a gyermekgondozási szabadságon lévő nők mikorra időzítik munkaerő-piaci visszatérésüket, valamint arra, hogy az ezzel kapcsolatos döntésüket milyen fő magyarázó változók alakítják. Eredményeink szerint a megkérdezettek meghatározó többsége azt tartaná ideálisnak, ha a jelenleg működő családpolitika által kínált gyermekgondozási szabadság maximális időtartamáig otthon maradnának a gyermekükkel. Azonban a tényleges munkaerő-piaci visszatérés ettől korábban valósult meg.

Summary

With inclusion for the successful labour market integration

Work represents a decisive value in the life of individuals and parents, however, there are social groups whose labour-market integration is difficult for various reasons. Absence from the world of work means loss of income and in the long term might lead to exclusion. This study presents the labour-market integration pattern of women raising little children. In addition, it includes the results of an earlier study that was built around two topics: when do women plan to return to the labour market from child care leave and what main explanatory variables form this decision. The ideal situation,

according to the results of the significant number of the respondents, would be if they could remain at home with their children for the maximum period of the child care leave offered by the current family policy. However, the actual return to the labour market occurs earlier.

Bevezetés

A munka világában való megjelenés nehézségei számos társadalmi csoportot érint, különböző életkorban és élethelyzetben lévők tapasztalják meg a munkaerő-piaci integráció nehézségeit. Az elhelyezkedést gátló tényezők igen szerteágazóak; a munkaerő-piaci hátrány adódhat az életkorból, alacsony iskolai végzettségből, munkaerő-piaci tapasztalat hiányából, egészségkárosodásból, függhet az etnikai hovatartozástól, különböző szocio-demográfiai tényezőktől, mint például a gyermekvállalás, gyermekszám. Az itt felsoroltak közvetve vagy közvetlenül távol tarthatják az érintetteket a munka világától, nehezíthetik a munkaerő-piaci integrációt. A munka világától való direkt vagy indirekt távolmaradás, annak időtartamától függően kirekesztődéshez vezethet. Ha a kirekesztődés nem önhibából történik, hanem társadalmi eredetű, akkor a társadalom kötelessége, hogy megteremtse az integrálódás feltételeit (Konc 2005).

A munkaképes és munkaképes korúak munkaerő-piaci jelenlétének fontossága megkérdőjelezhetetlen. A fizetett munka meghatározó szerepet tölt be az egyének és családok életében, s annak elvesztése nehézségek sorozata elé állíthatja az érintetteket. A munka nélkül eltöltött idő hosszának emelkedése pedig tovább ronthatja a munkajövedelem hiányát megtapasztaló háztartások életkörülményeit. A modern társadalomban a munka az önbecsülés fontos eleme, mely a munkát végző számára biztosítja a megélhetéshez szükséges anyagi forrást, melynek hiányában az egyén napi megélhetési gondjai megsokszorozódhatnak. A munkahely barátokat, társas kapcsolatokat is jelent, és lehetőséget biztosít közös tevékenységekben való részvételre (Giddens, 1995). A munka időstrukturáló hatásánál fogva szervezi a mindennapi életmenetet, meghatározza és keretet szab a napi, heti tevékenységek ritmusának. A munkavégzés és az abból származó jövedelem nagymértékben hozzájárul az egyének és családok életminőségéhez, alakíthatja az

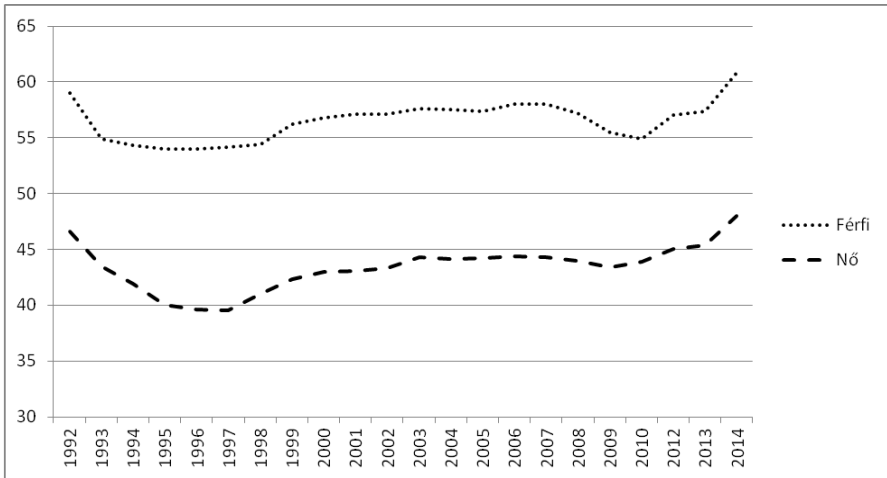
önminősített szubjektív egészségi állapotról alkotott véleményeket (Jávorné Erdei és mtsai 2014; R. Fedor, Balogh, 2015).

Mint ahogyan fentebb említettük a munkaerő-piaci integráció nehézsége számos társadalmi csoportot érinthet. Írásunkban azonban nem foglalkozunk minden célcsoporttal, a továbbiakban a nők, ezen belül is a gyermeket nevelő nők munkavállalási attitűdjével, munkaerő-piaci integrációjával foglalkozunk. Először felvázoljuk a nők általános foglalkoztatási helyzetét hazai és nemzetközi kontextusban, majd áttérünk a kisgyermeket nevelő nők munkavállalási attitűdjét vizsgáló empirikus munkánk főbb megállapításainak bemutatására. Tanulmányunkban korábbi elemzéseink eredményeit integráljuk.

Általános helyzetkép a nők foglalkoztatásáról

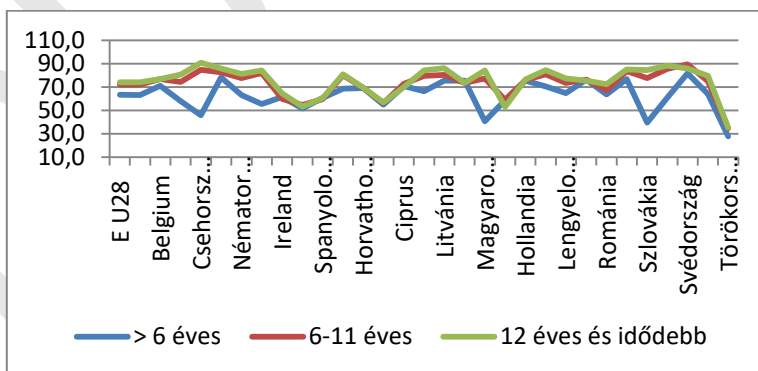
A rendszerváltozást megelőzően a magyar nők foglalkoztatási színvonala meghaladta az Európai Unió tagállamainak átlagát (Frey, 2001), az ezredfordulóra azonban már jóval az alá került. 2014-re hazánk foglalkoztatási helyzete egyre kedvezőbb képet mutat, mégis azt tapasztaljuk, hogy a nők rosszabb munkaerő-piaci helyzete ma is általános jelenség. A nők és férfiak közötti foglalkoztatási hátrány nem magyar sajátosság, hasonló jelenség figyelhető meg több, az Európai Unióhoz tartozó országban. 2014-ben a férfiak és a nők foglalkoztatási rátája közötti átlagos különbség 12,5 %-os volt a közösség vonatkozásában. A magyarországi helyzetet alapul véve azt mondhatjuk, hogy az elmúlt években a nők és a férfiak foglalkoztatása között átlagosan 10%-os különbség érvényesült (R. Fedor, Balogh, 2015).

A magyar férfiak kedvezőtlen mutatói elsősorban munkaerő-piaci okokkal, a nyugdíjszerű ellátásban részesülők, és az egyéb okok miatt inaktívak magas arányával magyarázhatók. A nők esetében ez a hátrány leginkább a kisgyermekes nők alacsony aktivitási rátájának számlájára írható (Blaskó, 2009).



1. ábra. A hazai foglalkoztatási ráta alakulása nemenként (15-74 év), 1992-2014. Forrás: KSH. adat 2.1.13. Forrás: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf016.html

A magyar anyák nemzetközi összehasonlításban igen hosszú időt töltenek otthon gyermekükkel/gyermekükkel, melyet Bálint és Köllő kutatási eredményei is alátámasztottak. 1997-2005 között a nők átlagosan 3,7-4,7 évig maradtak otthon gyermekgondozási szabadságon (Bálint, Köllő, 2007). A gyermekek életkora és száma összefüggést mutat a kisgyermekes nők foglalkoztatási rátája között, melyet a 4. számú ábrával illusztrálunk (R. Fedor, 2015).



2. ábra. A 25 és 54 éves foglalkoztatott anyák aránya a legfiatalabb gyermek életkora szerint (%), 2014. Forrás: Eurostat 2014. structured

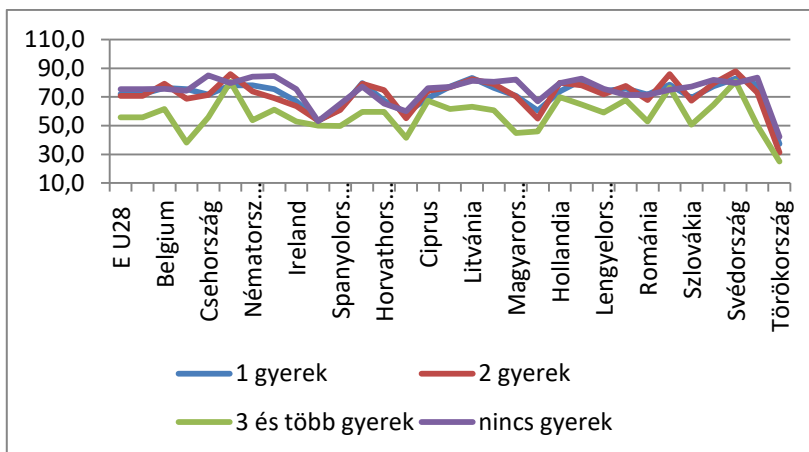
<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/setupDownloads.do>

A 2. számú ábrán feltüntetett országokkal összevetve Magyarország helyzetét egyértelműen kirajzolódik, hogy a hat évesnél fiatalabb gyermeket nevelő nők foglalkoztatási rátája hazánkban igen alacsony, mindössze 40%. Ez közel 23%-kal marad el az EU 28 átlagánál. Azonban itt meg kell jegyezni, hogy a magyar családpolitika intézményrendszere maximum három évre szóló gyermekgondozási szabadságot kínál nők számára szülést követően, mely igen hosszú időtartamú a többi országhoz viszonyítva. A magyarországinál is kedvezőtlenebb adatok jellemzik Törökországot (27,7%). A hatévesnél fiatalabb gyermeket nevelő nők foglalkoztatási rátája pedig kiemelkedő a svédeknél (81,6%), a szlovénoknál, portugáloknál, a hollandoknál, Ausztriában, Luxemburgban, Litvániában pedig 70% feletti értékeket láthatunk (R. Fedor és mtsai 2016)

Továbbá megfigyelhetjük, hogy a gyermekek életkorának előrehaladtával javul a nők átlagos foglalkoztatási mutatója. A legtöbb országban megugrik a 6-11 éves gyermeket nevelő anyák foglalkoztatási rátája, majd a következő csoportban (12 éves kor felett) mért értékekben megfigyelhető különbség már nem számottevő. Magyarországot kiemelve megállapíthatjuk, hogy a 6-11 éves gyereket nevelő nők foglalkoztatási rátája 77,3%-ra ugrik (40,6%-ról), majd a 12 éves és annál idősebb gyereket nevelő nők esetében ez az arány 84,2%-re emelkedik, majdnem elérve ezzel a svéd átlagot és 10%-kal meghaladva az EU28 átlagot.

A 3. számú ábra a nők foglalkoztatási rátáját mutatja a gyerekek számának függvényében. Az adatokból egyértelműen kiderül, hogy a gyermektelen nők foglalkoztatási rátája szinte minden jelölt országban magasabb, mint a gyermekkel rendelkezőké. Mindemellett azt is megfigyelhetjük, hogy nincsen statisztikailag releváns különbség az egy illetve két gyermeket nevelő nők mutatói között. Az ennél magasabb gyermekszám módosítja a nők munkaerő-piaci jelenlétét. Ez különösen igaz a három és több gyermekes nők esetében. E tekintetben a legalacsonyabb mutatókkal (Törökországot leszámítva) Bulgária (38,1%), Olaszország (42%) Magyarország (45%) és Málta (46%) bír. A legkedvezőbb mutatók Svédországot, Dániát (81-81%) Szlovéniát (76,5%), Hollandiát (70%) jellemzik. Meg kell jegyezni, hogy Szlovéniában a gyermekgondozási szabadságon lévők foglalkoztatottnak minősülnek. Az Európai Unió 28 tagállamában

mért átlagos foglalkoztatási arány a három és több gyermeket nevelő nők körében 56%. Ehhez viszonyítva Magyarország lemaradása jelentősnek mondható. Tehát mindent egybevetve elmondható, hogy a családban nevelkedő három és több gyermek, valamint a női foglalkoztatási ráta között negatív kapcsolat van.



3. ábra. A 25 és 54 éves foglalkoztatott anyák aránya a 16 évnél fiatalabb gyermekek száma szerint (%), 2014. Forrás: Eurostat 2014. structured

<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/setupDownloads.do>

A fejlett országokban nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a fizetett munkát végző szülők munkaidejük alatt gyermeküket megfelelő, az állam által szabott feltételek szerint működő intézmények gondoskodására bízzák. Az ilyen intézményrendszer működése kedvezően hat a női munkavállalásra, termékenységre (Blaskó, 2009).

Az alacsony magyar női foglalkoztatási mutatók szorosan összefüggnek a részmunkaidős foglalkoztatás szűkös elterjedtségével. A téma szakértői, Koncz (1987, 2005), Frey (2002, 2009), Bálint és Köllő (2007), Blaskó (2009), egyöntetűen nagy jelentőséget tulajdonítanak a részmunkaidőnek, azonban arra is rávilágítanak, hogy az a jelenlegi formájában képtelen orvosolni a kisgyermekes nők foglalkoztatási problémáit.

A gyermekvállalást követő sikeres munkaerő-piaci integráció egyik eszköze az oktatásba való bekapcsolódás, mely lehetőséget biztosíthat arra, hogy a gyermeknevelési szabadság időtartama alatt elavult, megkopott tudást felfrissítsék, megújítsák az érintettek. Ez informális

és formális keretek között is megvalósulhat. A felnőttkori tanulás lényege abban ragadható meg, hogy annak tartalma és módszerei hozzásegítik a képzésbe bekapcsolódókat olyan készségek és képességek fejlesztéséhez, mely nélkülözhetetlen a folyton változó társadalmi és gazdasági környezetben. Az inklúzió ebben az értelemben azt jelenti, hogy a valamilyen okból hátrányos helyzetű munkavállalói csoportoknak (ebben az esetben a kisgyermeket nevelőknek) lehetőségük nyílik arra, hogy például a felnőttképzés rendszerén keresztül újra a munkaerőpiac aktív tagjaivá váljanak. A befogadó társadalom ebben az esetben úgy jelenik meg, hogy a társadalom reprodukciója szempontjából fontos eseményt, a gyermekvállalást és a gyermeknevelést úgy honorálja a társadalom, hogy az abból adódó hátrányok kompenzálását a társadalom fontosnak és magától értetődőnek tartja. E hátrányok kompenzálásának egyik lehetséges módja az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközökön belül a támogatott képzésekbe való bekapcsolódás, mely közvetve enyhíti a gyermekvállalásból eredő munkaerő-piaci hátrányt,¹ valamint a családpolitikai eszközök, melyek részben pénzbeli formában pótolják a gyermekgondozási szabadság idejére a kieső jövedelmet, részben pedig segítséget nyújtanak a munka világa és a családi teendők közötti egyensúly megteremtésében (pl.: részmunkaidős foglalkoztatás).

Egy megyei vizsgálat eredményei²

Írásunk második részében a kisgyermekes nők munkavállalási attitűdjével, munkaerő-piaci integrációjával foglalkozunk, melynek keretei között röviden bemutatjuk a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 450 fő kisgyermeket nevelő nő részvételével, kvantitatív adatgyűjtéssel végzett vizsgálatunk főbb eredményeit. Ezen kutatási téma elméleti kereteit értelemszerűen multidiszciplináris megközelítés jellemzi, mivel a vizsgált témának jogi, antropológiai, biológiai, pszichológiai, pedagógiai, közgazdaságtani illetve szociológiai vonatkozásai is vannak. Saját empirikus munkánk elméleti kereteit elsősorban a szociológia (családszociológia, nevelésszociológia) és a közgazdaságtan vonatkozó modelljei, teóriái

¹ A gyermekgondozási szabadságon lévők plusz pontot (40 pont) kapnak a felsőoktatási felvételi eljárásban.

² A megyei vizsgálatot bemutató rész R. Fedor Anita (2015): Egyensúlyban? A munkaerő-piaci karriertől a familiarizmusig című könyv részét képezi. További részletes eredményeink ott olvashatók.

és tézisei adták. A neveléstudományok, így a nevelésszociológia számos, közgazdasági (lásd például az emberi tőke és társadalmi tőke elméletet), és szociológiai elméletet (így a közgazdasági megközelítésektől különböző tőketípusok, a kulturális és társadalmi tőkék elméletét) adaptáltak és fejlesztettek tovább saját tudományos megközelítésmódjai és kritériumai szerint. Ezekre épülnek a témánkhoz kapcsolódó hazai és külföldi kutatások főbb eredményei, melyeket jelen írásunkban terjedelmi korlátok miatt nem fejtünk ki részletesen.

Elemző munkánkban azt a célt tűztük ki, hogy megvizsgáljuk a kisgyermeket nevelő nők munkavállalási attitűdjét. Arra kerestük a választ, hogy a gyermekvállalással kapcsolatban a munka világából rövidebb-hosszabb időre kivonuló nők mennyi időt töltenek otthon gyermekgondozási szabadságon, s ezt követően mikor térnek vissza a munkaerőpiacra. Ezzel kapcsolatban megkíséreltük azoknak a háttértényezőknél a feltárását, melyek a munkaerő-piaci integrációs döntésekben szerepet játszanak. Kutatásunkban ezen túl arra is kitértünk, hogy az anyák hogyan ítélik meg saját munkaerő-piaci esélyeiket, milyen tényezők segítik, illetve gátolják családjai és munkavállalói szerepeik összehangolását. A vizsgálatunk alapját képező kisgyermekes anyák viselkedését két almintán vizsgáltuk, a jelenleg még gyeden/gyesen lévő anyák és a gyermekgondozási szabadságról a munka világába már visszatért dolgozó anyák csoportján keresztül. Hipotéziseinket mindkét almintán teszteltük. Elemző munkánk során a változók közötti összefüggéseket matematikai-statisztikai módszerekkel vizsgáltuk.

A gyermekvállalás és a nők elhelyezkedési esélyének kapcsolatát vizsgálva megállapítható, hogy a megkérdezettek válaszai egyértelműen abba az irányba mutatnak, mely szerint a gyermekvállalás ténye rontja az anyák elhelyezkedési esélyeit. Mindkét almintha válaszadónak véleménye szerint minél több gyereke van egy nőnek, annál nehezebb helyzetbe kerül a munka piacán. A többgyermekesek hátrányosabb munkaerő-piaci megítélése az egygyermekes családmoddelt erősíti. Ugyanis ha az érintettek úgy látják, hogy a családalapítás negatív hatással bír a munkaerő-piaci helyzetükre, akkor valószínűleg e tekintetben is fontolóra veszik a további gyermekvállalást, mely a fenti okok miatt elmaradhat.

Elemző munkánk során hat főhipotézist állítottunk fel, hivatkozva a korábbi demográfiai, család-, és foglalkoztatáspolitikai, nevelésszociológiai, munkaerő-piaci hazai és külföldi kutatások eredményeire. Feltételezéseink megalkotásában elsősorban Frey (2002), Kapitány és Spéder (2007, 2009); Plantenga és Remery (2005), Szűcs (2005), Bálint és Köllő (2007), (1999), Török (2006), Bukodi (2005), Kapitány és Spéder (2009b), Hakim (2000), Coleman (1998) és Becker (1981) elméleteire, téziseire alapoztunk.

Első feltételezésünk szerint azt vártuk, hogy a magasabb gyermekszám, s a gyermek alacsonyabb életkora jelentősen korlátozza, időben kitojja a nők visszatérését a munkaerőpiacra. Állításunkat többek között Frey (2002), Kapitány és Spéder (2007, 2009); Plantenga és Remery (2005) kutatásaira alapoztuk. A gyermekszám és a visszatérés összefüggését vizsgálva a gyeden/gyesen lévőknél szignifikáns kapcsolatot tapasztaltunk. A két alminta közül ennél a csoportnál érvényesült az a feltételezésünk, hogy minél több gyermek nevelkedik a családban, annál későbbre időzíti visszatérését az édesanya. A gyermekszám szerinti rank átlagok alapján megállapíthatjuk, hogy ez fokozottan igaz a három és négygyermekes családokra, míg az egy és kétgyermekesek visszatérése együtt mozog, azaz a családban nevelkedő gyermekek számának növekedése a gyeden/gyesen lévő anyákat távol tartja a munka világától. Meglátásunk szerint ennek indoka, hogy amennyiben a családban több iskoláskornál fiatalabb gyermek van, akkor az anya az otthon töltött időszak hosszának megítélésében figyelembe veszi, hogy nemcsak arra a gyermekre fordít ebben az időszakban nagyobb figyelmet, akivel gyermekgondozási szabadságon van, hanem a többi óvodáskorú gyermekére is. Így esetükben az otthonlét megtérülése a családban élő további gyermekkel együtt töltött idő hosszának jótékony hatásában mérhető. A dolgozó anyák visszatérését elemzésünk szerint nem határozza meg a gyermekszám, tehát az újbóli munkába állás tekintetében a különböző gyermekszámú anyák viselkedése nem tér el statisztikailag meghatározó módon. Ennél az almintánál a munkahely fontosságának megítélése tükröződik vissza.

A gyermekek életkora szerinti vizsgálódásunk eredményei, hipotézisünknek megfelelő összefüggést mutatott mindkét csoportnál. Eszerint a kétéves vagy annál fiatalabb gyermek

meghatározó szerepet játszik az anyák munkaerő-piaci viselkedésében, a megvalósult és a tervezett visszalépés tekintetében egyaránt. Míg a 0-2 éves korú gyermek jelenléte az otthon töltött idő hosszának növekedését, addig az ennél idősebb gyermek jelenléte az újbóli munkába állást erősíti.

Második hipotézisünk szerint a munkahely biztonságát alapul véve azt vártuk, hogy a gyermekvállalást megelőzően stabil munkahellyel rendelkezők integrációja szinte akadálymentes lesz a gyermekvállalást követően, határozott munkaerő-piaci kötődésük miatt. Ebből adódóan az anyák akár a gyermekgondozási szabadság teljes időtartalmára is otthon maradnak gyermekükkel. Ezen feltételezésünk megfogalmazásánál Szűcs (2005), Bálint és Köllő (2007) következtetéseit vettük alapul. A szülést megelőző munkaerő-piaci jelenlét a gyeden/gyesen lévő anyáknál mutatott szignifikáns összefüggést, ez derült ki a „dolgozott-e legkisebb gyermeke” és a visszatérés változók kapcsolatának vizsgálatakor (Kruskal-Wallis $p=0,040$). A gyermekvállalást megelőzően nem dolgozók tekintetében megállapítható, hogy a munkanélküli és tanuló anyák munkaerő-piaci kötődés hiányában későbbre tervezik munkaerő-piaci státuszuk realizálását. Ezen belül arról árulkodnak az adatok, hogy a munkanélküliek és a tanulók csoportján belül utóbbiak valamivel korábbra tervezik munkába állásuk időpontját, melyet a tanulás munkaerő-piaci megtérülésének igényeként értékelünk. A dolgozó anyáknál nem találtunk szignifikáns eltérést a különböző munkaerő-piaci státuszú anyáknál. A gyermekvállalást megelőzően dolgozók és nem dolgozók rank átlaga közel azonos, vagyis e két csoport megvalósult visszatérése közel egybeesik. A gyeden/gyesen lévő anyáknál tehát azt tapasztaltuk, hogy a lazább munkaerő-piaci kötődés hosszabbra tervezett inaktív periódust eredményez, míg a dolgozó anyák almintáján belül ez nem nyert bizonyítást. Utóbbi háttérben a fizetett munka világában elhelyezkedés lehetősége és annak elfogadása a kétkeresős családmodell, a mindennapi megélhetéshez szükséges női fizetett munka családon belüli jelentőségét erősíti.

A munkaerő-piaci tapasztalat és a visszatérésre vonatkozó méréseink alapján a két almintá közül a dolgozó anyáknál figyeltünk meg szignifikáns különbséget. Hipotézisünk szerint a hosszabb munkával

eltöltött idő korábbi tervezett munkaerő-piaci visszatérést indukál. Azonban eredményeink ennek ellentmondó összefüggést mutattak. A gyermekgondozást követő korábbi munkaerő-piaci visszatérés az egy évnél rövidebb munkavisztonnyal rendelkező anyákat jellemezte. A gyeden/gyesen lévő anyák munkaerő-piaci viselkedését a munkaviszonyban eltöltött idő hossza nem befolyásolta relevánsan.

A biztonságos munkahely definiálásánál a szektorális jellemzőket vettük alapul, s ennek megfelelően az állami/önkormányzati szféra dolgozóit soroltuk a biztonságos munkahellyel rendelkezők csoportjába. Eredményeink összefüggést mutattak a visszatérés és a munkahely szektorális jellemzőinek kontextusában, azonban feltételezésünkkel ellentétes módon. Mindkét almintánál azt tapasztaltuk, hogy az állami/önkormányzati dolgozók maradnak otthon a legkevesebb ideig. A különböző szférákban munkaviszonyban lévő, dolgozó anyák csoportján belül szignifikáns különbséget mutatott a Kruskal-Wallis ($p=0,027$) teszt, míg a gyeden/gyesen lévő anyáknál a nemparaméteres teszt mutatott hasonló tendenciát. A munkahely biztonsága és a visszatérés közötti kapcsolatra vonatkozó feltételezésünk nem igazolódott, mindkét csoportban a legkorábban visszatérők közé tartoznak az állami, önkormányzati dolgozók. Meglátásunk szerint ez a munkaerő-piaci viselkedés inkább az iskolai végzettség hatásának és nem a szektorális jellegnek a hozadéka, mivel a diplomások és érettségizettek nagy része az általunk biztonságosnak ítélt állami szférában dolgozott. Ez alapján inkább az emberi tőke elméletek vonatkozó tézisét erősíti a tapasztalt összefüggés, mint ahogyan az is, hogy a szellemi szolgáltatói szektorban állományban lévő anyák korábban (28,3 hónap) térnek vissza, mint a fizikai szolgáltató szektor dolgozói (35,6 hónap) (Kruskal-Wallis $p=0,000$).

A harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy nagyobb eséllyel térnek vissza a munkaerő-piacra azok a nők, akik a gyermekgondozási szabadság ideje alatt bekapcsolódtak valamilyen képzéstípusba, ugyanis Koltai (1999), Török (2006) és Szűcs (2005) megállapításaira hivatkozva azt feltételeztük, hogy a gyermekgondozási szabadság alatti emberi tőkébe történő befektetés javítja a munkaerő-piaci pozíciót. Bukodi (2005) állítása szerint a nőknél az iskolai végzettség jellege jobban alakítja a munkaerő-piaci esélyeket és kockázatokat,

mint a férfiaknál. Azt vártuk, hogy az érintettek tanulási motivációjának fő mozgatórugója az otthon töltött időszakban az, hogy a gyermekvállalást követően megváltozott életkörülményeihez jobban illeszkedő munkát találjanak.

A Fisher's próba ($p=0,020$) azt mutatta, hogy a gyermekgondozási szabadság alatt a dolgozó anyák tanulási motivációjában a gyermekvállalást megelőző ismeretek felfrissítése és a munkaerő-piaci pozíció megerősítése állt a háttérben az esetek legnagyobb hányadában. Viszonylag kevesen voltak azok, akiknek az otthoni feladatokkal összefüggő monotonitás megszakítása volt az elsődleges célja. Ugyanez igaz a másik almintára is. A gyermekgondozási szabadság alatt tanuló, dolgozó anyák körében alacsony azok aránya, akik a GYES alatt végzett tanulmányoknak megfelelő munkalehetőség keresése miatt váltanak munkahelyet, tehát a munkahelyváltás és a tanulmányok között nincs statisztikai összefüggés. Ezzel szemben a jelenleg otthon lévő, tanuló anyák fele válaszolta azt, hogy a munkahelyváltásának gondolata miatt kezdett bele a tanulásba. Ezt erősíti a tanulásba való bekapcsolódás és munkahelyi sikerek között tapasztalt szignifikáns kapcsolat is (Fisher's $p= 0,046$).

Harmadik hipotézisünk alhipotéziseként azt feltételeztük, hogy a gyermekgondozási szabadság alatt a valamilyen képzésbe bekapcsolódók korábbi munkaerő-piaci visszatérésről számolnak majd be, mivel az újonnan megszerzett tudást mihamarabb szeretnék a munkaerőpiacon érvényesíteni. Ez a feltevésünk nem igazolódott, a tanulásba való bekapcsolódás egyik minta esetén sem alakítja a visszatérés már megvalósult és vélt időpontját statisztikailag releváns módon. Így megállapíthatjuk, hogy a GYES alatt végzett tanulmányok nem jelzik előre a korábbi munkaerő-piaci megjelenést. Inkább arról van szó, hogy a tanulás előkészíti a fizetett munkába állást. Ezzel összefüggésben megvizsgáltuk, hogy azok, akik nagyra értékelik a GYES alatti tanulmányok munkaerő-piaci hasznát, vajon nagyobb valószínűséggel vesznek-e részt valamilyen képzésben. Ebben az esetben azt feltételeztük, hogy aki magasra értékeli az otthon töltött időszakban végzett tanulmányok munkaerő-piaci megtérülését, az nagyobb valószínűséggel realizálja továbbtanulási szándékát. Feltételezésünk nem nyert megerősítést egyik almintában sem a (Kruskal-Wallis $p=0,111$, $p=0,381$).

Harmadik hipotézisünk második alhipotézisében a tanuláshoz kapcsolódó költségekre apelláltunk, s azt feltételeztük, hogy akinek magasabb az összbevétele az nagyobb valószínűséggel folytat tanulmányokat a gyermekgondozási szabadság alatt. A család jövedelmi helyzete és a tanulási hajlandóság közötti összefüggés csak a jelenleg otthon lévő anyák csoportján belül igazolódott, melynek háttérében az áll, hogy a család jövedelmi helyzete minden valószínűséggel jelentősen változott a gyermekvállalás és ezáltal az anya munkából való kimaradásának hatására. A jövedelemcsökkenés értelemszerűen a dolgozó anyák gyeden/gyesen lévő időszakára is jellemző volt, azonban esetükben a két változó közötti kapcsolatot nem tudtuk alátámasztani. Mindemellett azt tapasztaltuk, hogy a tanulás költségeinek esetleges állami átvállalása kedvez az anyák tanulási kedvének. A képzések ingyenessége növeli az oktatásba való bekapcsolódás hajlandóságát. A válaszadók közel fele tanulna szívesen, ha a képzés lehetősége a kisgyermeket nevelő anyáknak ingyenes, vagy kedvezményes lenne. Azonban szignifikáns kapcsolatot csak a gyeden/gyesen lévő anyák csoportjánál találtunk (Kruskal Wallis $p=0,027$).

A dolgozó anyák képzésbe való bekapcsolódásának hajlandóságát a tanulás ingyenessége és kedvezményessége vélhetően azért nem növeli statisztikai értelemben kimutathatóan, mert egy részükre még érvényes volt az akkori gyesen lévő anyák tanulására vonatkozó szabályozás, mely értelmében a gyermekgondozási szabadságon lévők tandíjmentességet kaptak. Másrészt a válaszokban az is tetten érhető, hogy a dolgozó anyáknál, a *„Ha lehetőségük lett volna a gyeden/gyesen lévőknek az ingyenes vagy kedvezményes tanuláshoz, szívesebben tanult volna”* kérdés már aktualitását veszítette.

A hazai kutatási eredmények azt mutatják, hogy a tandíjmentesség lehetőségével az érintettek elenyésző hányada élt. Így saját eredményeink tekintetében az ingyenességgel kapcsolatos magasabb tanulási hajlandóságot azzal magyarázzuk, hogy maga a költségvonzat nélküli tanulás azok számára is vonzóvá válik, akik annak munkaerőpiaci hozamával nem számolnak vagy legalábbis nem valamilyen konkrét cél irányítja őket az iskolapadba. Ebben az esetben a tanulásba való bekapcsolódás motivációs háttérében inkább a

mindennapi monotonitásból való kiszakadás, illetve a *Majd jó lesz valamire...* álláspont tükröződik vissza.

Negyedik hipotézisünket Kapitány és Spéder (2009b) „partnerbónusz” modelljéből vezettük le, mely alapján úgy gondoltuk, hogy a munkaerőpiacra való visszatérés időzítésében jelentős magyarázó tényező a megkérdezettek családi állapota, valamint a partner (férj/élettárs) státuszparaméterei (iskolai végzettség, munkaerő-piaci státusz), családon belüli segítő tevékenysége. Így azt feltételeztük, hogy a magasabban kvalifikált, foglalkoztatott partner jelenléte csökkenti a gyermekvállalással kapcsolatos használdozatot (a jövedelemkiesés kockázatát), tehát azok a nők, akik foglalkoztatott partnerrel élnek egy háztartásban, kevésbé tartják sürgetőnek a munkaerőpiacra való visszatérést, míg az apa háztartási munkában és gyermeknevelésben nyújtott segítsége a korábbi visszatérésre serkent.

A családi állapot változó a gyeden/gyesen lévő anyák munkaerő-piaci aspirációi esetében mutatott szignifikáns kapcsolatot (Kruskal-Wallis $p=0,013$, Median Teszt $p=0,01$). Ok-okozati tényezők bemutatásában a már említett gyermekvállalással összefüggő jövedelemcsökkenésre apellálunk, mely erősíti az anya anyagi függőségi helyzetét. A házasságban élő anyák tervezik a legkésőbbre újbóli munkába állásukat, valamivel korábban az élettársi kapcsolatban élők. A legrövidebbre tervezett otthon töltött időszakról az elvált, illetve hajadon anyák számoltak be. A házasságban élők hosszabb időtartamra tervezett gyermekgondozási szabadsága a házastárs jelenlétének köszönhető biztonságos anyagi háttérrel magyarázható. Hasonló eredményre jutott Drejnovszky (2009). Az élettárral együtt élők visszatérési magatartása ennek az együttélési formának a jellegével hozható összefüggésbe, ahol a családi gazdálkodás, ezen belül is a jövedelem megszerzése és felhasználása a társak külön kompetenciája (lehet). A dolgozó anyák munkaerő-piaci visszatérése nem hozható összefüggésbe a családi állapottal, esetükben a különböző családtípusokhoz tartozó nők viselkedésének együttmozgása figyelhető meg (Kruskal-Wallis $p=0,620$).

Az apák gazdasági aktivitása egyik alminta esetében sem magyarázza az anyák munkaerő-piaci visszalépésének időzítését. Ezzel szemben az iskolai végzettség meghatározó voltáról árulkodnak a Kruskal-Wallis teszt szignifikancia értékei (dolgozó anya $p=0,021$; gyeden/gyesen

lévő anya $p=0,000$). Az apák magasabb iskolai végzettsége mind a dolgozó anyák, mind a gyeden/gyesen lévő anyák korábbi munkaerő-piaci megjelenését jelzi, tehát az apák magasabb humántőke beruházásának otthontartó hatását vizsgálatunk eredményei alapján nem tudtuk igazolni.

Ötödik hipotézisünket a Hakim (2000) által bemutatott női karrier modellekből vezettük le, mely alapján azt vártuk, hogy a társadalmi státusz és a munkaerő-piaci pozíció, valamint a "magánszerepek", és a "családi karrier" között strukturális összefüggés érvényesül: az alacsony státuszúak a "magánszerepeket" és a "családi karriert", míg a magasabb státuszúak a „munkakarriert” részesítik előnyben.

Hipotézisünket az anyák iskolai végzettségi mutatóival teszteltük, mivel az értékorientációt vizsgáló részben megállapítottuk, hogy a kvalifikáltabb anyák kevésbé ragaszkodnak a tradicionális nemi szerepekhez, mint az alacsonyabb végzettséggel rendelkező társaik. Az elvégzett vizsgálatok mindkét almintánál szignifikáns különbséget jeleztek, azonban hipotézisünk a gyeden/gyesen lévő anyáknál igazolódott egyértelműen. A dolgozó anyáknál ennél árnyaltabb kép rajzolódott ki. A legkorábbra időzítő anyák ennél a csoportnál az érettségizettek köréből kerültek ki. Ennek az iskolai végzettségi csoportnak a magatartása azzal magyarázható, hogy a gyermekvállalással összefüggő anyagi kockázat őket érinti a leginkább. E tekintetben a harmadik otthon töltött év számukra kevésbé vonzó. Az elkötelezett munkaattitűddel rendelkező anyák nagyobb aránya a magasabban kvalifikált anyák körében tapasztalható, de még így is kevesen tartoznak ehhez a csoporthoz. Azonban a munka nem materiális értékének nagyra becsülése és a munkaerő-piaci visszatérés időzítése között nem találtunk összefüggést. Akiknek fontos a munkaerő-piaci előmenetel, a munkájában elért siker azok sem térnek vissza átlagosan hamarabb. Ezt a családi életciklus hatással magyarázzuk, melyben a gyermekgondozási feladatok élveznek prioritást. A munkaerő-piaci karrier építése időben kitolódik, a gyermekgondozás és a munkakarrier párhuzamossága nem jellemző. Eredményünk alátámasztja Koncz azon megállapítását, mely szerint a gyermeket nevelő nők munkaszervezeti hierarchiában való felfelé mobilitása valamikor a negyvenedik életév utáni periódusban kezdődik. Ez nem

zárja ki a fiatalabb nők munkahelyi sikereinek pozíciójukban megmutató hasznát, azonban esetükben a munkaerő-piaci karrier építése időben megelőzi a gyermekvállalást, így ők az átlagostól későbbi életkorban vállalják első gyermeküket, s nagy valószínűséggel további gyermekvállalásban nem gondolkoznak, hiszen már eleve „kifutottak” az időből. Fenti hipotézisünket a tapasztalt összefüggések nem támasztották alá.

Coleman (1998) és Becker (1981) tézise szerint a családon belüli társadalmi tőke beruházás egyik megnyilvánulási formája a szülők gyermekeikre fordított idő mennyiségében fejezhető ki. A családon belüli és munkaerő-piaci feladatok összehangolása több kutatás eredménye szerint nehézségekbe ütközik ezért hatodik feltételezésünk szerint, akinek a partnere, illetve valamelyik családtagja, ismerőse besegít a háztartási munkába, gyermeknevelésbe, az korábbra időzíti a munkaerő-piaci visszatérést.

Mind a gyeden/gyesen lévő, mind a dolgozó anyákra az volt a jellemző, hogy a gyermekgondozási szabadság jelentős részében a lehető legtöbb időt töltötték gyermekükkel. A két vizsgált csoport hasonlóan igen nagy időráfordításról számolt be, azonban volt egy lényeges különbség, mégpedig, hogy a gyeden/gyesen lévő anyák közül 20%-kal többen mondták azt, hogy amióta otthon vannak, szinte minden percet gyermekükkel töltenek, mint a dolgozó anyák. Ennek az eltérésnek az okát az időtényezővel magyarázzuk, hiszen a jelenleg otthon lévő anyák gyermekeinek átlagéletkora jóval három év alatt van, így ők még ritkán mozdulnak el gyermekük mellől, még akár átmenetileg is. Meglátásunk szerint ennek köszönhető, hogy a gyermekkel együtt töltött idő és a megvalósult visszatérés között csak a dolgozó anyák (Kruskal Wallis $p=0,014$) vonatkozásában találtunk szignifikáns különbséget, míg a gyeden/gyesen lévőknél nem (Kruskal Wallis $p=0,694$). Ezért csak a dolgozó anyák esetében jelenthető ki egyértelműen, hogy a gyermekgondozás megosztása és az újbóli munkába állás között kapcsolat van, míg a gyeden/gyesen lévő nők tervezett munkaerő-piaci visszatérést a gyermekkel együtt töltött idő nem határozza meg.

A hatodik hipotézishez kapcsolódó alhipotézisünkben a családon belüli társadalmi tőke beruházást egy másik aspektusból vizsgáltuk, melyben a Coleman-i *kötelezettségek és elvárások* téziséhez nyúltunk

vissza. A társadalmi tőke ezen komponensének alapja, hogy az egyének között kölcsönös bizalom alakuljon ki. A megbízhatóság azt jelenti, hogy az egyén megosztja a feladatait olyan valakivel, aki ugyanúgy cselekszik bizonyos szituációkban, ahogy ő maga tenné. A kölcsönös bizalom kialakulásának legnagyobb valószínűsége zárt társadalmi hálózatokon belül jön létre. Ilyen társadalmi alrendszer például a család. Ennek értelmében a családon belüli nemi szerepekhez kötődő feladatok megosztását vizsgáltuk. Hipotézisünk tesztelésére vonatkozóan két független változó hatását vizsgáltuk. Elsőként arra koncentráltunk, hogy a segítő családtag, ismerős jelenléte mennyiben befolyásolja a gyermekgondozási szabadság hosszát, másodsor pedig konkrétan a partner segítő magatartásának magyarázó erejét mértük.

A családtag, ismerős családon belüli teendőkre irányuló segítő tevékenysége nem mutatott meghatározó kapcsolatot az anyák tervezett és megvalósult visszatérésének időzítésében. A rank átlagok árnyalatnyi eltérései arról tanúskodnak, hogy az egyes csoportokhoz tartozó anyák munkaerő-piaci visszatérésről alkotott véleménye között nincs értékelhető különbség. Az apák mindennapi teendőkben való szerepvállalása azonban meghatározó, ám a két almintá esetén ellentétes hatást tapasztaltunk. Kiinduló hipotézisünkben azt vártuk, hogy a partner segítő jelenléte korábbi visszatérésre ösztönöz. Ezt a megállapításunkat arra alapoztuk, hogy amennyiben az anya nincs „magára hagyva” az otthoni feladatokkal és gyermekneveléssel kapcsolatos teendőkben, úgy kevésbé érzi megoldhatatlannak a családi teendők és a munkaerő-piaci szerepek összehangolását. Ennek eredményeképpen az anyák kevésbé szorongnak az újbóli munkába állástól, hiszen a családon belüli feladatok, ha nem is egyenlő mértékben, de megoszlanak. Az elvégzett tesztek alapján a következő eredményt kaptuk. A teljes mintára vonatkozó tesztelésünk szignifikáns kapcsolatot jelzett, és a két almintá külön-külön vizsgálata is a nullhipotézis elvetését alátámasztó értékeket mutatott. A gyeden/gyesen lévő anyák csoportján belül azt tapasztaltuk, hogy akiknek *teljes mértékben* és *inkább besegít* a párja, azok hasonlóan gondolkodnak visszatérésükről (Kruskal-Wallis $p=0,026$). Ettől valamivel magasabb a rank átlaga azoknak az anyáknak, akiknek inkább nem segít a párja. Előbbi három csoporttól azonban egyedül azoknak az anyáknak a csoportja különül el élesen, akik úgy vallottak,

hogy egyáltalán nem számíthatnak társuktól semmilyen segítségre. Elemzésünk szerint ők térnek vissza dolgozni a legkorábban. Érvelésünkben ennek a csoportnak a csalódottságra hivatkozunk. Segítség híján, elmerülve a feladatokban, inkább kimenekülnének jelenlegi helyzetükből s az ebből kivezető utat egy másik szerepük felé orientálódva látják. Ebben az esetben a szerepakkumulációs elméletben foglalt állítások érhetőek tetten.

Főleg az első gyermeküket váró szülők jellemzője, hogy a gyermekvárás önfeledt periódusát a gyermek születésével kapcsolatos, addig nem tapasztalt nehézségekkel teli időszak váltja fel. Nem véletlen, hogy a családszociológusok az egyik családi életciklusból a másikba áttérés periódusát egyfajta konfliktus lehetőségként (helyzetként) mutatják be. A gyermek születése átrendezi a család belső viszonyrendszerét, megszűnik a kapcsolat pár jellege. Az anya, aki korábban dolgozott, új helyzettel, új feladatokkal találja szembe magát, melyben párja segítségére számít. Azonban a férj/élettárs nem biztos, hogy ebben partnere lesz az anyának, illetve nem tud olyan gyorsan alkalmazkodni az új helyzethez, ahogy azt az anya elvárná, hiszen ragaszkodik az eredeti családi struktúrában megszerzett privilégiumaihoz, melyen kívül rekedt mind a háztartási munka, mind a gyermekfelügyelet (Bánlaky, 2005).

A dolgozó anyák almintájának vizsgálatakor azt tapasztaltuk, hogy a segítő férj/társ jelenléte egyértelműen korábbi visszatérést eredményez. Erre utal a Kruskal-Wallis teszt szignifikanciát jelölő értékén ($p=0,040$) túl az *inkább* és *teljes mértékben* segítséget kapó anyák többiekhez képest alacsony rank átlaga. Így hipotézisünk a gyeden/gyesen lévő anyák esetében megdőlt, azonban a dolgozó anyáknál igazolódott. Mindez arra utal, hogy a segítő társ jelenlétének a megterülése a jelenleg otthon lévő anyáknál egy kiegyensúlyozott, problémáktól mentes otthon töltött időszakot eredményez. A dolgozó anyák csoportjánál a segítőképz partner egyfajta biztonságot nyújtó háttérként jelenik meg, melynek eredménye a családi és munkahelyi teendők között egyensúlyra leelő, munkaerő-piaci visszatérését nem halogató kiegyensúlyozott anyai magatartás, mely a Coleman-i társadalmi tőke elméletét erősíti.

Összegzés

Mivel a munkaerő-piaci integrációjának kérdése, az ehhez kapcsolódó kutatási terület igen bő és egyben szerteágazó, ezért írásunkban egy konkrét társadalmi csoport: a nők, ezen belül is a kisgyermeket nevelő nők munkaerő-piaci helyzetét, munkavállalási attitűdjét mutattuk be. A vonatkozó adatokból egyértelműen kiderült, hogy a gyermekek életkora és száma jelentősen meghatározza a nők munkaerő-piaci részvételét. Az általános foglalkoztatási helyzetkép felvázolása után kitértünk egy, a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében kisgyermekes nők körében lebonyolított kutatásunk eredményeire. Az alkalmazott statisztikai módszerek többszörösen is megerősítették, hogy a kisgyermeket nevelő nők munkaerő-piaci viselkedését elsősorban a gyermekneveléshez kötődő értékek határozzák meg. Mind a gyeden/gyesen lévő, mind a dolgozó anyák körében ez a tényező bizonyult a legerősebbnek. Mégis azt tapasztaltuk, hogy a két almintá visztaerési aspirációi eltérést mutatnak. A gyermekneveléséhez kapcsolódó értékorientáció visszalépést meghatározó mivolta veszít erejéből, az optimális otthon tölthető időszak és a megvalósult, illetve tervezett visszatérésre vonatkozó elképzelések közötti különbség erre utal, mely a dolgozó anyáknál jelentkezett erőteljesebben. Ez azt mutatja, hogy a munkaerő-piaci visszatérésre vonatkozó egyéni elképzeléseknek korlátai vannak, s valójában ezek a korlátatok alakítják az anyák munkaerő-piaci döntéseit.

A bemutatott vizsgálat óta több új családpolitikai eszköz segíti a gyermeknevelés és munkavállalás közötti feszültség feloldását. A Gyed extraként ismerté vált folyamatosan bővülő csomagnak köszönhetően (2014, 2016) bevezetésre került többek között a diplomás Gyed. A Gyed extra egy további fontos eleme, hogy a Gyed, Gyes folyósítása mellett a gyermek egy éves korától munkát lehet vállalni, valamint, hogy testvér születése esetén a korábbi ellátások megmaradnak, így akár két Gyed-re vagy Gyes-re is jogosulttá válhatnak a szülők. Foglalkoztatáspolitikai szempontból meghatározó lépésnek tekinthetjük a kismamát foglalkoztató munkaadóknak nyújtott további adókedvezményt. Mindezek előremozdítják a fentebb bemutatott kutatásunk továbbgondolását, hiszen érdekes kutatási

kérdés lehet, hogy ezeknek az új családpolitikai eszközöknek milyen rövid távú demográfiai és munkaerő-piaci hatásai lesznek.

Irodalomjegyzék

- Bálint M, Köllő J. (2007): Gyermeknevelési támogatások. In: *Munkaerőpiaci Tükör*, pp. 24–74. Szerk.: Fazekas K, Cseres-Gergely Zs, Scharle Á. MTA Közgazdaságtudományi Intézet – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest.
- Bánlaky P. (2005): *Családszociológia*. Wesley János Kiadó, Budapest.
- Becker, G S. (1981): *A Treatise on the Family*. Harvard University Press, Cambridge.
- Blaskó Zs. (2009): Családtámogatás, Gyermeknevelés, Munkavállalás. In: *Demográfiai Portré. Jelentés a magyar népesség helyzetéről*, pp. 41-51. Szerk.: Monostori J, Óri P, S. Molnár E, Spéder Zs. KSH, Népeségtudományi Kutató Intézet, Budapest.
- Bukodi E. (2005): Női munkavállalás és munkaidő felhasználás. In: *Szerepváltozások. Jelentés a nők és a férfiak helyzetéről*, pp. 14-43. Szerk.: Nagy I, Pongrácz T, Tóth I Gy. Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, TÁRKI, Budapest.
- Coleman, J S. (1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésben. In: *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*, pp. 99-127. Szerk.: Lengyel Gy, Szántó Z. Aula Kiadó, Budapest.
- Drejnovszky Zs. (2009): A szülési szabadság hosszának vizsgálata az első gyermek vállalását követően. *Szociológiai Szemle* **3**: 116-146.
- Frey M. (2002): A gyermeknevelési támogatásokat igénybe vevő és a családi okokból inaktív személyek foglalkoztatásának lehetőségei és akadályai. *Demográfia* **4**: 406–437.
- Frey M. (2009): Nők és férfiak a munkaerőpiacon – a Lisszaboni Növekedési és Foglalkoztatási Stratégia céljainak a tükrében In: *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*, pp. 27-51. Szerk.: Nagy I, Pongrácz T. Szociális és Munkaügyi Minisztérium, TÁRKI, Budapest.
- Giddens, A. (1995): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Hakim, C. (2000): *Work-lifestyle choices in the 21st century: Preference theory*. Oxford University Press, London.
- Jávorné Erdei R, R. Fedor A, Berencsiné Madácsi E. (2104): A nyíregyházi lakosok szubjektív egészségi állapota és annak változásai. *Acta Medicinae et Sociologica* **5**, 12-13: 189-206.
- Koncz K. (1987): *Nők a munkaerőpiacon*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Koncz K. (2005): Női karrier jellemzők. Esélyek és korlátok a női életpályán. In: *Házastárs? Vetélytárs? Munkatárs? A női szerepek változása a 20. századi Magyarországon*, pp. 57-77. Szerk.: Palasik M, Sipos B. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Kapitány B, Spéder Zs. (2009a): Gyermekvállalás In: *Demográfiai Portré. Jelentés a magyar népesség helyzetéről*, pp. 29-40. Szerk.: Monostori J, Óri P, S. Molnár E, Spéder Zs. KSH, Népeségtudományi Kutató Intézet, Budapest.
- Kapitány B, Spéder Zs. (2009b): A munkaerőpiac és a pénzbeli családtámogatási rendszer hatása a gyermekvállalási tervek megvalósulására tükrében In: *Szerepváltozások. Jelentés a nők és a férfiak helyzetéről*, pp. 79-94. Szerk.: Nagy I, Pongrácz T, Tóth I Gy. Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, TÁRKI, Budapest.
- Koltai D. (1999): A felnőttoktatás feladatai. *Educatio* **1**: 14-21.
- Plantenga, J, Remery, C. (2005): *Reconciliation of Work and Private Life. A Comparative Review of Thirthy European Countries*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- R. Fedor A, Toldiné A, Lawson T. (2016): *Labour market opportunities of women with young children after childbirth*. Kézirat.
- R. Fedor A. (2015): *Egyensúlyban? A munkaerő-piaci karriertől a familiarizmusig. A kisgyermeket nevelő nők munkavállalási attitűdje(i)*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- R. Fedor A, Balogh E. (2015): A foglalkoztatás és a munkanélküliség jellemzői a Nyíregyházi járásban. *Acta Medicinae et Sociologica* **6**, 18-19: 47-67.
- Spéder Zs. (2007): Mintaváltás közben. A gyermekvállalás időzítése az életútban, különös tekintettel a szülő nők iskolai

végzettségére és a párkapcsolati státusára. *Demográfia* **49**, 2-3: 113-148.

Szűcs I. (2005): *Kisgyermekes nők belépési és visszatérési esélyei a munkaerőpiacra a család és a foglalkoztatáspolitikai viszonyrendszerében*. Forrás: www.echosurvey.hu Utolsó látogatás: 2011. 12. 06.

Török B. (2006): Felnőttkori tanulás-célok és akadályok. *Educatio* **2**: 333-347.

ÖREGEDÉS ÉS INKLUZIVITÁS

Dr. Semsei Imre

Debreceni Egyetem, Egészségügyi Kar

4400 Nyíregyháza, Sóstói út 2-4.

semsei.imre.foh.unideb.hu

Összefoglalás

A világ sok fejlett országának – köztük Magyarországnak – a társadalmi szerkezete az utóbbi néhány évben megváltozott, tipikusan egy előregedő szerkezet jellegzetességeit mutatja. Így Magyarország egy előregedő (sőt bizonyos mértékben már előregedett) társadalomnak tekinthető, annak összes ismérével és következményeivel együtt. Ezen folyamat alatt az idősek helyzete tovább romlik, s az eddig is marginalizálódott réteg tovább küzd fogyatékoságából és kirekesztettségéből eredő gondjaival. Ezen problémák megoldásai közé tartozik például a prevenció, az oktatás, s egyértelműen az idősek társadalmi inkluzivitása is. Ez utóbbiak fontos elemei lehetnek az Európai Unió 2012-es évében meghirdetett „aktív idősödés – generációk közötti szolidaritás” elgondolásai, programjai. Amennyiben nem sikerül megoldást találni a társadalom előregedéséből fakadó problémákra, súlyos társadalmi krízis elé nézünk.

Summary

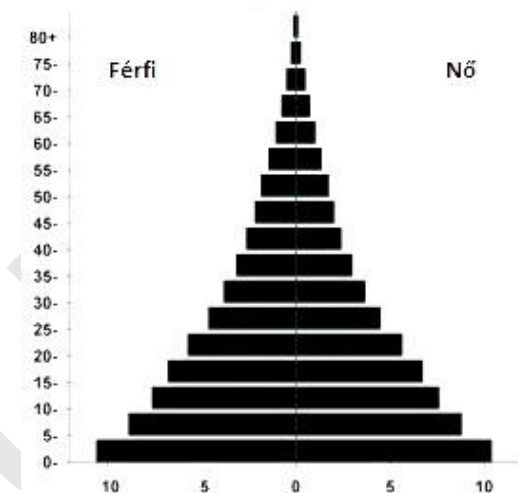
Aging and inclusivity

Social structures of many developed countries, among others that of Hungary, have changed in the last decades and those show the typical characteristics of an aging society. Thus Hungary can be considered an aging society (and even an already aged society in a certain extent) with all the characteristics and consequences. The social status of the elderly becomes even worse and the already marginalized layer tries to cope with their problems originating from their exclusion and handicapped stage. Among the solutions of these problems are e. g. prevention, education and the social inclusion of elderly people for sure. Elements of the solutions could be the

strategies and programs of the “2012 Year of European Union: Active aging – solidarity between generations” too. If we cannot find the appropriate solutions to these problems it would lead to a serious social crisis of our society.

1. Magyarország egy elöregedő társadalom

Egy társadalom akkor fenntartható, ha szerkezete közelít egy ideális piramis szerkezethez (1. ábra). Ekkor többen születnek, mint az előtte született gyermekek, akik többen vannak, mint előttük a fiatalok, akik többen vannak, mint a felnőttek, akik többen vannak, mint az idősek, akik szintén nagyobb számban található az aggnál (mellesleg a férfiak száma mindig közel megegyező a nőkével, minden korosztályban). Így biztosítható a társadalom folyamatos fejlődése, fenntarthatósága (Semsei, 2014a; Imre, Fábrián, 2006).



1. ábra. Egy társadalom ideális szerkezete. Forrás: KSH.

Mit látunk azonban az utóbbi néhány évtizedben Európa-szerte, köztük hazánkban is?

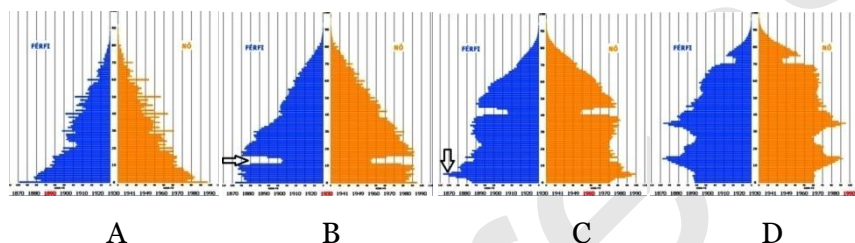
Egyre nagyobb számban vannak ezekben a társadalmakban idős emberek.

Az idős számításról egészen a 19. századig az emberek átlagéletkora valahol 30-35 év körül mozgott. Az elmúlt 200 évben azonban megduplázódott, ma már ez 75-85 év körül van az európai országokban (köztük Magyarországon is). Nem csoda tehát, ha azt

észleljük, hogy nőtt az idős emberek száma, hiszen egyre tovább élnek az emberek, s így megérik az idős kort is. Azonban nem csak számszerű növekedés tapasztalható, hanem aránybeli eltolódások is.

Nő az idős emberek aránya is egy társadalmon belül.

Nem volna tehát semmi probléma az idősek számának növekedésével, ha nem kísérné ezt a társadalom szerkezetének torzulása, például a születések számának visszaesése miatt. Azonban, mint ahogyan azt a 2. ábrán is látjuk, a kezdetben még ideális szerkezet a 19. század végén (A) már torzul az 1930-as évekre (B).

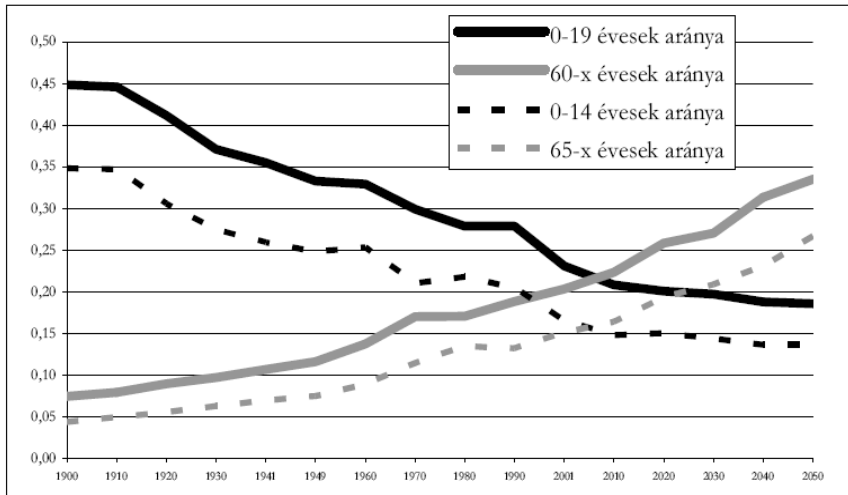


2. ábra. A társadalmi szerkezet változása az elmúlt évszázadban. A = XX. századelő; B = 1930; C = 1960; D = 1990 (KSH, 2003).

Itt megfigyelhetjük az első világháború okozta „sebhelyet” (nyíl), míg a C ábránál már látjuk, hogy a „Ratkó-korszak” kicsit visszafordította az előtte megjelent születésszám-visszaesést. A mai magyar társadalom helyzetét jól mutatja az utolsó (D) ábrarész, ahol is látjuk, hogy a Ratkó-korszak után folyamatosan visszaesett a születésszám, s a mai magyar állapotok távolról sem hasonlítanak az ideálishoz. Ez már egy előregedő (sőt előregedett) társadalom szerkezetét mutatja.

Egyre kevesebb eltartóra egyre több eltartott jut.

Amint a 3. ábrán is látható, az idősek arányának emelkedésével párhuzamosan a fiatalok arányának csökkenését észleljük. Így lesz egyre kevesebb azok száma, akik aktívak és keresnek, s egyre nagyobb azok száma, akik már nem keresőképesek és „eltartásra” szorulnak.



3. ábra. Aránybeli változások különböző korosztályoknál. Forrás: KSH.

Egyre több beteg idős ember van.

S ha mindez nem volna elég, további gondok is adódnak – kicsit paradox módon pozitív változások következményeként. Míg az elmúlt évszázad elején a legnagyobb számban az emberek fertőző betegségben és tüdőgyulladásban haltak meg, addig ma a magyar lakosság több mint fele szív- és érrendszeri bajai miatt hal meg. A halandóság alapirányzatának ilyenét megváltozásának a vonzata az, hogy míg a múlt évszázad elején a betegek vagy meggyógyultak vagy meghaltak, manapság a kardiovaszkuláris betegek akár évtizedekig is élhetnek.

Az idős emberek döntő többsége a női nemhez tartozik.

Ha megfigyeljük a nemek közötti különbségeket, akkor azt látjuk, hogy a nők átlagéletkora mintegy 10 évvel magasabb a férfiakénál. Ahogy haladunk előre a korban, egyre nagyobb arányban lesznek a hölgyek, s értelemszerűen a férfiaké csökken. Ez azt jelenti, hogy a családok férfi tagja már nem él a nejevel, de az egyedül még tovább él.

1.1. A következmények:

Egyre nagyobb társadalmi feszültségek keletkeznek.

Sajnos, az elmúlt időszak „piramis - játék” típusú nyugdíjrendszere nem teszi lehetővé, hogy a kevesebb kereső által termelt kevesebb bevételek finanszírozzák az egyre növekvő számú eltartottat. Ideális szerkezetű társadalom esetén ez nem gond, hiszen egyre többen lesznek a keresők, s a náluk kevesebb eltartottat minden gond nélkül el is tartják. A megváltozott szerkezetben azonban csak akkor működne a rendszer, ha mindenki saját nyugdíját megteremtette volna már előzőleg. S mint jól tudjuk, nem ez a helyzet. A bevételek csökkenése nem tud lépést tartani a növekvő igényekkel. Így nem csoda, hogy fokozatosan csökkennek a nyugdíjak. Ez eladdig vezethet, hogy összeomlik a nyugdíjrendszer. Kiváltképp, ha megjelenik a Ratkó-korszak nemzedéke, s tartja a kezét jól megérdemelt nyugdíjáért.

Tehát: gondok jelentkeznek a nyugdíjellátásban.

Mivel egyre több a beteg idős ember (KSH, 2004), egyértelmű, hogy a betegellátás terén is gondok jelentkeznek. Ha figyelembe vesszünk olyan tényeket, miszerint az idősek gyógyszerigénye 10-szer nagyobb a felnőtt korosztálynál, s hogy kórházi ellátásuk gyakorisága meghaladja a felnőttek 12-szeresét, akkor könnyen beláthatjuk, hogy a mai magyar egészségügy tulajdonképpen idős-egészségügy. Nem csoda tehát, hogy omladozik az egykor jobb napokat látott hazai egészségügy.

Tehát: gondok jelentkeznek az egészségügyi ellátásban.

A társadalom gondjainak növekedésével párhuzamosan (a rendszerváltás által még egy lapáttal rátéve) az állam egyre jobban próbál kihúzódni „kötelezettségei” alól. Ez megnyilvánul a szociális ellátások megnyirbálásában is. Noha nem több mint 3-5%-át látja el az állam központilag az összes nyugdíjas korúnak, manapság már ez is túl nagy teher a társadalom számára, de folyamatosan csökken az egyéb szociális ellátásra rendelkezésre álló lehetőség is. A szocializmus nyíltan deklarált ellátó funkciója egyre jobban a svéd modell felől az amerikai felé tendál; azaz az állam helyett mindenkinek magának kellene gondoskodnia önmagáról. Lehet „kicselezni” a kötelezettségvállalást (pl. az időskorú szülőket ezentúl

törvényileg köteles ellátni gyermeke), de ettől a gondok nem fognak megoldódni, csak az állam rázza ki nyakából a terheket (Csernáthné, 2011).

Tehát: gondok jelentkeznek a szociális ellátások terén.

Az Európai Unió – látván a kialakult helyzetet – megpróbál valamilyen formában ellene hatni a tendenciáknak. A később részletezendő megoldási stratégiák közül az idősebb nemzedék foglalkoztatását próbálja meg megnyújtani „ajánlások” révén. Ehhez tartozik az is, hogy Magyarországnak folyamatosan emelnie kell az 50 év feletti foglalkoztatási rátáját. A már amúgy is eldurvult helyzetre (magas és emelkedő a munkanélküliség) még ilyen „okos” intézkedések is rásegítenek. A fiatalok vs. idősek foglalkoztatása kérdése kapcsán egyre jobban erősödnek az „ageizmus” hangjai.

Tehát: gondok jelentkeznek a munkamegosztás terén és társadalmi feszültségek generálódnak.

2. Az előregedő társadalom problémáinak lehetséges megoldásai

Az Európai Unió többi országa már jóval ezelőtt realizálta az eseményeket. Hathatósan nem tett ugyan ellene, de igen sok „stratégiát”, (fehér) könyvet (Fehér könyv, 2012; IH 1; IH 2), programot (IH4) gyártott, szervezeteket hozott létre, hogyan kellene megoldani a gondokat (emellett jobb anyagi lehetőségeik révén többet is tehettek a gondok orvoslására). Mindezek azonban nem oldották meg teljes mértékben az államok gondjait, ahogy Magyarországot sem, hiszen bár nálunk létezik egy Idősügyi Nemzeti Stratégia (INS, 2009), van Idősügyi Tanács is és egyéb tervek és programok, de minden annyit ér, mint ami belőle megvalósul. Anélkül, hogy tudományos igényességgel analizálnánk ezen programok és szervezetek munkáját, teljes nyugalommal kijelenthetjük, hogy mindezek csak írott malasztok maradtak, illetve a felállított szervezetek nem felelnek meg funkcióiknak. Nem csoda ez, ha látjuk, hogy a terveknek nincs cselekvési programjuk, azaz a terveket nem követik tényleges tettek. S akkor még azt sem említettük, hogy ezen „stratégiák” enyhén szólva sem teljesek, illetve rosszul határozták meg a problémák és megoldások fontossági sorrendjét. S így ilyenkor még a krónikus pénzhiányra sem lehetne hivatkozni...

Mi is a legfontosabb ahhoz, hogy egy ember – vagy a belőlük szerveződött társadalom – el tudja látni a funkcióit? Az elsődleges feltétel, hogy egészséges legyen. Erről sokszor hajlamosak vagyunk megfeledkezni, természetes alapállapotnak vesszük. Mindez csak akkor válik fontossá, ha baj van az egészséggel. S ez az, ami a mai idős korosztályt jellemzi, azaz igen sokan szenvednek különböző (krónikus) betegségekben (Székács és mtsai, 2011). Így sem a társadalom számára nem lesznek hasznosak (pl. önkéntesség, saját családjuk segítése, stb.), s saját jól megérdemelt nyugállományukat sem tudják (maradéktalanul) élvezni. Ha a jelenséget azonosítottuk, könnyebb a megoldást megtalálni.

Az elsődleges megoldás tehát az emberek egészségének megőrzése, illetve betegségük esetén egészségük visszaállítása.

Ha megnézzük a rendelkezésünkre álló lehetőségeket az egészség megőrzésére, illetve visszaállítására, akkor (fontossági sorrendben) a következőket kapnánk:

1. Ismeretterjesztés, oktatás
2. Prevenció
3. Gyógyítás-ápolás
4. Rehabilitáció.

3. Az idősek fogyatékosága és kirekesztettsége

Az öregedés mind testi (Székács, 2005), mind pedig lelki változásokkal jár (Kovács, 2003). Ezek a változások többnyire negatívak, s csökkentik az idős emberek képességeit, kapacitásait, hogy funkcióikat teljes mértékben el tudják látni. Bizonyos esetekben a meglévő kompenzációs képességgel ezek a változások ellensúlyozhatók, viszont a változások mértéke egyre inkább abba az irányba hat, hogy deficitek keletkeznek az önellátásban. Amennyiben ez kialakul, az idős ember előbb-utóbb más segítségére fog szorulni.

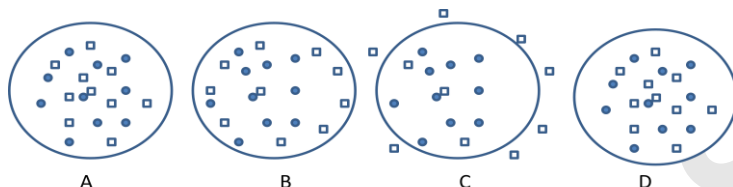
A mai magyar társadalom még mindig nem jutott el addig, hogy realizálja: az idős embereket szintén **fogyatékosággal élőknek** kell tekintenünk. Az igaz, hogy nem feltétlenül felel meg a klasszikus fogyatékosági kritériumoknak, hiszen nem egy funkciójában és nem feltétlenül nagymértékben jelentkezik ez a fogyatékoság. Lássuk csak

például: az idős ember látása általában folyamatosan romlik. Ez, 45 év után 5 évenként 0,5 dioptria-romlást jelent jellemzően. Ehhez társulhat az, hogy a szemlencse egyre inkább rugalmatlanná válik, vizet veszít, átláthatóság csökken, egészen a vakságig (ezt ugyan lehet korrigálni szemlencse beültetéssel, de attól ez még tény marad). És mint minden fogyatékoságnak, ennek is meg lesznek a következményei, mint pl. a látásromlásból történő baleset, mely egy előrehaladott csontritkulásnál (ami a korrallal fokozottan jelentkezik) akár az idős ember halálához is vezethet (ahogyan vezet is, a combnyaktörések mintegy negyedénél).

S ez csak egy fogyatékoság. Hasonlóan jelentkezhetnek kisebb-nagyobb mértékű deficitiek más vonatkozásokban is, mint pl. a mozgásuk korlátozottságában. Attól, hogy még megvan a lába, nem feltétlenül tudja (s az esetek döntő többségében nem is tudja) megfelelően használni. De ugyanúgy van izomsorvadása is, hiszen jellemzően az idősek döntő többségének gondot okoz 10 kg mozgatása. Ilyen típusú jellemzőket szinte vég nélkül lehetne sorolni, a lényege viszont az, hogy a funkciók kisebb-nagyobb mértékben sérülnek, esetenként pedig megszűnnek. Ezek esetenként akár egyes funkcióikban, de ha másképp nem azok összességében megfelelnek a fogyatékoság kritériumainak. Az időseket tehát ennek megfelelően kell(ene) kezelnünk.

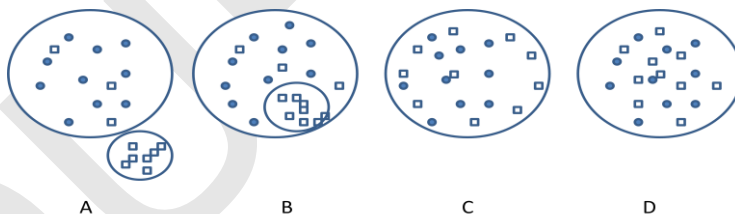
A fenti testi, fizikai jellemzők is már elvezethetnek odáig, hogy az idős ember egyre jobban a társadalom peremére sodródik. S ez még csak egy tényező. Ugyanúgy ide vezet az idősek szellemi tevékenységének sérülése. Ennek megfelelően nem képes egyes társadalmi funkcióit maradéktalanul ellátni (ami jelentkezhet akár egy gázszámla befizetésénél is). Egyre több szellemi deficitese idős ember is van a mai magyar társadalomban (pl. vaszkuláris demenciából, vagy akár Alzheimer betegségből adódóan minden harmadik idős 90 éves kornál). Ez is a **kirekesztettség** forrása lehet, s lesz is. Erre még maga a társadalom is rátesz egy lapáttal, mikor az idős embert nyugdíjba menetele után „leminősíti” – kisnyugdíjassá. Megszűnik társadalmi megbecsültsége, ami az idős korban amúgy is egyre jobban jelentkező önértékelési zavarokat tovább erősíti. Nem csoda, hogy az idősekben egyre jobban csökken a társadalom életében történő részvételi hajlandóság. Azaz egyre jobban távolodik, s szép lassan a

társadalom peremére szorul. Nem eleve meglévő szeparációról van tehát szó (mint pl. egy nemzetiségi kisebbség esetében), hanem egy kialakulóról. Végeredményében azonban ugyanarról fogunk beszélni: az időseket vissza kellene integrálni a társadalomba, sőt amennyiben ez lehetséges az **inkluzivitás** révén visszavezetni őket (4. ábra).



4. ábra. Az idősek perifériára szorulása és kirekesztettsége. A = ideális társadalom. B = a társadalom peremére történő sodródás. C = társadalmi kirekeszttség, szegregáció, kiszorultság. D = inkluzivitással történő visszatérés a társadalomba.

El kellene kerülni az idősek szegregációját (5. ábra), s az eddigi elképzelésekkel ellentétben nem integrálni kellene őket (mely még magába foglalja a társadalmon belüli bizonyos elkülönülést), sőt azt is el kellene kerülni, hogy bár integrálódásuk előrehaladottabb, de mégis a társadalom peremére szorulnak, hanem az inkluzivitás révén visszailleszteni őket a társadalomba.



5. ábra. Az idősek szegregációjának veszélye és inkluzivitása. A = szegregáció. B = integráció. C = társadalom peremére szorulás. D = az idősek inkluzivitása.

4. Az idősek inkluzivitása - aktív idősödés

Amennyiben el tudnánk kerülni, hogy az idősek a társadalom peremére szoruljanak, sőt akár szegregálódjanak (melyhez az ageizmus megfelelő „hajtóanyagot” biztosít), nem kellene beszélnünk visszavezetésükről, inkluzivitásukról a társadalomba. Sajnos azonban ma már részben a társadalom peremére szorulásukat, sőt időnként kirekesztettségüket is tapasztalhatjuk. Nyilvánvaló, hogy több

megoldás is elképzelhető az idősök társadalmi inkluzivitására, az egyik ilyen az Európai Unió által már 2012-ben meghirdetett „Aktív idősödés- nemzedékek közötti szolidaritás” elve lehetne (The EU contribution). Az aktív idősödés lecsökkentené annak veszélyét, hogy az idősök a társadalom peremére szoruljanak, esetleg szegregálódnak, ugyanakkor sokaknak visszatérést (inkluzivitást) is jelenthetne az elv programokban történő megvalósítása révén. Ahhoz, hogy az idősök társadalmilag aktívak maradhassanak elsődleges feltétele, hogy egészségesek legyenek. A betegség lecsökkenti, esetenként teljesen meg is gátolja az aktivitást, majd pedig rászorultsághoz is vezethet.

Ahogy az már a fentiekben említettem, az egészség elérésének, megtartásának több módja is lehetséges:

1. Ismeretterjesztés, oktatás
2. Prevenció
3. Gyógyítás-ápolás
4. Rehabilitáció.

Tévesen az állam abban gondolkodik, hogy aki beteg, azt meggyógyítjuk, s mehet vissza a társadalomba. Sajnos ma még elég ritkán merül fel az, hogy prevenció révén meg lehet előzni a betegségeket, s akkor nem kell gyógyítani, ápolni, rehabilitálni.

4.1. Prevenció és öregedés

Néha felmerül, hogy a helyzet további romlását (vagy a későbbi javulását) a megelőzéssel lehetne segíteni (Semsei, 2011b; Székács és mtsai, 2011). Ezt ugyan – elvileg – mindenki tudja, de a gyakorlatban nem valósul meg. Vannak ugyan szűrőprogramjaink (lásd pl. a tüdőszűrést, mellyel vissza lehetett szorítani a TBC-t, melyről a múlt század eleji Magyarország elhíresült; vagy a mellrákszűrést, mely révén az európai átlaghoz közelítünk az esetleges más vonatkozásban meglévő néhány száz százalékos rosszabbi állapottól eltérően). Nincsenek azonban szűrőprogramjaink az idősöket legjobban érintő szív- és érrendszeri problémák szűrésére. Pedig ma Magyarországon ez a népbetegség (a magyar lakosság több mint fele ebben hal meg), mint hajdan a TBC volt. Egy jó preventív program sokat segíthetne a bajok orvoslásában. Hogy nem most

hatna, majd csak egy-két (néhány) évtized elteltével jelentkeznének az eredmények? Igen, a prevenció sajátossága már csak esetenként ilyen. Nem lehet (sajnos) a néhány éves kormányzati programokban „lobogtatni”, hogy milyen sikereket értek el ezen a területen. Ezért tehát nem is nagyon csinálják... Pedig közgazdaságilag is bizonyított, hogy a prevenció még olcsóbb is, mint a már jelentkező betegségek kezelése (és akkor még nem beszéltünk egyéb járulékos hatásokról, mint a munkából való kiesés, stb.).

Kellene tehát egy jól működő program a szív- és érrendszeri betegségek szűrésére, prevenciójára.

4.2. Az egészségi állapot megőrzése

S ha további „eretnkségeket” akarunk említeni, megjegyezhetnénk azt is, hogy még a prevenciónál is lenne egy fontosabb megoldási lehetőség: s ez az ismeretek terjesztése (Semsei, 2011b). Néha egy két hozzáértő megemlíti, hogy ha a gerontológia eredményeit sikerülne a gyakorlatba átültetni, akkor (szinte instant módon) az átlagéletkort akár 1-2 évtizeddel is meg lehetne hosszabbítani (ami természetesen együtt járna egy jobb egészségi állapottal is). S ez még a prevenciónál is költséghatékonyabb lehetne.

A legfontosabb azonban a gerontológiával és egészségmegőrzéssel kapcsolatos információk terjesztése lenne.

4.3. Ismeretterjesztés és öregedés

Anélkül, hogy teljesség igényével beszélnék erről (a nyilvánvaló terjedelmi korlátokra tekintettel), néhány vonatkozását megemlíteném (Semsei, 2011a).

Nézzük először is a gerontológiát (mely az emberi – testi, lelki – és társadalmi öregedés folyamatát tanulmányozza). Amennyiben az öregedéssel kapcsolatos tények leírása rendelkezésünkre áll, az esetleges megoldásokkal egyetemben, akkor nyilvánvaló ezen ismeretek terjesztésének fontossága (Semsei, 2010; 2012; Zöllei és mtsai, 2011).

Még a gyermekek számára is fontos lenne (ami elsőre nem tűnik egyértelműnek, hiszen őket érdekli az öregedés legkevésbé), hiszen ők azok, akik a legtöbbet tehetik egészségük megőrzéséért (nyilvánvalóan minden korosztály tehet, de a korrallal előrehaladóan egyre szűkülnek a

lehetőségek). S azt is meg kell tanulniuk, hogy „ha szerencsénk lesz, ők is megöregednek” (lásd még **pedagógia** – gyermeknevelés). Ha más eredménnyel nem is, de azzal járna, hogy az ageizmus (egyres társadalmi rétegek, csoportok negatív attitűdjei és ezek megnyilvánulásai az idősekkel szemben) mérséklődne, s a generációk közötti szolidaritás megvalósulna, már így is igen nagy eredménynek tekinthetnénk a gyermekkori gerontológiai ismeretek terjesztését. S ha a gyermek nem tesz egészségének fenntartásáért, felnőttként sem fog, s idősként pedig beteg lesz.

A felnőttek ismereteinek gyarapítása (**andragógia**) is igen fontos, hiszen még mindig vannak lehetőségeik egészségük megőrzésére, egyes folyamatok meggátlására (esetenként visszafordítására) is (Jászberényi, 2011). Ehhez hozzátehetnénk az egész életen át tanulás fontosságát (Life Long Learning), mely nem csak az ismeretszerzés fontosságában nyilvánul meg (pl. a felnőttkori munkavégzés ismereteinek birtoklására a munka megtartásáért), de aki egész életében tanul, szellemi funkcióit is könnyebben megőrzi. Kevesebb demens (Alzheimeres) ember – kevesebb költség, több haszon. Meg kell még említeni azt is, hogy míg a fiatalok esetében az állam gondoskodik róla, hogy beilleszkedjenek a társadalomba, a munkamegosztásba (lásd oktatás), addig a felnőttek kezét elengedi, mikor már nincs rá szüksége („a mór megtette kötelességét – a mór mehet...”). Fontos lenne azonban felkészíteni a nyugdíj előtti generációt, hogy mire számíton nyugdíjba vonulásakor, s a jelentkező problémákra milyen megoldásokat találhat. Ezzel (is) igen nagymértékben lehetne a „leendő idősök” egészségi és szociális helyzetén javítani.

Emellett a harmadik korosztály ismeretszerzése (**gerontagógia**) is pozitív hozadékú (Iván, 1997; Jászberényi, 2011; Dobos, Szalkai, 2011; Semsei, 2015a; 2015b; 2015c). Még akkor is, ha egyes prevenciók formák (az elsődleges és esetenként a másodlagos) már korlátozottabb hatásúak lehetnek. De ha az idős ember csak azt tanulná meg, hogy függésének mértékét hogyan tudná a lehető legkisebbre csökkenteni, már mindenki jól járna (pl. hogyan menedzselhetem magamat esetleges betegségem esetén, hogy ne szoruljak, vagy minél kevésbé szoruljak másokra). Emellett azonban a megelőzés még mindig igen nagy jelentőségű lehetne. Ha az idős

ember például azzal tisztában lenne, hogy egy adott kor felett tilos elesni, akkor kb. 25%-uk nem halna bele egy banális csonttörésbe. S a példák szinte vég nélküliek. Az időskor egyéb ismeretszerzése is jelentős, hiszen akár reguláris, vagy irreguláris képzés keretén belüli ismeretek elsajátítása is része az idős emberek életminőségének fenntartásában, javításában (pl. ha az idős ember is megtanul számítógépet használni).

S hogyan is állunk ma a gerontológia oktatásával és ismeretterjesztésével?

A helyzet bizony távolról sem mondható megoldottnak - magyarul: nagyon rosszul (Semsei, 2012). Sporadikusan és esetenként *ad hoc* jelleggel folyik ilyen oktatás a hazai intézményekben (szinte egy kézen meg lehet számolni, hol). A legelőrehaladottabb (egyedüli komplexitással) a gerontológia oktatása a Debreceni Egyetemen, annak Egészségügyi Karán, melyhez megteremtettük a megfelelő oktatási segédanyagokat (Székács, 2005; Imre, 2007; Semsei, 2008; 2011a; 2014b; 2014c).

A jelen gerontológiai képzési struktúra a Debreceni Egyetem Egészségügyi Karán:

- ❖ Felsőfokú szakképzés (előkészületben)
- ❖ BSc:
 - Szociális munka (nappali & levelező)
 - Egészségügyi képzés (n & l)
 - Gyógytornász (magyarul és angolul (Népegészségügyi Kar))
- ❖ MSc:
 - Szociális munka (n & l)
 - Egészségügyi képzés (n & l)
 - Gerontológia MSc szak (előkészületben)
- ❖ Posztgraduális oktatás (PhD)
 - Általános Orvoskar – oktatás
 - Egészségügyi Kar – PhD fokozat

❖ Posztgraduális képzés (Szakirányú továbbképzés)

- Alkalmazott szociális gerontológia
- Alkalmazott preventív gerontológia (előkészületben)

Nyilvánvaló (a szakemberek számára) a társadalmi előregedés és az abból fakadó problémák jelentősége, ugyanakkor egyetlen egyetem foglalkozik ilyen komplexitású gerontológiai képzéssel (nem csoda ez, hiszen a kormányzatban nem találni egy embert, aki nem hogy gerontológiai konferencián elő tudna adni a témában, de egyáltalán tudná, hogy mi is az...).

S akkor még nem említettük az **egyéb ismeretterjesztő formákat**, melyekre szintén igen nagy szükség lenne. A Harmadik Kor Egyeteme Miskolc (IH, 3), vagy a Nyugdíjasok Óbudai Akadémiája (IH, 5) vagy a Kelet-Magyarországi Szépkorúak Akadémiája (Semsei 2015a; 2015b; 2015c) üdítő kivétel ezen a területen, hiszen alig találkozunk ilyen ismeretterjesztési formákkal hazánkban. Csehországban például minden egyetemnek regulárisan (és államilag támogatva) van Harmadik Kor Egyeteme szervezete.

S ha már más országoknál tartunk, az Európai Unió létrehozott egy szervezetet: AGE Platform Europe (IH, 1; Magyar Gerontológia, 2012), mely segítséget nyújt az unió tagjainak a társadalom előregedéséből eredő problémáinak megoldásához, bár hatásköre csupán ajánló és tanácsoló jellegű, DE esetenként hatása egészen az UNECE tagországok minisztereinek deklarációjáig vezetett (IH,6). Az Európai Unió minisztériumai (Directorate General) közül ma már több is foglalkozik valamilyen formában az unió tagállamainak előregedéséből fakadó problémák megoldásával, noha nincs egyedüli felelőse. Az EU-nak az a víziója, hogy az „Aktív idősödés – nemzedékek közötti szolidaritás” zászlaja alatt (The EU Contribution, 2011) 2020-ra egy idősbarát Európát alakít ki. Ezzel párhuzamosan Magyarországnak is rengeteg teendője lenne, a fent említett oktatási, egészségügyi vagy akár szociális területeken is (Csernáthné, 2011).

Irodalomjegyzék

- Csernáthné K. E. (2011): Az Idősügyi Nemzeti Stratégia szociális vonatkozásairól. Szociális szolgáltatások és az ehhez kapcsolódó Stratégiai Terv. *Magyar Gerontológia* **12**: 50-54.
- Dobos L, Szalkai I. (2011): Az egészséges és aktív öregedés gyakorlata az Idősügyi Nemzeti Stratégiában. *Magyar Gerontológia* **12**: 23-34.
- Fehér könyv (2012): *A megfelelő, biztonságos és fenntartható európai nyugdíjak menetrendje*. Európai Bizottság, Brüsszel.
- Idősügyi Nemzeti Stratégia (2009). Az Országgyűlés 81/2009. (X.2.) OGY határozata.
- Imre S, Fábíán G. (2006): *Őszülő társadalmak*. Egészségügyi Szociális Munka Könyvtára, Nyíregyháza.
- Imre S. (2007): *A klinikai gerontológia alapjai*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Iván L. (1997): *Ne féljünk az öregedéstől!* Sub-Rosa Kiadó, Budapest.
- Jászberényi J. (2011): *Geronto-edukáció. Az idősktatás helyzete és perspektívái itthon és a nagyvilágban*. PrintX - Budavár Kiadó, Budapest. (ISBN 978-963-86545-2-6)
- Kovács M. (2003): *Időskori depresszió és szorongás*. Springer Tudományos Kiadó, Budapest.
- KSH (2003): *Öregedés és társadalmi környezet*. KSH, Budapest.
- KSH (2004): *Az időskorúak egészségi állapotának jellemzői*. KSH, Budapest.
- Magyar Gerontológia* (2012) 4. évfolyam 14. szám (ISSN 2062-3690; 2062- 3682).
- Semsei I. (2008): *Gerontológia segédjegyzet*. Forrás: <http://gtkk.de-efk.hu>. Utolsó látogatás: 2016. 09. 30.
- Semsei I. (2010): A gerontológia oktatása. *Magyar Gerontológia* **5**: 4-15.
- Semsei I. (szerk.) (2011a): *Gerontológia I. & II. 2. Bővített, javított kiadás*. Debreceni Egyetem, Egészségügyi Kari jegyzetek 17. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. (ISBN: 978 963 318 186 7; 978 963 318 188 1)
- Semsei I. (2011b): Hangsúlyok az Idősügyi Nemzeti Stratégia cselekvési programjában. *Magyar Gerontológia* **12**: 3-14.
- Semsei I. (2012): A gerontológia oktatásának mai helyzete országunkban. *Magyar Gerontológia* **16**: 3-16.

- Semsei I. (2014a): Ószülő társadalmak: Aktív idősödés – nemzedékek közötti szolidaritás. *Acta Medicinae et Sociologica* **4**: 5-17.
- Semsei I. (2014b): *Introduction to Gerontology*. Book Series of Faculty of Health, No 20, University of Debrecen. University Press, Debrecen, Hungary. (ISBN:978 963 318 406 6)
- Semsei I. (2014c): *Lectures in Gerontology*. Book Series of Faculty of Health, No 21, University of Debrecen. University Press, Debrecen, Hungary. (ISBN: 978 963 318 418 9)
- Semsei I. (2015a): Az időskori oktatás és az inkluzivitás. *Magyar Gerontológia* **26** (nyomdában).
- Semsei I. (2015b): Az öregedés művészete (Kelet-Magyarországi Szépkorúak Akadémiája). *Magyar Gerontológia* **25**: 3-17.
- Semsei I. (2015c): Az öregedés művészete II. *Magyar Gerontológia* **26** (nyomdában).
- Székács B. (2005): *Geriátria – az időskor gyógyászata*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Székács B, Kiss I, Regius O, Bakó Gy. (2011): Idősorvoslás hiánya az Idősügyi Nemzeti Stratégiában. *Magyar Gerontológia* **12**: 34-50.
- The EU Contribution to Active Ageing and Solidarity between Generations (2012). Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-79-25123-8, doi:10.2767/67267.
- Zöllei M, Bakó Gy, Semsei I. (2011): Oktatási kérdések az Idősügyi Nemzeti Stratégia keretében. *Magyar Gerontológia* **12**: 14-23.

Internetes hivatkozások:

1. AGE Platform Europe: <http://www.age-platform.eu/en>
2. Fehér könyvek: http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_hu.htm
3. Harmadik Kor Egyetem (Miskolc): <http://www.harmadikkoregyeteme.hu/alapitvany.html>
4. Lisszaboni Stratégia: http://www.euvonal.hu/index.php?op=kerdesvalasz_reszletes&kerdes_valasz_id=1431
5. Nyugdíjasok Óbudai Akadémiája: <http://www.zskf.hu/nyugdijasok>
6. Vienna Ministerial Declaration: <http://www.ngocoa-ny.org/events/regional-conferences/unece-ministerial-conferenc.html>

A ROMA INTEGRÁCIÓ ÚTJAI A KORA GYERMEKKORI INTÉZMÉNYES NEVELÉSBEN

Dr. Szerepi Sándor

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

4220 Hajdúböszörmény, Désány I. u. 1-9.

szerepis@ped.unideb.hu

Összefoglalás

A tanulmány a magyarországi roma integrációs törekvéseket szándékozik bemutatni röviden a kora gyermekkori – lényegében óvodai – nevelést tekintve. Módszereiben a vonatkozó szakirodalom feldolgozására, a témához kapcsolódó jogszabály értelmezésére, illetve konkrét programok bemutatására épít. Az írás konklúziójaként – úgy véljük – levonható, hogy a hazai óvodapedagógia kiváló és többnyire eredményes színtere lehet a roma integrációs törekvéseknek. Ennek alapvetően négy elemét tártuk fel: - a magyar óvodapedagógia sajátosságait, - az óvodába járási aktivitást, - az oktatáspolitikai törekvéseket, - a jó gyakorlatokat. A téma jelentőségét véleményünk szerint a következők adják: - a személyiségfejlődésben az első hat életév kiemelkedő szerepe, - a hazai óvodapedagógia talán kevésbé ismert hagyományai, - a sikeres roma integrációs gyakorlat tapasztalatai óvodáskorban.

Summary

Ways of roma integration at early childhood education

The purpose of this essay is presenting the Ways of Roma Integration at Early Childhood (Kindergarten) Education in Hungary. We used the following methods: processing the relevant publications, analysing the relevant laws and decrees, and presenting kindergarten-pedagogical programs. We think the conclusion is the kindergartens are perfect locales for Roma Integration. The reasons of this are: - Special Features of Hungarian Early Childhood Education, - every children must go to the Kindergarten from 3 years old, - Politics of Education by the Governments, - Good Practices. Our opinion is this subject is very significant because the weight of the Early Years,

Traditions of Hungarian Kindergarten-Pedagogy, succesful experiences of Early Childhood.

Bevezetés

Már tanulmányunk legelején korrigálni vagyunk kénytelenek a címet, hiszen nem általános érvénnyel, csupán a hazai kora gyermekkori intézményes nevelésre vonatkoztatva vizsgáljuk meg a roma integráció elveit, s gyakorlatát. Az ok, amiért nem alkalmaztunk szigorú megkülönböztető szűkítést már a címben, a magyar óvodai nevelés minden más európai gyakorlattól eltérő jellegéből fakad. Abból a jegyből, amely már a múlt század húszas éveitől kezdve elválasztotta a magyar óvoda fejlődését az európai „mainstream”-től, azzal, hogy elsősorban a Montessori-pedagógia, másodsorban pedig a Rudolf Steiner által létrehozott Waldorf-pedagógia elvei beszüremlettek a hazai három-hat éves gyermekeket nevelő intézmények világába. Ez a hatás olyan erősnek és tartósnak bizonyult, hogy a II. világháború utáni szovjetizáló pedagógiai kurzus is csupán a dokumentumok szintjén tudta átírni az óvoda világát, a mélyrétegekben megbúvó alapok (gyermekközpontúság, a játék meghatározó szerepe, cselekvésbe ágyazott indirekt tanulási formák...) mindvégig megmaradtak a „sötét évek” alatt is (Molnár és mtsai, 2015). Így az 1971-es Óvodai Nevelési Program jelentős részben a háború előtti szemlélettel hasonló forrásból táplálkozva reformálta meg az óvodai szakmai gondolkodást, kiemelve a játék alapozó funkcióját és elsőrendűségét. Ez a fajta óvodaszemlélet mind a mai napig egyedülállóvá teszi a magyar köznevelési intézményrendszer „belépési pontját”.

A másik ok, mely indokolja a cím szűkítésének elhagyását, az a sajátos körülmény, mely szintén példanélküli Európában: a hároméves kortól kötelezővé tett óvodáztatás 2015. szeptember 1-től. Ennek a jogszabályi változásnak a hátterében azok a tapasztalatok állnak elsősorban, melyek a kora gyermekkori nevelés kompenzáló, korrigáló hatását jelentik az iskolai életre való sikeres felkészülés tekintetében. „A Világbank 2012-es jelentése szerint, amely az Európa Tanács és a Világbank 2011-es felmérésén alapszik, amelyet Bulgáriában, a Cseh Köztársaságban, Magyarországon, Romániában és a Szlovák Köztársaságban végeztek, azt mutatja, a roma gyerekek, akik óvodába jártak, sokkal jobb eredményt értek el a tanulási képességméréseken,

és sokkal nagyobb valószínűséggel vették fel őket később a középiskolába” (Vargáné, 2015: 18). Ugyanezt támasztja alá a Roma Oktatási Alap a cseh koragyermekkorai nevelésről szóló jelentése is, mely egy 2003-as írásra hivatkozik: „Kutatások igazolják, hogy az iskoláskor előtti nevelés hosszan tartó és pozitív hatása akkor érvényesül a gyermekek életében, ha az óvodában teljes időtartamban (egész napos rendszerben) kaphatnak minőségi nevelést már hároméves kortól” (Ivatts és mtsai, 2015: 18).¹

Ez a rendelkezés egyébként az óvodások számát tekintve nem jelent kimagasló növekedést, hiszen az 1970-es évek óta folyamatos arányszám növekedés volt megfigyelhető. Míg 1970-ben az óvodáskorúak 51%-a vett részt az óvodai nevelésben, addig 1999-ben már 92%-a (Kovács, 2009). A kötelező bevezetés idejére az óvodai nevelésben lévő 3-6/7 évesek aránya minden valószínűség szerint alig maradt el a 100%-tól. Ezt a becslést erősíti meg az az EU-s tanulmány, mely a roma oktatási helyzetet vizsgálta 11 tagország esetében. A tanulmány 1. táblázatából kiderül: a négyéves korosztályt tekintve a közoktatási rendszerben (óvoda vagy iskola) bent lévő roma gyerekek aránya hazánkban a legmagasabb (83%), a sorban utánunk következő spanyoloknál is csak 78%. Figyelemreméltó a 2. táblázat is, melyben a 6-15 év közötti gyerekek iskola előtti köznevelési tapasztalatait összegzi. Ebből világossá válik, hogy míg a nem roma gyerekek 96%-a, addig a roma gyerekek 92%-a szerez iskola előtti (nálunk óvodai) tapasztalatot. Egyetlen más vizsgált tagországban sem jellemző hasonló arányú részvétel az intézményes nevelésben iskoláskor előtt. (Education: the situation of Roma, 2014). A probléma az utóbbi két évtizedben lényegében már nem a beiratkozási hajlandóság alacsony mértékében volt tetten érhető, hanem a gyakori hiányzás okozott gondot. Szemán Józsefné már 2001-es tanulmányában utal a jelenségre: „Míg korábban az állami nevelés asszimilációs hatása...távol tartotta a cigány lakosságot az óvoda intézményétől, ma azt tapasztaljuk, hogy településenként évenként legfeljebb egy-két óvodáskorú gyermekről nem tudni beiskolázás előtt. A cigány családok hároméves koruktól szívesen adják

¹ Az írás hivatkozása: Heckman, J, Masterov, D. (2004): *The Productivity Argument for Investing in Young Children*. Working Paper 5. Invest in Kids Working Group Committee for Economic Development, Chicago. http://jenni.uchicago.edu/Invest/FILES/dugger_2004-12-02_dvm.pdf

gyermeküket óvodába, ... bár a gyakori megbetegedés miatt a hiányzás nagyobb mértékű, és az óvodában tartózkodás is rövidebb idejű” (Szemán, 2001: 102). Ez utóbbi nehézség orvoslására is történtek természetesen szociális-gyermekvédelmi jellegű intézkedések, bevezetve az óvodába járási támogatást, vagy éppen a közlekedés megkönnyítését a távol eső településrészekről. Úgy véljük mindezekből kiindulva, hogy a magyar integrációs gyakorlat számos eredményt tudott felmutatni a kora gyermekkori intézményes nevelés terén az elmúlt évtizedekben. E rövid tanulmány ezt az állítást igyekszik alátámasztani.

Jogszabályi háttér, intézményrendszer

Mielőtt a vonatkozó jogszabályi háttér ismertetésébe belekezdenénk, szükséges egy olyan megjegyzést tennünk, mely két sűrűn alkalmazott kategória szinonim használatát kérdőjelezi meg. „Ugyanilyen lényeges szemléleti kérdés az is, hogy a hátrányos helyzeten belül részben külön kezelendők a hátrányos helyzetű romák nehézségei. (A hátrányos helyzet és a roma kérdés összemosása több problémát is felvet, egyrészt azt a látszatot kelti, mintha hátrányos helyzetű csak roma lehetne, vagy minden roma hátrányos helyzetű lenne, ill. a hátrányos helyzeten belül a romák speciális nehézségeit figyelmen kívül hagyja” (Szombathelyiné és mtsai, 2009: 106). Azonban nem csupán erről van szó: a két fogalom két eltérő kategorizálási rendszer részét képezi, hiszen a hátrányos helyzet, illetve halmozottan hátrányos helyzet egy szociális meghatározottságú, míg a roma vagy cigány pedig egy etnikai kategória. Vagyis a két fogalom szinonim használatának gyakorlata eleve problémás, nem is beszélve a valóság értelmezésének ilyen értelemben torzító jellegére. Külön problémát képez a hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet fogalmak ugyancsak szinonim használata a szociális szférán kívül. Ez utóbbi fogalmi keveredés viszont már olyan mértékű elnagyolást, felszínességet jelenthet a közbeszédben, mely gyakorlatilag a probléma vizsgálatát teszi lehetetlenné.

A roma integráció vizsgálati területe épp ezért egy sajátosan sokrétű kutatási terep, hiszen nem lehetséges csupán etnikai – kulturális - vallási alapon megközelíteni, mint ahogy azt minden más hazai nemzetiség esetében tehetnénk. Ugyanakkor nem kezelhetjük pusztán

szociális gyökerű kérdésként sem, hisz a HH illetve HHH kategóriába tartozó gyermekek és családok jelentős része egyben roma/cigány származású is. Ily módon magában hordozva olyan sajátosságokat, melyek csak alapos kultúraismerettel érthetőek. Külön nehézséget jelent a hazai cigányság alapvetően hármas származási megosztottsága. Mindez jelenti a 70-75%-ot alkotó, a romani (cigány) nyelvet már nem beszélő,² sok tekintetben kultúra-vesztett romungró cigányságot, a kb. 20%-ot kitevő oláh-cigányságot, akik még többé-kevésbé őrzik anyanyelvüket, s a nyelvileg teljesen más alapokon nyugvó, elsősorban a nyugati országrészen élő beás cigányság csoportjait. Tehát ha a roma integrációs törekvéseket elemezzük, akkor egyszerre kell a nemzeti kisebbségek (ezen belül a cigányság) hazai helyzetével foglalkoznunk, illetve a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű társadalmi csoportok (gyermekek, családok) szociális problémáira fókuszálnunk.

A 2011. évi CLXXIX törvény a nemzetiségek jogairól (2.§, 4. bekezdés) a következőképp fogalmaz: „nemzetiségi köznevelési intézmény az a köznevelési intézmény, amelynek alapító okirata a nemzeti köznevelésről szóló törvényben foglaltak szerint tartalmazza a nemzetiségi feladatok ellátását, feltéve, hogy e feladatokat a köznevelési intézmény ténylegesen ellátja, továbbá óvoda, iskola és kollégium esetén a tanulók legalább huszonöt százaléka részt vesz a nemzetiségi óvodai nevelésben, illetve a nemzetiségi iskolai nevelésben-oktatásban.” Ugyanezen jogszabály azt is kimondja 19. §-ában, hogy „a nemzetiségi közösségeknek joguk van...a nemzetiséghez tartozók óvodai neveléséhez.” A jog deklarációját követően konkrét tartalmi instrukció is szerepel a törvényben (23. §): ”biztosítani kell a népismeret tárgykörébe tartozó ismeretanyag elsajátítását, így különösen a nemzetiség és az anyaország történelmének, irodalmának, földrajzának, kulturális értékeinek és hagyományainak... megismerését.” A nemzetiségi óvodai nevelést természetesen a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény is megemlíti 4. §-ában. Azonban az óvodai munka tartalmi feladatait két másik jogszabály segítségével tudjuk kibontani.

² A nyelvvesztés pontos – bár nem romungro, hanem beás közegbeli - leírását adja Füredi Józsefné tanulmánya. ld. irodalomjegyzék!

A 363/2012. (XII.17.) Kormányrendelet „az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról” 1. mellékletében található meghatározás szerint (6. pont): „A nemzetiséghez tartozó gyermekek óvodai nevelésében biztosítani kell az önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, átörökítését, nyelvi nevelését, és a multikulturális nevelésen alapuló integráció lehetőségét.” Ennek érdekében az óvoda kapcsolatrendszerét tekintve a rendelet kihangsúlyozza, hogy a nemzetiségi gyermeket nevelő óvoda a vonatkozó kisebbségi önkormányzatokkal és szervezetekkel is kapcsolatot tart. Az óvodai tevékenységrendszer leírásánál az alapprogram csupán egy helyen utal a nemzetiségi nevelésre, mégpedig a zenei résznél (ének, zene, énekes játék, gyermektánc): „A zenehallgatási anyag megválasztásánál az óvodapedagógus figyelembe veszi a nemzetiségi nevelés esetében a gyermekek nemzetiségi hovatartozását is.” Ezt a hiányosságot némileg kompenzálja az a külön rendelet, mely a nemzetiségi óvodai nevelés és iskolai oktatás irányelveiről szól (17/2013. (III.1) EMMI rendelet). E szerint legalább nyolc szülőnek kell kezdeményeznie (ugyanahhoz a nemzetiséghez tartozva) a nemzetiségi óvodai nevelés megszervezését. Az írásos kezdeményezést követő naptári év nevelési évkezdetétől van lehetőség a nemzetiségi nevelés tényleges elindítására az óvodában. Azonban ahhoz, hogy az óvoda alkalmassá váljon a nemzetiségi nevelés ellátására nem csupán az elegendő létszámú szülői kezdeményezés szükséges, hanem az alapító okiratban is szerepelnie kell a feladatokat tekintve, illetve az óvodapedagógusok végzettsége, nyelvtudása is szükséges kritérium. Ebben a tekintetben a jogszabály három különböző lehetőséget kínál fel a nemzetiségi óvodai nevelést indítani szándékozók számára (4.§):

1. Anyanyelvű (nemzetiségi) óvoda, amely az óvodai élet egészét a nemzetiség nyelvén szervezi meg, de lehetőséget nyújt a gyermekek számára, hogy a magyar nyelvvel, irodalmi és zenei értékekkel megismerkedjenek.
2. Nemzetiségi nevelést folytató (kétnyelvű) óvoda, amely mindkét nyelv fejlesztését ellátja, de hangsúly a nemzetiségin van.
3. Magyar nyelvű roma / cigány kulturális nevelést folytató óvoda, amelynek pedagógiai „programja tartalmazza a roma /cigány kultúra, művészetek és hagyományok értékei közül

azokat, amelyek a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodnak.”(6. bekezd.)

Mint látható az Alapprogram - bár csak a zenei nevelés kapcsán – eleve kitér a nemzetiségi kultúra elemeinek beemelési lehetőségeire (zenehallgatás). Azonban a 17/2013. EMMI rendelet megteremti annak a lehetőségét is, hogy egyrészt nemzetiségi nyelvi dominanciájú nevelés valósuljon meg az óvodában, illetve a roma/cigány kulturális értékekre és hagyományra építő, de magyar nyelvű óvodai nevelés kialakítása is lehetővé váljék. Ez utóbbi abból a felismerésből indult, melyre fentebb már utaltunk (a roma/cigány népesség nyelvvesztési folyamata), valamint abból a sajnálatos körülményből, hogy meglehetősen csekély számban dolgoznak óvodáinkban cigány vagy beás nyelvet beszélő óvodapedagógusok.³ S az sem elhanyagolható ok, hogy sem cigány, sem beás nyelvű szakmai anyag nem áll megfelelő mértékben rendelkezésre a nemzetiségi cigány/beás nyelvű óvodai nevelés hatékony működtetéséhez.

Az idézett EMMI rendelet mindhárom óvoda típus kiemelt feladataként jelöli meg a nemzetiségi hagyományok, szokások továbbörökítését, valamint a nemzetiségi identitás megalapozását és fejlesztését! Ez természetesen, mint minden hazai nemzeti kisebbségre, így a cigányságra is vonatkozik.

Az Alapprogram azonban a vizsgált probléma másik területét is érinti valamelyest. A dokumentum bevezetőjének 1. bekezdésében kitér az óvodai nevelés alapelvei kapcsán arra, hogy bár a gyermek nevelése elsősorban a család feladata, de az óvoda emellett kiegészítő nevelő és esetenként hátránycsökkentő szerepet tölt be. Vagyis olyan esetekben, mikor az elsődleges szocializációs színteret nyújtó családi nevelést valamilyen szempontból defektus jellemzi, az óvoda bizonyos nevelési folyamatok és szerepek tekintetében alkalmas kell, hogy legyen a hiányok pótlására. Ehhez azonban elengedhetetlen a családdal való intenzív kapcsolattartás, szoros együttműködés. „Az óvodapedagógus figyelembe veszi a családok sajátosságait, szokásait, az együttműködés során érvényesíti az intervenciós gyakorlatot, azaz a segítségnyújtás

³ Itt mindenképpen meg jegyezzük, hogy ennek a hiánynak a mérséklésére indította el a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kara néhány éve a cigány/ roma nemzetiségi óvodapedagógus-képzést, amelynek hallgatói cigány nyelvi kompetenciát is szereznek a képzés során.

családhoz illesztett megoldásait.” (Alapprogram, Az óvoda kapcsolatai, 1. bekezd.) Tehát az óvoda hátránycsökkentő szerepe nem pusztán elvi deklaráció, vagy filozófiai alapállás, hanem a konkrét mindennapi óvodai élet működési jellemzőjeként kell tekintenünk rá.

Szakmai dilemmák a roma integrációval kapcsolatban

„Jog a kultúra őrzésére vagy ürügy a szegregációra?” címmel jelent meg a Pro Minoritate című folyóiratban Balogh Lídia tanulmánya a roma nemzetiségi oktatás régi dilemmájáról. A szerző lényegében a kisebbségi ombudsman óvodai nevelésről szóló megállapításait készíti elő és járja körül. Az ombudsman lehangoló képet fest a magyar nyelven folyó cigány kulturális nevelés óvodai valóságáról. Pénzforrásnak illetve szegregációs eszköznek tartja zömében azokat az óvodákat, ahol a fenti modell bevezetésre került (Balogh, 2012). Természetesen az ombudsman megállapításait nem vonjuk kétségbe, viszont szeretnénk olyan, a gyakorlatban jelenlévő változókat is ismertetni, amelyek jogkövető szándék ellenére akadályozhatják mind a nemzeti kisebbség identitásőrzésének, mind az integrációnak a folyamatát:

- a. A roma/cigány lakosság évtizedek (vagy akár egy évszázad) óta meglévő településen belüli határozott földrajzi elkülönülése a települések egy részében a köznevelési intézmények „kitelepülését” eredményezte a rendszerváltást megelőző évtizedekben. Vagyis azt a helyi oktatáspolitikai elgondolást, miszerint az eleve szegregáltan élő cigányság bevonását az oktatási folyamatokba leghatékonyabban a helyben kialakított óvodák és iskolák révén lehet elérni. Ezek az intézmények az elmúlt 30-40 évben nagyrészt gyökeret eresztettek az említett településrészekben, s a helyi közösségek számára is - a természetesen szegregációt erősítő tényezőkön túl – biztos ponttá váltak. Olyan szintérré, ahová bizalommal fordulhatnak, s ahová biztonságban tudva engedik el gyermekeiket a szülők. Ez utóbbi teszi meglehetősen nehézé teszi az ily módon szegregált intézmények átalakítását, áthelyezését, vagy - ahogy erre is volt példa – megszüntetését.
- b. Adott településen belüli etnikai – kulturális elkülönülés a történeti tapasztalatok alapján nem kizárólag a többségi

társadalom által kijelölt metódus, hanem a kisebbség egy természetes önvédő folyamata is. Tehát a roma/cigány közösségek szegregációjának felszámolása nem csupán településrendezési, vagy oktatáspolitikai kérdés, hanem az adott közösség önmeghatározási folyamatának is fontos eleme. Erre utal lényegretörően tanulmányában Romano Rácz Sándor is: „A roma/cigány közösségek szocializációjának vizsgálatánál abból kell kiindulnunk, hogy ez a kultúra alaphelyzetben az abszolút kívülállás megtestesülése” (Romano Rácz, 2007: 58).

- c. A tisztán jogi megközelítés, mely a kisebbségek vonatkozásában – egyébként nagyon helyesen – nem tesz különbséget a jogok és kötelességek tekintetében, nem érzékeny azokra az aspektusokra, melyek a kisebbségek kulturális és nemzetfejlődési állapota, jellemzői tekintetében fennállnak. Hiszen egészen más helyzettel állunk szemben, ha például a magyarországi német vagy szlovák kisebbség nemzetiségi oktatásának jellemzőit vesszük górcső alá, mintha a roma/cigány kisebbség esetében tennénk ugyanezt. A hazai kisebbségek túlnyomó részét illetve a cigányságot több tekintetben eltérő társadalmi attribútumokkal írhatjuk le:

1. táblázat. A hazai nemzeti és roma/cigány kisebbségek társadalmi attribútumai (saját szerkesztés).

| <i>teljes társadalmi vertikumú nemzeti kisebbségek</i> | <i>roma / cigány kisebbség</i> |
|--|--|
| rendelkeznek anyaországgal | nem rendelkeznek anyaországgal |
| társadalomképlete a többségi társadalommal megegyező vagy hasonló | társadalomképlete a többségi társadalomhoz képest töredékes |
| a nemzetté válás a többségi társadalommal többé-kevésbé párhuzamosan történt | a nemzetté válás „klasszikus” 18-19. századi folyamata nem történt meg |

- d. A fenti markáns eltérések miatt az önálló és egyenrangú kulturális - nemzeti jelenlét egyik legfontosabb attribútumaként értelmezett nemzetiségi köznevelési intézmények megléte, s azokért való küzdelem megítélése a roma/cigány kisebbség viszonylatában nem oly módon

evidencia, mint a többi nemzeti kisebbség esetében. Az eltérés fő oka, hogy a már említett két folyamat (kisebbségi emancipációs küzdelem és társadalmi integráció) egy időben zajlik, s a két folyamat abszolút céljai nem minden esetben hozhatóak közös nevezőre.

- e. Súlyos problémának tartjuk a hazai – s persze az egész kárpát-medencei – cigánysággal kapcsolatban az alapvető ismeretek hiányát. Itt nem az akadémiai világban évtizedek óta felgyűlt komoly kutatásokra épült szakirodalmi anyagra gondolunk, hanem elsősorban a közéletben és a köznevelés terepében megfogalmazott vélemények, ítéletek mentén kitapintható felszínességre, tájékozatlanságra. Bár iskolai vonatkozásban, de plasztikusan leírják a problémát az alábbi gondolatok: „A Magyarországon még mindig csak „alternatív” jelzővel illetett pedagógiai irányzatok számos olyan módszert ismernek, melyek az ilyen oktatási helyzetekben (is) sikerrel alkalmazhatóak. Ezek kulcselemei többek között az egyénre szabott fejlesztés, a differenciált oktatás, a kooperáció, az önállóság és az önbizalom növelése. Az innovativitás azonban – kevés kivételtől eltekintve – nem jellemző, és különösen ritka az olyan iskolákban, ahol magas a roma gyerekek aránya. Az iskolák sokszor egyébként is kontraszelektált tanárai nincsenek felvértezve olyan szakmai tudással, amely elengedhetetlenül szükséges lenne...” (Messing, Molnár, 2008: 89). Ennek következménye egyebek közt az oláh cigány lovári dialektus generális terjesztése olyan közösségekben is, amelyek valamely más oláh cigány dialektust beszélnek, illetve ahol romungró (esetleg beás) csoportok élnek dominánsan.
- f. Végül fontos kitérnünk arra a jelenségre is, melyre az ombudsmani jelentés szintén utal: azok az önkormányzatok, amelyek területén nagy számban élnek halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány gyerekek, igyekeznek meglévő nehézségeikből erényt kovácsolni, s a számukra rendelkezésre álló pénzügyi támogatási forrásokat igénybe venni. A probléma természetesen nem ebben rejlik, hanem a megvalósítás tartalmában és minőségében. Ezen a területen

nagyon komoly ismeret és szakemberhiány jellemzi nemcsak az óvodai nevelést, hanem az iskolai oktató munkát is.

Oktatáspolitikai, igazgatási integrációs törekvések

A rendszerváltást követő évtizedben megindult egy a köznevelési (korábban közoktatási) intézményeket érintő – távolabbi következményeit tekintve rendkívül negatív – folyamat. A szabad intézményválasztásnak köszönhetően azokból az óvodákból és elsősorban iskolákból, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű roma/cigány gyerekek létszáma az évek során növekedett, elindult egy öngerjesztő folyamat. A többségi társadalomhoz tartozó szülők egy része a lakóhelyétől távolabb eső (nem körzetes) intézménybe írta gyermekét, vállalva a mindennapi utaztatást a település másik végébe, vagy ma már sok esetben egy másik településre. Erre sajnos több példát is tudunk említeni: a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Nyírmihálydi településről gyakorlatilag minden nem roma gyereket elhordanak szülei a közeli Nyíradonyba. Hasonlóan alakult az elmúlt két évtizedben a Hajdú-Bihar megyei Polgár városának helyzete, ahonnan egyre többen a szomszédos település, Tiszaújváros köznevelési intézményeibe viszik át gyermekeiket.

Ennek az öngerjesztő folyamatnak igyekezett gátat szabni az Európai Unió forrásból kidolgozott IPR program, mely a szegregációs tendenciák mérséklését tűzte ki elsődleges céljául. A programhoz iskolák és óvodák is egyaránt csatlakozhattak. A program kidolgozásához az indokoltságot azok a statisztikai adatok adták elsősorban, melyek már a 2000-es évek elejétől a HH és a HHH gyermekek emelkedő óvodai jelenlétét mutatták. A 2008-as KIRSTAT adatok szerint a teljes óvodában lévő gyermekpopuláció 21,8%-a hátrányos helyzetű, míg 7,12%-a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába sorolható (Útmutató, 2009: 8). Egy öt évvel későbbi írásban már a HH gyerekek 31%-ot, a HHH gyerekek pedig 11%-ot tesznek ki az óvodásokon belül (Szemenyei, Végh, 2013: 131). Az IPR 2007-es bevezetését a korábbi évek a témára vonatkozó jogszabályi háttérmunkája készítette elő, illetve a megvalósítást a bevezetést követően keletkezett jogszabályok segítették. Ilyen jogszabályként említhetjük:

- 2003. évi CXXV törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról,
- Az OKM által kiadott Integrációs Program (2007. április 4.),
- 9/2008. (III. 29.) OKM rendelet – az esélyegyenlőséget, felzárkóztatást segítő támogatások igénylésének, döntési rendszerének, folyósításának, elszámolásának és ellenőrzésének részletes szabályairól,
- 36/2008. (XII. 23.) OKM rendelet Az integrációs rendszerben részt vevő intézményekben dolgozó pedagógusok anyagi támogatása igénylésének, döntési rendszerének, folyósításának, elszámolásának és ellenőrzésének részletes szabályairól,

A program célrendszerében négy olyan elemet határoz meg, amelyből csupán egy elem specifikus a kisebbség integrációjára vonatkoztatva, a többi a hazai óvodapedagógiai hagyományain alapul:

- megfelelő minőségű óvodai nevelés hároméves kortól,
- *szegregációmentesség és esélyegyenlőség érvényesítése,*
- differenciált fejlesztés,
- gyermekközpontú, családorientált szemlélet kialakítása.

Ezekhez a célokhoz rendelt feladatok a következők:

- a HH / HHH gyermekek teljes körű beóvodázása a településen,
- a HH / HHH gyermekek egyenlő elosztása intézményi- és csoport szinten,
- egyéni, differenciált készség- és képességfejlesztés,
- hatékony együttműködés kialakítása elsősorban a szülőkkel, családdal.

A fentebb már idézett IPR Útmutató mintát is ad az óvodák számára a gyakorlati megvalósítás segítése érdekében. A dokumentumban található bátonyterenyei minta részletezi az óvodapedagógiai munka kiemelt területeit is: *kommunikációs nevelés, érzelmi nevelés és szocializáció, egészséges életmódra nevelés, illetve korszerű*

óvodapedagógiai módszerek alkalmazása tartalommal. Természetesen mindez a minőségi pedagógiai munka érdekében és az Alapprogrammal összhangban történik. A módszertani blokk konkrétan is megnevezi azokat az elemeket, melyek az IPR megvalósítása során beemelendő részét képezik az óvodapedagógus munkájának. A felsorolás egyrészt konkrét módszereket is megnevez: *differenciálás, kooperatív tanulás, drámapedagógia, projektpedagógia* alkalmazása. Másrészt pedagógiai rendszereket, óvodapedagógiai programokat ajánl: *Lépésről-lépésre, Montessori, Freinet.* Illetve a szemléletet alakító tényezőket propagál: *vegyes életkorú csoportok kialakítása, inter- és multikulturális alapú nevelés* (Útmutató, 2009: 42).

A módszertani megújuláson túl hasonlóan fontos eleme a programnak az óvoda-iskola átmenet segítése, ami egyébként szinte minden integrációs modellben nagy hangsúlyt kap. Ebben a tekintetben olyan folyamatokra kell gondolnunk, melyek a gyermekek és családok számára jelenthetnek konkrét segítséget az átmenet „menedzselésében”:

- az iskolaérettség elérését támogató célzott pedagógiai tevékenység,
- az iskolaválasztás támogatása (itt megjegyzendő, hogy ennek a funkciónak számos kistélepülésen csekély szerepe van),
- a gyermek fejlődésének utánkövetése az első iskolaévben.

Ez utóbbival kapcsolatban szerencsésnek tartanánk, ha a fenti folyamat nemcsak egyirányú lenne. Vagyis nemcsak az óvoda végezne utánkövetést az iskola világába került egykori óvodása tekintetében, hanem az iskolai tanító is tájékozódna a leendő HHH elsős gyermekkel kapcsolatban az óvodapedagógusoktól. Sőt akár meg is nézhetné őket az óvodában végzett tevékenységek során. (Ennek – véleményünk szerint – az elsődleges akadálya az a szemlélet, mely szerint az alsóbb szintnek kell minden tekintetben a felsőbb szintre felkészítenie a gyermeket, függetlenül annak szociokulturális helyzetétől. Az egyenlő kiindulási állapot – akár az általános iskola 1. vagy a középiskola 9. osztályát nézzük – természetesen „veszélyes” illúzió.) Ezt az illúziót követő kölcsönös kudarcсорozatot lehetne némiképp semlegesíteni a javasolt „kétirányú” ismerkedéssel.

Az IPR sikeres működésének elengedhetetlen feltétele a szülőkkel, családokkal való intenzív, kölcsönös bizalmon alapuló kapcsolat kialakítása. Ehhez a hagyományos, merev formák háttérbe szorítását és új formák kialakítását javasolja a program:

- személyre szabott beszoktatás (befogadás) gyakorlata,⁴
- a szülők rendszeres (akár napi) tájékoztatása gyermekük óvodai életéről,
- egyéni beszélgetések a szülőkhöz felmerült kérdésekkel kapcsolatban (életmód, nevelési problémák, értékrend...),
- közös rendezvények szervezése, ahol az óvodapedagógusok, gyerekek, szülők, nagyszülők egyaránt megjelennek. Ennek szükségessége már jóval az IPR megjelenése előtt megfogalmazódott, nemcsak a jogszabályalkotók, programtervezők szintjén, hanem – ahogy Pik Katalin cikkében olvashatjuk – a HHH roma/cigány gyerekeket nevelő óvodapedagógusok körében is: „Minden munkába be kell vonni a szülőket!... A szülői értekezletre 50 százalék jár, de itt se egy hagyományosra kell gondolni, mert az nem sikeres. Programot, programot kell csinálni. Vagy egy videofelvétel, ahol mindenki akarja látni a gyereket, vagy kiállítást szervezünk a gyerek eszközeiből, vagy egy teadélután szervezünk és ott van a szülő és ott van a gyerek. Vagy egy szombat délelőtt, ahol játszunk és nem veszi észre a szülő, hogy pedagógiai kérdésekről beszélünk” (Pik, 2001: 64).

Az IPR szinte egyszerre induló másik hátránykompenzáló program a Biztos Kezdet volt, amely a 0-5 éves korosztály esélyteremtésére fókuszálva dolgozta ki külföldi gyakorlatok alapján metódusát. „A Biztos Kezdet a Sure Start angol program magyarországi adaptációjaként 2003-ban kezdődött öt, a minisztérium által szerényen támogatott modellkísérleti program keretében: Vásárosnaményban és környékén, Csurgón és társult településein, valamint Ózdon, Győrben és Budapest, Józsefvárosban. 2006-ban a korosztályra irányuló szolgáltatásokat nyújtók együttműködését

⁴ Erről a kérdésről ír élményszerűen Erdős Imréné óvodavezető tanulmányában: „Márpedig a család és óvoda közötti átmenettel is foglalkoznunk kell, hiszen el kell azon gondolkodnunk, hogyan éli meg a mélyszegénységből, roma hagyományok szerint nevelt kicsi gyermek és családja az óvodai kezdést? Hogyan tudjuk elkerülni, hogy ne érje kudarc a gyermeket, mert nem ismeri és használja az evőeszközt, benti wc-ét, csapot még nem látott?” ld. irodalomjegyzék!

elősegítő és ösztönző programokat indított a minisztérium” (Biztos Kezdet).

A program alapvonásaiban rendkívül hasonlóan gondolkodik, mint az IPR, hiszen:

- a gyermekek korai fejlesztését fontos célnak tartja,
- épít a szülők, családok bevonására,
- célkeresztben a hátrányos helyzetű települések és csoportok állnak,
- támogató környezetet nyújtanak (pl. a szülők gyermeknevelési problémáinak kezelésében).

Viszont olyan elemeket is tartalmaz, melyek pusztán a köznevelési intézmények világában nem jeleníthetők meg:

- szolgáltató funkció dominanciája,
- helyi közösségek szerveződésének támogatása, segítése,
- az interkulturális- és multikulturális nevelés (Pásztor, 2012: 16).

Jó gyakorlatok

A központilag – javarészt EU-s pályázati forrásból – megvalósuló integrációs programok mellett az elmúlt évtizedekben (intenzívebben a rendszerváltást követően) létrejöttek azok a helyi kezdeményezések is a köznevelés világában, melyek nem egy felülről érkező egyetemes megoldást vártak problémáik, nehézségeik megoldására, hanem a lokalitásból kiindulva, helyi sajátosságokat beemelve, azokra építve dolgozták ki lépésről lépésre saját „jó gyakorlatukat”.

Voltak, akik természetesen egy már létező program adaptációja mentén kezdték el önálló pedagógiai útjukat járni (Waldorf, Freinet, Montessori, Lépésről-lépésre programok). De néhányan bele mertek vágni a saját fejlesztésű koncepció kialakításába is. Az egyik legkorábbi – s egyben talán úttörő – személyisége ennek a folyamnak Lázár Péter és Kedvesháza. Hasonlóan sajátos módszerekkel dolgozva végzi már hosszú évek óta művészetpedagógiai munkáját L. Ritók Nóra Igazgyöngy Alapítványa.

Viszont tanulmányunkban egy hajdúböszörményi óvodai jó gyakorlatot szeretnénk röviden bemutatni. Főként azért mert a program ötletadója, s egyben a Kincskereső Óvoda vezetője, Erdős Imréné már több mint három évtizede foglalkozik az óvoda körzetében élő gyermekekkel, kiknek zöme cigány származású, és egyben hátrányos helyzetű is. A településrész (Déli Lucernás) közel 5000 lakosából a romák lélekszáma nagyjából 1500-ra tehető. A szegregálódó városrészre ugyanazok a hátrányok jellemzőek, mint Észak- vagy Kelet-Magyarország sok más hasonló helyzetben lévő településére: rossz lakáskörülmények, alacsony iskolázottság, s az ebből következő magas arányú munkanélküliség (amit az utóbbi években némileg enyhít a város közmunkaprogramja).

A 2014-es programban megfogalmazott információ még ma is helytálló: „A 100 óvodás gyermekből 78 hátrányos helyzetű, s 52% a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, akiknek zöme mélyszegénységben élő cigány gyermek... A legtöbb család számára megfizethetetlen a játék, rendszeres étel, saját ágy és pizsama, esztétikus környezet, meséskönyv” (Erdős, 2015: 2).

A 2014-ben végleges formát nyert Kincskereső Csodalámpa program (Csodalámpa, 2014) alapelvei a következők:

- gyermekközpontúság,
- a nevelést nagyfokú inkluzivitás jellemzi,
- a szabad önkifejezés támogatása,
- a gyermekek szükségleteinek differenciált kielégítése,
- feltétel nélküli elfogadás, előítélet-mentesség,
- a humán és tárgyi környezet komfortérzetet és biztonságot sugall,
- esélyegyenlőség biztosítása.

A program egy egymást kiegészítő hételemű modulrendszerként épül fel:

| <i>modul</i> | <i>tartalom, tevékenységek</i> |
|-------------------------------|---|
| JELZŐFÉNY MODUL | Szombati játszóház program , fókuszálva a befogadás előtt álló gyerekekre. Hathetes teadélután program (hat héten keresztül, a befogadás időszakában, a szülők részvételével). „Bakancsos családi napok” negyedévente: családi kirándulások, melyet szülők és óvodapedagógusok közösen szerveznek. Óvoda-iskola működtetése. |
| FÁKLYALÁNG MODUL | Az óvodásgyerekek utókövetése A beiskolázást követően egészen karácsonyig heti rendszerességgel felkeresik az óvodapedagógusok a volt óvodásokat. |
| TÚZVARÁZS MODUL | Korszerű tanulásszervezési eljárások (projektpedagógia gyakorlatának kialakítása, adaptációs környezet erősítése) elsajátítása és alkalmazása. Mentori, folyamat-tanácsadói szolgáltatás kialakítása igénybevétele a gyermekek és családok sajátosságaira építő szemlélet érdekében. |
| FÉNYKÜRT MODUL | Multiplikációs programfejlesztő team felállítása, működtetése. Óvodai Kapcsolati Csoport (ÓKCS) működtetése Négy főből álló team. Fő feladatuk a kötelező, folyamatos és szükséges együttműködések biztosítása a roma nemzetiségi önkormányzattal és a gyermekjóléti szolgálattal, az egészségügyi és a szociális intézményrendszerrel. Horizontális tanulás: 16 hospitációs alkalom biztosítása az óvoda-iskola program kapcsán, az érdeklődő intézmények számára. |
| CSILLAGTÜNDÉR MODUL | „Kótyavetye” program: zsbivásár és családi nap. „Csodalámpa tallér”, mely tárgyra váltható be ezen a napon. |
| CSODALÁMPÁS MODUL | Mentorálási tevékenység. Egyéni fejlesztési terveket megalapozó bemeneti mérések elvégzése, DIFER-mérés megvalósítása. |
| KINCSKERESŐ MODUL | Roma családi dajkák alkalmazása. |

Mint a modulrendszerből látható: az IPR-rel rokonítható, lényegében arra épülő tevékenységrendszert hoztak létre az óvodában. Véleményünk szerint – és személyes részvételünkre alapozva - már rövid tapasztalati idő alapján is el lehet mondani, hogy a program elemei közül – természetesen folyamatos apró korrekciókkal – különösen azok bizonyultak hatékonyak, amelyek a szülők, családok bevonását célozták meg. A szülők többsége a közös élmények hatására, látva gyermekeik tevékenységét involvált lett az óvodások jövőbeni (iskolai) előmenetelét tekintve is. A roma dajkák alkalmazása az óvodai nevelő munka segítőjeként szintén rendkívül hatékonyak bizonyult, hiszen egy olyan személy került így az óvodai csoportba, aki iránt elsődleges bizalom irányul. S végül: az egyéni fejlesztések pedig ugyancsak a fő célként megjelölt kudarcmentes iskolakezdést igyekeznek elősegíteni, jól átgondolt koncepció alapján.

Összegzés

- a. A roma integráció tekintetében az iskoláskor előtti köznevelés előretörése az elmúlt évtizedekben világosan megfigyelhető tendencia. Míg egy 1973-as adat szerint Pest megyében az első osztályos gyermekeknek csak 63,5%-a járt óvodába, (Gulyás, 1981) addig ma ez már 100%-ot jelent. Az egyik, s talán legfontosabb érv a tanulmány elején megfogalmazott állításunk mellett éppen ez. A teljes körű óvodáztatás még két évtizede illúzió volt (s ma is Európa számos országában, ahol hasonló létszámban élnek roma gyerekek).
- b. Második érvünk a hazai roma integrációs helyzet kora gyermekkori pozitív megítélése mellett a magyar óvodák jellegzetességei, melyek alapvetően eltérnek a legtöbb európai óvodai szemléletétől. Ehhez járulnak hozzá azok a rendelkezések, melyek a nemzetiségi óvodák működésének teremtették meg a lehetőségét. Ezt még akkor is pozitívumnak tartjuk, ha megállja a helyét az 2011-es ombudsmani jelentés is a nem jól működő nemzetiségi óvodákról.
- c. Szintén érvrendszerünk része a kormányzati oktatáspolitikai elemként bevezetett IPR illetve Biztos Kezdet programok, melyek résztvevői lehetőséget kaptak plusz pénzügyi források

igénybevételére a pályázati időszak alatt, mely jelentősen megkönnyítette a vállalt célok teljesítését.

- d. S szintén meghatározó a kora gyermekkori roma innovációkat tekintve az a tény is, hogy számos óvoda dolgozott ki az elmúlt évek során saját megoldásokat (jó gyakorlatokat), melyek a lokális környezetre építve igyekeznek saját intézményük nevelési elképzeléseit a lokalitás szociokulturális jellemzőivel összehangolva megvalósítani.

Irodalomjegyzék

- Balogh Gy. (szerk.) (2009): *Útmutató az Óvodai IPR-hez (Óvodai integrációs program)*. Educatio Esélyegyenlőségi Igazgatósága kiadványa a TÁMOP 3.3.1. kiemelt pályázat keretében. Educatio, Budapest
- Balogh L. (2012): Jog a kultúra őrzésére – vagy ürügy a szegregációra? A roma nemzetiségi oktatás mint kétélű kard Magyarországon. *Pro Minoritate* 2: 207-223.
- Biztos Kezdet program leírás.* Forrás: http://www.gyerekesely.hu/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=202, Utolsó látogatás: 2016.02.16.
- Education: the situation of Roma in 11 EU Member States.* (2014) European Union Agency for Fundamental Rights. Luxembourg
- Erdős I. (szerk.) (2014): *Kincskereső Csodalámpa – Ajánlás a hátrányos helyzetű családok gyermekeinek óvodai neveléséhez.* Hajdúböszörmény.
- Erdős I. (2015): Roma család és az óvoda – Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda. In: *Roma gyermekek nevelése és segítése*, pp. 75-105. Studia Cingarorum 3. TÁMOP 4.1.1.D.12/2/KONV-20012-0003 pályázat támogatásával. Szerk.: Pálfi S. Debreceni Egyetem, Gyermek- és Felnőttképzési Kar, Hajdúböszörmény.
- Gulyás S. (1981): *Cigánygyerekek hátrányai és esélyei.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kovács L. (2009): Cigány gyerekek – óvoda – család. In: *Megismerés és elfogadás*, pp. 112-118. Szerk.: Kállai E, Kovács L. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Messing V, Molnár E. (2008): „...több odafigyelés kellett volna” – A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól. *Esély* 4: 77-93.

- Molnár B, Pálfi S, Szerepi S, Vargáné Nagy A. (2015): Kisgyermekkorai nevelés Magyarországon. *Educatio* 4: 121-128.
- Pásztor M. (2012): *Hátrányos helyzetű 3-7 éves korú gyerekek integrált óvodai nevelése*. Educatio, Budapest.
- Pik K. (2009): A cigány gyerekek és az óvoda esete II. *Esély* 1: 47-69.
- Romano Rác S. (2007): Rejtett örökségünk. In: *Milyen a gyerekcigány? Gyermekkorutatás és pedagógiai etnográfia*, pp. 9-68. Szerk.: Szabolcs É. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Szemán J. (2001): A cigány gyermekek óvodai nevelése. In: *Romák és oktatás*, pp. 99-106. Iskolakultúra könyvek 8. Szerk.: Andor M. Iskolakultúra, Pécs.
- Szemenyei M, Végh Z Á. (2013): A gyerekek. In: *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. pp. 121-149. Szerk.: Varga A. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI, Pécs.
- Szombathelyiné Nyitrai Á, Bakonyi A, Kovácsné Bárány I. (2009): Változások a napközbeni kisgyermekellátás területén a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek fejlődésének eredményes segítése érdekében. In: *Megismerés és elfogadás*, pp. 102-111. Szerk.: Kállai E, Kovács L. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Vargáné Nagy A. (2015): Inklúzió a kezdetektől. In: *Roma gyermekek nevelése és segítése*, pp. 9-32. *Studia Cingarorum* 3. TÁMOP 4.1.1.D.12/2/KONV-20012-0003 pályázat támogatásával. Szerk.: Pálfi S. Debreceni Egyetem, Gyermek- és Felnőttképzési Kar, Hajdúböszörmény.

Vonatkozó jogszabályok

2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről

2011. évi CLXXIX törvény a nemzetiségek jogairól

363/2012. (XII.17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

17/2013. (III.1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

A GYEREKSZEGÉNYSÉG ÖSSZETEVŐI ÉS AZ INKLÚZIÓ LEHETŐSÉGEI SZABOLCS-SZATMÁR- BEREG MEGYÉBEN

Dr. Szoboszlai Katalin

Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar

4400 Nyíregyháza, Sóstói út 2-4.

szoboszlai.katalin@foh.unideb.hu

Összefoglalás

A tanulmány ismerteti a társadalmi kirekesztődés kockázatát és bemutatja az inklúzió lehetőségét a szegénység és a gyermekszegénység összetevőinek elemzésén keresztül. Az írás első részében a fogalmak értelmezése és az exklúziót meghatározó főbb társadalmi és gazdasági tényezők ismertetése kerül a fókuszba. A tanulmány második része a gyermekszegénység elleni programok olyan eredményeire mutat rá, melyek a gyerekesélyek növelésével az inklúzióhoz visznek közelebb Szabolcs – Szatmár – Bereg megyében.

Summary

Components of child poverty and possibilities of inclusion on Szabolcs-Szatmár-Bereg County

The article describes the risk of social exclusion and introduces the possibility of social inclusion by analyzing the components of poverty and child poverty. The first part of the article focuses on the definitions and describes the main social and economic factors defining social exclusion. The second part of the paper reveals some results of programmes against child poverty that promote social inclusion with increasing children's chances in Szabolcs – Szatmár – Bereg County.

Bevezetés

A tanulmányban a gyerekszegénység olyan az összetevőire irányítom a figyelmet, melyek magukban hordozzák a szegénységben élő gyerekek végzetes leszakadásának veszélyét, a szegénység újratermelődését Szabolcs-Szatmár-Bereg megye egyes térségeiben. A téma tágabb kontextusát, elsődleges értelmezési keretét a szegénység,

a társadalmi kirekesztés (social exclusion) és a társadalmi befogadás (social inclusion) fogalmak jelentik. A szegénység, gyerekszegénység megyei jellemzőinek feltárásában támaszkodom a kistérségi gyerekesély programokban készült felmérésekre, összefoglaló jelentésekre, statisztikai adatokra és személyes tapasztalataimra, melyeket kutatói és terepmunkában szereztem. Végezetül a tanulmányban kitérek az inklúzió kapcsán azokra a lehetőségekre, jó gyakorlatokra, melyek hozzájárulnak a gyerekesélyek növeléséhez a megyében.

Kirekesztés és társadalmi befogadás

A kirekesztés (social exclusion) összetett fogalom, és amint Ferge Zsuzsa rávilágít, nehéz lenne egyetlen definícióval leírni. A kirekesztés szociálpolitikai értelmezése legalább három gondolatot foglal magába. Az egyik aktivitásra utalva tudatos cselekvésként jeleníti meg a *társadalmi kirekesztést*, amit azok követnek el, akiknek hatalmuk és eszközük van arra, hogy a hatalomnélkülieket, a szegényeket, a munkától, egészségtől, otthontól megfosztottakat leszorítsák a pályáról. A másik értelmezés alapján, a társadalmi kirekesztés passzivitás abban az értelemben, hogy az egyén elszenvedti a leszorítást, és ez a végállapot maradandónak bizonyul, ami *kirekesztettség* jelent. Kirekesztettnek tekinthetjük többek között a hajléktalanokat, a cigánytelepeken élőket szegénységük és az irányukba mutató előítéletek miatt. A harmadik értelmezésben a *társadalmi kirekesztődés* középpontjában a *folyamat*, vagyis a folyamat irányának és tartalmának megváltoztatása áll a társadalmi környezet átalakításával, ami aktív társadalompolitikai cselekvésre való felhívást jelent mind a hatalom képviselőinek, mind a kirekesztődéssel érintetteknek (Ferge, 2002).

A kirekesztéshez szorosan kapcsolódik a szegénység, nehéz lenne a két fogalmat egymástól elválasztani. A szegénység az anyagi források szűkösségét, illetve elégtelenségét jelenti. A jövedelmek mérésével, standardizált mutatók kialakításával¹ képet kapunk a szegénység mértékéről, mélységéről és azokról a társadalmi rétegekről, akiknek nem jut elegendő anyagi forrás az elemi szükségletek kielégítésre,

¹ Ilyen mutatók: a) az EU és hazai statisztikákban is fellelhető 'medián ekvivalens jövedelem 60 százaléka alatt élők' (relatív szegények), b) a 'létminimum', mely alatt élőket szegényeknek tekinthetünk a társadalomban.

egészségre, lakhatásra. A kirekesztés szemben a szegénységgel többdimenziós és dinamikus fogalom, ami a szegénység mellett magában rejt az elszegényedés folyamatát is. A kirekesztés jelentése a társadalmi életből való kizárásra is vonatkoztatható, az elszigeteléstől a teljes kizárásig terjedhet (Ferge, 2003).

Az inklúzió (social inclusion) a kirekesztésmentes társadalmat megjelenítő pozitív kifejezésként definiálható. Ebben az értelemben az inklúzió jelentése a kirekesztődés ellenében az „*egybetartozó társadalom*” lehet (Ferge, 2003).²

A „*social inclusion*” értelmezéséhez a magyar nyelvben több kifejezés is társítható, így mindegyik hozzáad valamit az angol kifejezés magyar megfeleltetéséhez. A magyar nyelv gazdagsága itt is megmutatkozik, mivel a Ferge által leírt egybetartozó társadalom mellett használatos lett az összetartozó, a befogadó és az inkluzív társadalom is az Európai Unió idevonatkozó szakanyagaiban és az inklúziót tárgyaló hazai szakirodalomban (Ferge, 2002; Ferge, 2003; Varga, 2015a; 2015b).

A kirekesztés ellenében az inkluzív társadalom mindazokat az ernyő alá vonja, akiknek fizikai és társadalmi életesélyei a hiányok miatt rosszabbak, mint a többségi társadalomhoz tartozóknak. Ez alapján a fogyatékkal élők, az iskolából kimaradók, a társadalmi lét peremén élő cigányok, hajléktalanok, szegénységben élő gyerekek és családok társadalmi életesélyeinek növelése lényegi eleme a befogadó társadalomnak. Az összetartozó társadalom olyan közösség, ahol az emberi jogok maradéktalanul érvényesülnek, ahol a szolgáltatások eljutnak mindenkihez, ahol társadalmi szolidaritás védelmezi és benntartja a társadalomban mindazokat, akik átmenetileg munkanélküliek, betegek vagy éppen lakáshatásukban veszélyeztetettek.

Az utóbbi évtizedben az inklúzió szélesen értelmezett fogalommá vált. Az inkluzív társadalom elutasít minden kirekesztésre utaló szándékot és cselekvést, éppen ezért a környezet befogadóvá válását célozza meg olyan tevékenységeken keresztül, melyek kölcsönösségen alapulnak, és az együttélésben valósulnak meg (Varga, 2015a).

² Ferge Zsuzsa használja ezt a kifejezést, amikor keresi a social inclusion magyar megfelelőjét.

Az inklúzióknak a szociálpolitika mellett az oktatásban is van jelentősége. A kirekesztés ellensúlyozására, a kizáródások megakadályozására terjed a befogadó környezet kialakításának szemlélete az oktatásban. Érték lett az egyenlő bánásmód, a diszkrimináció elutasítása és a szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférés biztosítása. A befogadás fókusza a környezeten van, sikeressége azon múlik, hogyan tud a környezet reagálni az egyéni szükségletekre, milyen módon képes az igényeket, szükségleteket kielégíteni, hogyan valósulnak meg a kívánatos együttműködések (Varga, 2015a; 2015b).

Szegénység: múlt és jelen

A szegénység régóta ismert társadalmi probléma Magyarországon. A szegénység szélsőséges, Hobsbawm által leírt formája, a pauperizmus tömegeket érintett a jobbágyfelszabadítást követően a korabeli Magyarországon. Pauperek azok az egyének, akik külső segítség nélkül képtelenek minimális önfenntartásra. A pauperek helyzetét súlyosbítja, hogy egyáltalán nem kapnak külső segítséget, vagy amit megkapnak, az nyomorúságos és elmarad a korban várható minimális szinttől, ezért ők kirekesztődnek a társadalomból. 1867 és 1945 között pauper volt a munkanélküliek, a mezőgazdasági munkások, zsellérek többsége akár hozzájutottak valamilyen segélyhez, akár nem. A pauperek másik nagy csoportjához tartoztak az ellátatlan betegek, idősek és fogyatékosok ebben a korban (Ferge, 1986).

A nincstelenek tömegeinek, közülük is nagyszámban a mezőgazdasági munkásoknak a boldogulás majdnem egyedüli reményét az amerikai kontinensre történő kivándorlás jelentette a 20. század elején. Korabeli beszámolók évi 100 ezer főre tették a kivándorlók számát (Buday, 1911).

A kivándorlás volumenét tekintve az 1929-1933 közötti gazdasági világválság hozott számottevő csökkenést, azonban lényegében a küszöbön lévő második világháború állította meg a szegények tömeges kiáramlását az országból. A családok nyomorának enyhítésére találunk példákat 1945 előtt, azonban ezek az intézkedések némileg enyhítették a nélkülözést a társadalom nincstelenjei számára, de nem voltak elégségesek a változásra a pauperek helyzetében. A társadalom

nyomorszinten élő széles rétegeinek szegénységét az állam nem kezelte. Néhány országosnak kikiáltott program a szegénység egy-egy elemében kívánt változást elérni, azonban elmaradtak a szegénység hatékony kezelését megcélzó programok (Ferge, 1986).

A szegénység felszámolásának állami politikája a földosztással kezdődött 1945-ben. A földbirtoklás reményt jelentett a mezőgazdasági munkásoknak a gazdálkodásra, a megélhetés biztosítására. Nem volt ez másként az ország, gyerekszámot tekintve legnépesebb, nyomorúságot tekintve legszegényebb megyéjében sem. Korabeli dokumentumok alapján: *"Földjuttatásban részesült 58 715, házat kapott 2 668 és házhelyhez jutott 24 442 személy."* Összesen 341,500 katasztrális hold jutott a paraszti sorban élőknek a földosztásból 1945 és 1947 között Szabolcs - Szatmár megyében.³

1948-tól az állam elköteleződése a teljes foglalkoztatásban magával hozta az államosítást úgy az iparban, mint a mezőgazdaságban. Nincstelen és szakképzetlen dolgozók tömegei jutottak munkához állami vállalatoknál, valamint a téveszesítéssel a mezőgazdaságban. A teljes foglalkoztatásnak - ami málladozva bár, de fennmaradt a szocializmus végéig -, nem kis szerepe volt a szegénység eltakarásában. Jóllehet a szegénység hivatalosan nem létezett, azonban a társadalom egyes csoportjai, úgymint a cigányok, idősek és csövesek, mint szegények léteztek, azonban szegénységükről nyilvános adatok nem voltak, ezért a szegénység kezelése nem volt társadalompolitikai kérdés a 1980-as évek közepéig Magyarországon (Ferge, 1986).

1990 után a piacgazdaság kialakulása komoly problémát jelentett a foglalkoztatásban, a gazdaság strukturális átalakulása magával hozta a munkanélküliséget (Bánfalvy, 1989). 1985-höz képest mintegy 1,5 millió ember veszítette el a munkáját az országban. Aki tehette nyugdíjazásba, rokkantnyugdíjazásba menekült, azonban sokaknak a tartós munkanélküliség jutott osztályrészül. Elsősorban az alacsony iskolai végzettségűek és szakképzetlenek váltak tömegesen munkanélkülivé, akiknek a munkaerő-piac nemigen kínált munkalehetőséget, ezért visszatérésük a munka világába

³ Az 1945. évi földreform Szabolcs - Szatmár megyében. A nyíregyházi Jósa András Múzeum évkönyve 8-9. - 1965-1966 (Nyíregyháza, 1967), pp. 135.

reménytelennek látszott. Országosan és a megyére vetítve is a gazdasági váltás nagy veszesei a cigányok, az iskolázatlanok, a betanított és segédmunkás munkakörökben foglalkoztatott ipari és mezőgazdasági munkások voltak (Kemény, 2003).

Az állam a munkanélküliek ellátásában igen bőkezűnek mutatkozott a rendszerváltás első öt évében, később a pénzbeni ellátások folyósításának idejét és az ellátás összegét is rendszeresen megnyirbálták. A munkavállalók egyötöde munkanélküli lett Szabolcs – Szatmár – Bereg megyében a rendszerváltást követő években.⁴ A munkanélküliség állandósulása negyedszázada fennáll a cigány lakosságnál, az alacsony iskolai végzettségűeknél, a szakmájukat felhasználni képteleneknél a megyében. A szerződéssel létrejövő munkából nagy hiányokat találunk a megye azon területein, ahol az infrastruktúra fejletlensége (autópálya, vasút, elektronika) miatt nincs, vagy alig van érdeklődés a befektetők részéről. Ezekben a térségekben gyakorta az önkormányzat az egyetlen foglalkoztató akár közalkalmazotti, akár közmunkáról van szó. A megye 228 települése közül 180 társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból elmaradottnak, illetve az országos átlagot jelentősen meghaladó munkanélküliséggel sújtottnak minősül.⁵

Összegzésképpen elmondható, hogy a múlt öröksége és a jelen szegénysége roppant módon sújtja a megyét, amiből a kitörési lehetőséget azok a gyerek és fiatal generációk jelenthetik, akik esélyt kapnak egy biztonságosabb életre.

Szegénység és gyerekszegénység Magyarországon⁶

A szegénység és társadalmi kirekesztődés jelentős kérdéssé vált az Európai Unióban és Magyarországon. Az Európai Unió a „*Szegénység és társadalmi kirekesztődés elleni küzdelem európai éve*” kapcsán összefogást sürgetett a szegénység és a kirekesztődés

⁴ A megye átnevezéssel 1990-ben nyerte el a ma használatos megnevezését. Forrás: Wikipédia: https://hu.wikipedia.org/wiki/1950-es_megyerendez%C3%A9s

⁵ A Kormány 105/2015. (IV. 23.) rendelete a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről. 2. sz. melléklet.

⁶ A tartalomhoz felhasználom szerzőként írt munkámat, ami 2015-ben jelent meg. A kötet címe: Egy falukutatás fókuszában a gyermekszegénység. Szerzők: Hüse Lajos, Szoboszlai Katalin és Gurály Edina.

ellen cselekvésre képes szereplők között az egyes tagállamokban 2010-ben.⁷

A szegénység kifejezés hallatán gyakran jut eszünkbe a nélkülözés, a pénztelenség, a kevés pénzből való megélés. Az előbb felsorolt kifejezések mindegyike használható a szegénység leírására. A pontos kifejezés, ami mérhetővé teszi a szegénységet az a jövedelmi szegénység, ami a szegénység egy objektív mutatója. A szegénységi küszöbnek tekinthető létminimum összege alatt él a társadalom 24,4%-a, más számítási módszerrel a 17,9%-a.⁸ A létminimumértékek alapján megközelítően minden ötödik személynek nem jut elegendő pénz a jövedelméből egészséges táplálkozásra és a szükségletek elemi kielégítésére.

Az Európai Unió adatait megnézve azt látjuk, hogy a hazai szegények szegényebbek, mint a lengyel vagy a cseh szegények, és tőlünk rosszabb helyzetben a román, bolgár, lett és litván szegények élnek. Mindez nem érvényes a gyerekek szegénységére, ugyanis az ő esetükben a hazai adatok lényegesen rosszabbak, mint a felnőtt lakosságra számított adatok (Ferge, Darvas, 2014).

A jövedelmi szegénységet tekintve 2007 és 2014 között a szegénység kiterjedése és mélysége is növekedett Magyarországon. A TÁRKI elemzései rávilágítanak arra, hogy a lakosság megközelítően 17%-a, 1,6 – 1,7 millió ember tekinthető jövedelmi szegénynek 2014-ben. A szegénység mélységét tekintve enyhe csökkenés tapasztalható: 26%-ról 23%-ra mérséklődött a szegénység 2012 és 2014 között, ami azt jelenti, hogy a szegényeknek kevéssel több pénz jutott a megélhetésre,

⁷ Az év honlapja:

http://ec.europa.eu/employment_social/2010againstopoverty/about/index_hu.htm

⁸ A létminimumérték számítás módszerében változást jelentett be a KSH 2015-ben. Míg 2014-ben 1 felnőtt háztartásban a KSH számítása alapján 87.351 Ft volt a létminimum, és további felnőttekkel és gyerekekkel bővített háztartások esetében az összeg ennél is magasabb volt, addig 2015-ben minden fogyasztási egységben csökkenést mutat a küszöbérték, mivel kevesebb jövedelemből is kielégíthetők a szükségletek a KSH közleménye alapján. Forrás: Létminimumértékek (1990 -) http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zhco11.html és „A létminimum-számítás megújítása” 2015. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/letmin/letminimum_szamitas.pdf

azonban ez az összeg is alatta marad a létminimummal számolt szegénységi küszöbnek 2014-ben.⁹

A TÁRKI jelentéséből kitűnik: (...) „A szegénység valószínűsége 2014-ben a legfeljebb általános iskolát végzett háztartásfővel élők (44%), az egyszülős (31%) és a sokgyermekes (50%) családok tagjai, a romák (69%), az inaktív vagy munkanélküli háztartásfővel élők (62%), valamint az olyan háztartásokban élők körében volt a legmagasabb, amelyekben csak a háztartásfő foglalkoztatott, más nem. Száz szegénységben élő személy közül harmincnégy gyermek vagy fiatal, tizenhárom pedig nyugdíjas korú. A szegénységben élők egyharmada olyan háztartásban él, ahol a háztartásfő inaktív vagy munkanélküli, egyharmada viszont olyanban, ahol a háztartásfő foglalkoztatott, de más háztartástag nem. Száz szegény közül mindössze öt fővárosi, a többi nagyjából egyenlően oszlik meg városok és községek között.” (Szívós, Tóth, 2014)

A szegénység főképpen az alacsony társadalmi státuszú és munkaintenzitású réteget érinti. Az egy háztartásban élő aktív korúak tartós munkanélkülisége, beleértve a fiatalok, pályakezdők munkanélküliségét, kifejezetten szegénységet növelő tényező. Az életkori sajátosságokat kiemelve a gyerekek szegénysége majdnem háromszor nagyobb, mint a nyugdíjasoké hazánkban. A nyugdíjak évenkénti indexálása az inflációhoz némileg védelmet nyújt a szegénységgel szemben, ugyanakkor a gyerekek jogán elérhető családtámogatási formák hasonló védelemben nem részesülnek, ezek indexálása rendre elmarad a központi költségvetés tervezésekor.¹⁰ A szegénység kockázatának leginkább az egyszülős családok, a sokgyerekesek és a romák vannak kitéve.

A cigányság jelentős része a rendszerváltás óta elszenvedti a szegénységet. A cigányok munkavállalási esélye, megélhetése jelentősen visszaesett az elmúlt évtizedekben. A cigány lakosság jelentős részben falvakban, szegregátumokban él az ország

⁹ Valószínűsíthető a közmunkaprogramok hatása ebben az adatban. Bár a közmunkával elérhető bér alatta marad a minimálbéreknél, mégis kicsivel több mint kétszerese a foglalkoztatást helyettesítő támogatás összegének. 2014-es adatok alapján a nettó összegek: foglalkoztatás helyettesítő támogatás 22.800 Ft, közmunka bér szakképzetlen esetében 50.632 Ft, minimál bér 66.483 Ft.

¹⁰ A családi pótlék (0-3 év), az óvodáztatási támogatás (3-6 év), iskoláztatási támogatás (7-18 év) és a gyermekgondozási segély összege 2008 óta változatlan.

leghátrányosabb helyzetű térségeiben. A lakóhelyi szegregáció főleg a szegényeket és a cigányokat érinti. A TÁRKI adatai alapján a települések 36%-ában létező jelenség az etnikai alapú szegregáció. Minél nagyobb a településen a cigányság aránya, annál valószínűbb az etnikai alapú elkülönülés a település többi területétől, az ott élő lakosságtól. Az etnikai alapú szegregáció legnagyobb arányban az Észak-Magyarországi és az Észak-Alföldi Régióra jellemző, e két régióban található a legtöbb olyan település, ahol a cigányság aránya a 25%-ot is meghaladja, vagyis 100 lakosból legalább 25 fő cigány a környezet megítélése szerint. A szegények lakóhelyi koncentrációja az Észak-alföldi régió településein a legjellemzőbb, a települések több mint egyharmadát érinti, ami összefüggésben áll azzal a ténnyel, hogy ebben a régióban a legmagasabb a szegénység kockázata a jövedelem, fogyasztás, életkörülmények figyelembevételével (Kopasz, 2006).

A szegénység jelenléte nem pusztán a segélyezetteket, a közmunkában dolgozókat és jövedelem nélküli aktív korúakat érinti, hanem mindenek előtt a gyerekeket, a gyerekes családokat, közülük is súlyosan a sokgyerekeseket és az egyszülős családokat.

A szegénység legszembetűnőbben a gyermekes háztartásokban jelentkezik Magyarországon. A legnagyobb szegénységi kockázatnak a kettő szülőből és három gyermekből álló háztartások (33%) és az egy szülőből és gyermek(ek)ből álló háztartások (30%) vannak kitéve (KSH, 2013b). Ezek a családok a szegénység okán a társadalmi kirekesztődés pályáján csúsznak le a kirekesztettség reménytelenségébe.

A szegénység a jövedelmi szegénységen túlmutató fogalom. A depriváció más szóval a megfosztottság nem csupán a jövedelemre vonatkozik, hanem más tényezőre is. A depriváció összetevőinek vizsgálata szintén elfogadott mérési módszer a szegénységkutatásokban.

Azok a személyek vannak kitéve a szegénység és társadalmi kirekesztődés kockázatának, akik legalább egy vagy több fő

dimenzióban érintettek. Az *Európai Unió AROPE mutatója* három területen méri a szegénységet:¹¹

1. Relatív jövedelmi szegénység: a medián ekvivalens jövedelem 60%-ánál, azaz a szegénységi küszöbnél kevesebb jövedelemmel rendelkező háztartásokban élő személyek aránya.

2. Súlyos anyagi depriváció: alapvető javakhoz való elégtelen hozzáférés, anyagi nélkülözés. Súlyosan depriváltak tekintjük azokat a személyeket, akikre az alábbi kilenc tétel közül legalább négy vonatkozik:

| | |
|--|---|
| Súlyos anyagi deprivációt jelölő kategóriák (AROE mutató) | 1. hiteltörlesztéssel vagy lakással kapcsolatos fizetési hátralék |
| | 2. lakás megfelelő fűtésének hiánya |
| | 3. váratlan kiadások fedezetének hiánya |
| | 4. kétnaponta hús, hal, vagy azzal egyenértékű tápanyag fogyasztásának hiánya |
| | 5. évi egyhetes, nem otthon töltött üdülés hiánya |
| | 6. anyagi okból nem rendelkezik személygépkocsival |
| | 7. anyagi okból nem rendelkezik mosógéppel |
| | 8. anyagi okból nem rendelkezik színes televízióval |
| | 9. anyagi okból nem rendelkezik telefontal |

Forrás: saját szerkesztés

3. Nagyon alacsony munkaintenzitás (munkaszegénység): azokban a háztartásokban élők tartoznak ide, ahol a munkaképes korú háztartástagok a megelőző évben a lehetséges munkaidejüknek legfeljebb egyötödét töltötték munkával. (KSH, 2014)

¹¹ AROPE jelentése: At risk of poverty or social exclusion; szegénység vagy társadalmi kirekesztődés kockázatának kitettek aránya. KSH hivatkozás: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/hazteletszinv/hazteletszinv.pdf>

| | AROPE - 2008 | AROPE - 2013 | (2013) - (2008) | Estimated standard error (% points) | Confidence interval – Lower Bound | Confidence interval – Upper Bound | Is the difference significant? |
|----------------|--------------|--------------|-----------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| EU-27 | 23.8 | 24.5 | 0.7 | 0.2 | 0.2 | 1.2 | Y |
| Belgium | 20.8 | 20.8 | 0.0 | 1.2 | -2.3 | 2.3 | N |
| Bulgaria | 44.8 | 48.0 | 3.2 | 1.6 | 0.0 | 6.4 | Y |
| Czech Republic | 15.3 | 14.6 | -0.7 | 0.8 | -2.3 | 0.9 | N |
| Denmark | 16.3 | 18.9 | 2.6 | 1.2 | 0.2 | 5.0 | Y |
| Germany | 20.1 | 20.3 | 0.2 | 0.5 | -0.7 | 1.1 | N |
| Estonia | 21.8 | 23.5 | 1.7 | 1.0 | -0.2 | 3.6 | N |
| Ireland | 23.7 | 29.5 | 5.9 | 1.5 | 3.0 | 8.7 | Y |
| Greece | 28.1 | 35.7 | 7.6 | 1.2 | 5.3 | 9.9 | Y |
| Spain | 24.5 | 27.3 | * | | | | |
| France | 18.5 | 18.1 | -0.4 | 0.8 | -1.9 | 1.1 | N |
| Croatia | : | 29.9 | ** | | | | |
| Italy | 25.3 | 28.4 | 3.1 | 0.7 | 1.7 | 4.5 | Y |
| Cyprus | 23.3 | 27.8 | 4.5 | 1.2 | 2.1 | 6.9 | Y |
| Latvia | 34.2 | 35.1 | 0.9 | 1.5 | -2.1 | 3.9 | N |
| Lithuania | 27.6 | 30.8 | 3.2 | 1.6 | 0.0 | 6.4 | N |
| Luxembourg | 15.5 | 19.0 | 3.5 | 1.4 | 0.8 | 6.2 | Y |
| Hungary | 28.2 | 33.5 | 5.3 | 1.0 | 3.3 | 7.3 | Y |
| Malta | 20.1 | 24.0 | 3.9 | 1.1 | 1.7 | 6.1 | Y |
| Netherlands | 14.9 | 15.9 | 1.0 | 1.2 | -1.4 | 3.4 | N |
| Austria | 20.6 | 18.8 | -1.8 | 1.0 | -3.7 | 0.1 | N |
| Poland | 30.5 | 25.8 | -4.7 | 0.8 | -6.2 | -3.2 | Y |
| Portugal | 26.0 | 27.4 | 1.4 | 1.4 | -1.4 | 4.2 | N |
| Romania | 44.2 | 40.4 | -3.8 | 1.7 | -7.1 | -0.5 | Y |
| Slovenia | 18.5 | 20.4 | 1.9 | 0.7 | 0.5 | 3.3 | Y |
| Slovakia | 20.6 | 19.8 | -0.8 | 1.0 | -2.7 | 1.1 | N |
| Finland | 17.4 | 16.0 | -1.4 | 0.6 | -2.6 | -0.2 | Y |
| Sweden | 14.9 | 16.4 | 1.5 | 0.7 | 0.1 | 2.9 | Y |
| United Kingdom | 23.2 | 24.8 | * | | | | |

*) break in time series
 **) no data in 2008

1. ábra. Az AROPE mutató változása 2008-2013. között az EU 27 országokban. Forrás: Eurostat, EU statistics on income and living conditions (EU-SILC) methodology – sampling, 2016

Az Eurostat számításai alapján a szegénységben és társadalmi kirekesztésben élők aránya mintegy 5,3%-kal növekedett 2008 és 2013 között Magyarországon. A számítások alapján a lakosság egyharmada (33,5%) érintett a relatív jövedelmi szegénység vagy társadalmi kirekesztődés kockázatában. Magyarországtól kedvezőtlenebb helyzetben Románia és Bulgária van, ahol a lakosság 40%-át érinti a szegénység és a társadalmi kirekesztődés kockázata. Ezzel az európai lista sereghajtói vagyunk együtt, a keleti térség előbb említett országaival.

A teljes populációra vonatkozó adatok mellett fontos odafigyelni a korosztályokra bontott adatokra is. A 16 év alatti gyerekeknél

szemléletesen növekszik a szegénység és társadalmi kirekesztődés kockázata társadalmunkban. Magyarországon a 0 – 16 év közötti korosztály 37,4%-a volt érintett 2006-ban és 42,1%-a 2014-ben. Nyolc év alatt közel 15 százalékpontos növekedés érzékelteti igazán milyen nagy a baj a gyermekek szegénységével az országban.

Az európai térség országai közül Szerbiában és Törökországban hasonlóan magas arányú a gyerekek szegénységnek és társadalmi kirekesztődésnek kitett kockázata, míg a legkevésbé érintett országok között találjuk Norvégiát, Izlandot és Dániát 2014-ben.¹² A 16 – 24 év közötti korosztálynál valamivel kisebb az arány, de itt is egyértelmű növekedés mutatható ki 2006 – 2014 között hazánkban. A fiatal korosztály 3,8%-a volt kitéve a szegénységnek és a társadalmi kirekesztésnek 2006-ban. 2014-re mintegy három százalékpontnyi emelkedés következett be, így a korosztály 37,7%-a érintett lett. Ennél a korcsoportnál a legkevesebb kockázattal Izlandon (11,5%) számolnak a fiatalok. Az európai országok többségében a fiatalok munkanélküliségére kockázatot növelő tényezőként tekinthetünk.¹³ A középkorú munkavállalói korosztály 30%-a van kitéve a szegénység és társadalmi kirekesztődés kockázatának. Ez az érték kevés le és felfelé mutató mozgásoktól eltekintve állandósult 2006 és 2014 között.¹⁴ A szegénység és társadalmi kirekesztés kockázatának legkevésbé kitett korosztály az 55 éven felüliek korcsoportja. Náluk csökkenő tendencia mellett 26,1%-os értéket találunk 2014-ben Magyarországon.¹⁵

Összefoglalva kiugróan magas a 16 év alatti gyerekek szegénységgel és társadalmi kirekesztéssel való veszélyeztetettsége hazánkban. A gyerekek 41%-a, nagyjából minden második gyermek legalább egy fő dimenzióban elszenvedi a hiányokat. Mindezek alapján a gyerekek szükséglet-kielégítése súlyos problémákat mutat, ami akadályozza őket gyermekként a fejlődésben, a tanulásban, a továbbtanulásban, illetve a későbbiekben a munka világába történő belépésben.

¹² Eurostat: People at risk of poverty or social exclusion by age less than 16 years. Utolsó frissítés: 04-02-2016.

¹³ Eurostat: People at risk of poverty or social exclusion by age from 16 to 24 years. Utolsó frissítés: 04-02-2016

¹⁴ Eurostat: People at risk of poverty or social exclusion by age from 25 to 54 years. Utolsó frissítés: 04-02-2016

¹⁵ Eurostat: People at risk of poverty or social exclusion by age 55 years or over. Utolsó frissítés: 04-02-2016

Európai Unió 2020 stratégia a szegénység csökkentésére

Az Európa 2020 stratégia három prioritása közül az egyik az *„Inkluzív növekedés – magas foglalkoztatás, valamint gazdasági, szociális és területi kohézió jellemezte gazdaság ösztönzése.”* E cél érdekében az EU a következő vállalást teszi: a szegénységnek és társadalmi kirekesztődésnek kitett emberek számának csökkentése 20 millió fővel. Ennek érdekében az Európai Unió célként fogalmazza meg a 20 – 64 éves korosztály foglalkoztatási arányának növelését 69%-ról 75%-ra a nők és idősebb munkavállalók, valamint a migránsok foglalkoztatásának bővítésével. További cél az iskolából kimaradók arányának 10% alá csökkentése, a felsőfokú oktatásban végzett 30 – 34 éves korosztály arányának növelése 31%-ról 40%-ra. Mindezek egymáshoz kapcsolódó célkitűzések. Az iskolaelhagyók számának csökkenése, a felsőoktatásban diplomát szerzők arányának növelése hozzájárulhat a foglalkoztatás bővüléséhez, ami gazdaságot élénkítő és szegénységet, társadalmi kirekesztődést csökkentő tényező (Európa Bizottság, 2010).

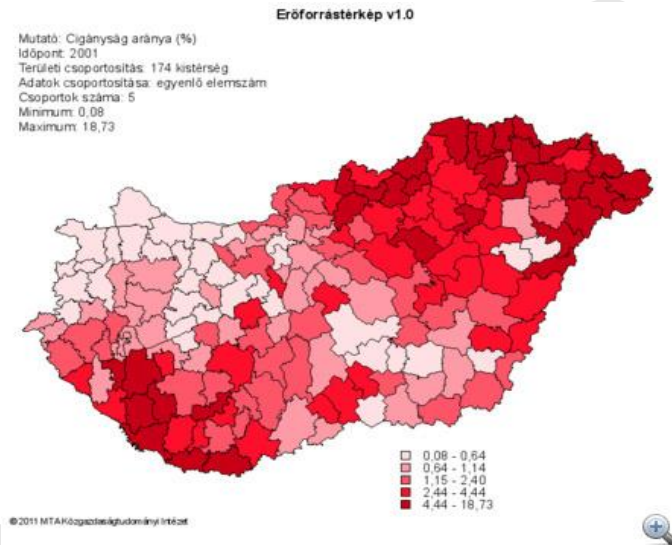
Magyarország az EU 2020 stratégiához kapcsolódva 450 ezer fővel kívánja csökkenteni a szegénységnek és társadalmi kirekesztődés kockázatának kitett emberek számát.¹⁶ Az ország fejlődéséhez, a szegénység csökkentéséhez szükséges a foglalkoztatás bővítése, ami a számítások alapján 55%-ról 63 – 70% közötti értékre növekedhet hazánkban 2020-ra. A foglalkoztatás bővítése a strukturális változások, az élő munka adó-és járulék terheinek csökkentése, a munkaerőpiac igényeit figyelembe vevő oktatási és felnőttképzési programok eredményeinek hatására valósulhat meg. A magyar vállalat megerősíti a korai iskolaelhagyók arányának 10%-ra csökkentését. A felsőoktatásban diplomát szerzők esetében a magyar vállalat alatta marad az EU célkitűzésnek, ugyanis 40% helyett 27 – 33%-ot irányoz elő a kormány a 30 – 34 éves korosztály esetében. A szegénység veszélyének kitett emberek számának mérséklése főként a gyermekek szegénységének csökkentésében érhető utol a magyarországi célokat tekintve. Erre vonatkozó vállalások: a szegénységi küszöb alatt élő gyerekes családok arányának csökkentése, a rendkívül alacsony munkaintenzitású háztartásokban

¹⁶ Bővebben: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_hu.pdf

élők, és a súlyos anyagi deprivációban élők arányának csökkentése (Borbás, 2012).

Cigányok szegénysége és társadalmi kirekesztődése

A 2011. évi népszámlálás adatai alapján 315.583 fő tartozik a cigány etnikumhoz az országban. Ez az adat 153%-os növekedést mutat a tíz évvel korábbi népszámláláshoz képest. Az adatok alapján a legnagyobb arányú kisebbség a cigány, a teljes népesség 3,2%-a hazánkban. A cigányok lakóterületi megoszlása főként az észak-keleti, keleti és dél-dunántúli országrészekon koncentrálódik. (KSHa, 2013)



1. térkép. A cigányság aránya az ország területén. Forrás: MTA Közgazdaságtudományi Intézet, 2011.

A cigányság a rendszerváltás nagy vesztese. A 1990 évek elején a gazdaságilag aktív korú cigány népesség jelentős része munkanélkülivé vált, ami tartósnak bizonyult. A munkanélküli lét állandósulása mellett jellemzően a fiatal generációk munkaesélyei nem növekedtek a rendszerváltást követően. A cigányoknak a rendszerváltás és az azt követő évtizedek szegénységet, kirekesztést, szegregációt hoztak, ami társadalmi lét alatti helyzetben tartja az etnikumhoz tartozók jelentős részét (Kertesi, 2005).

„A roma népcsoportok egyre inkább a faji alapon definiált „underclass” szerepébe kényszerülnek. Az „underclass” azok közül

verbuválódik, akik minden valószínűség szerint munkanélküliek és szegények maradnak egész életükben, alacsony iskolai végzettségük és a szakértelem hiánya okán, valamint akiknek a gyerekei hasonló eséllyel szorulnak ugyanebbe a társadalmi pozícióba, miáltal elszigetelődnek a társadalom többi részétől – ők az „érinthatetlenek”, a „méltatlan szegények”, a „reménytelenek” (Stewart, 2001).¹⁷

A jövőtlenség örökítődik tovább. A láncolat megszakítása főként oktatási alternatív megoldások előkerülésével, tehetség gondozással, esélyegyenlőséget növelő programokkal valósul meg, mely gyökereiben nem változtat a helyzeten, mégis gyerekek ezrei kapnak lehetőséget szakmaszerzésre, tanulásra a felsőoktatásban, belépésre a munka világába.¹⁸

A 2011-es népszámlálási adatok alapján a cigányok 90%-os aránya¹⁹ a kisebbségi népcsoportok között arra hívja fel a figyelmet, hogy egyetlen felelősen gondolkodó politikus, gazdasági szereplő és társadalompolitikával foglalkozó szakember sem mehet el olyan problémák mellett, melyek a cigányokról szólnak. Helyi kutatási adatok a népszámlálási adatoktól magasabb arányokat jelezhetnek a cigányságról. Az országos statisztikai adatgyűjtésre és a helyi vizsgálatok adataira egyformán fontos odafigyelni, mert ezek kiindulópontot jelentenek a cigány népesség gazdasági és társadalmi helyzetének meghatározásához, inkluzív programok bevezetéséhez.

Cigányság Szabolcs – Szatmár – Bereg megyében

A rendszerváltás előtti évtizedekben három nemzeti kisebbség, a cigány, német és szlovák nemzetiség aránya a legnagyobb a megyében. A cigányok letelepedése a 15. századtól kezdődik az ország területén, e nemzetiségi népcsoporthoz tartozók beilleszkedését számos tényező nehezítette a középkori, újkori és a modernkori magyar társadalomban. A szocializmus idején az oktatás, a teljes

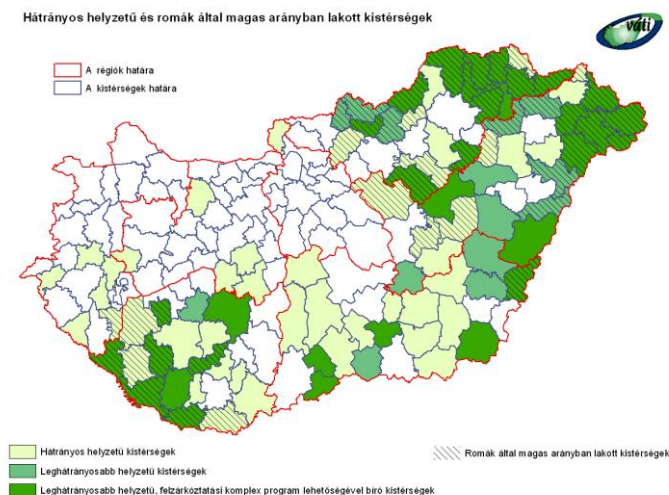
¹⁷ M. S. Stewart citálja Emight, Fodor és Szelényi 2000-ben megjelent tanulmányát a Beszélőben: <http://beszelo.c3.hu/cikkek/deprivacio-romak-es-%E2%80%9Eunderclass%E2%80%9D>

¹⁸ A művészeti oktatás szerepe vitathatatlan a cigány gyerekek képességeinek és tanulási kompetenciáinak fejlesztésében. Közismert példája az Igazgyöngy Alapítvány által működtetett művészeti iskola: <http://igazgyongy-alapitvany.hu/>

¹⁹ KSH, 2013a

foglalkoztatás és a településen belüli együttélést tekintve az asszimiláció hozott változásokat a családok életében.

A rendszerváltás kedvezőtlen fordulatot jelentett a cigányoknak. A teljes foglalkoztatás megszűnésével a cigányok munkanélkülisége és esély nélküli élete konzerválódott, eltűnt a létbiztonság az életükből, ami elősegíthette volna integrációjukat a társadalomba.



2. térkép. A hátrányos helyzetű és a romák által magas arányban lakott kistérségek. Forrás:

<https://www.palyazat.gov.hu/download.php?objectId=11637>

A 2011. évi népszámlálás adatait alapul véve a megkérdezettek önbevallása alapján Szabolcs–Szatmár–Bereg megye lakónépességének 8%-a mondta magát cigány etnikumhoz tartozónak. A cigány a legnagyobb arányú kisebbségi népcsoport a megyében. A magukat cigánynak vallók száma közel kétszeresére növekedett 2001 és 2011. között a megyében. Míg 2001-ben 25.612 fő sorolta be magát a cigány kisebbségi népcsoporthoz, addig 2011-ben 44.131 fő válaszolt ilyenformán erre a szenzitív kérdésre. A növekedés oka egyfelől a természetes szaporodás, másfelől az önbevallás arányának növekedése. A megyei adatok alapján a legmagasabb a cigány népesség aránya a Vásárosnaményi, Mátészalkai, a Nyírbátori és a Tiszavasvári kistérségekben 2001-ben, mely területeken a lakosság 7,1 – 9%-a tartozott a cigány népcsoporthoz. Kevéssel

elmaradva az előbb felsorolt területektől, a 2000-es évek elején e nemzetiségi csoporthoz tartozók aránya, a lakosság 5–7% a Fehérgyarmati térség egyes településein. A helyzet jelentősen megváltozott 2011-ben. A legutóbbi népszámlálási adatokból kitűnik, hogy a tizenkettő megyebeli kistérség közül kilencben a cigány kisebbségi népcsoporthoz tartozók aránya 7,1 – 12,9% közötti értéket vesz fel, és csupán három kistérségben, a Nyíregyházai, a Nagykállói és a Kisvárdai térségekben 2,5 – 7% közötti arányban találjuk a népcsoporthoz tartozókat.

A cigány lakosság jellemzően falvakban él a megyében. Falusi és városi lakosság aránya: 62,8% és 37,2%. A cigány népesség aránya a falvakon belül átlagosan 8%. A megyében magukat cigánynak vallók közül mindösszesen 1,8% él a megyeszékhelyen. A város lakó cigány népesség háromnegyede 15 ezer fős vagy annál kevesebb lélekszámú városban él a megyében. A két népszámlálási időszak adatai hasonlóságot mutatnak, tehát nem tapasztalható említésre méltó változás a települési szinteken (Tar, Hajnal, 2014).

Szabolcs–Szatmár–Bereg megye, ahol a hátrányok halmozódnak

Szabolcs–Szatmár–Bereg megye az Észak-alföldi régió területének keleti részén található.

Az ország keleti határvidékén húzódó megye három országgal határos, természeti szépségét a megyét átszelő folyók és az alföldi táj adják. A gazdaság alapvetően mezőgazdasági termelésre épül, jobbjára a megyeszékhelyen és a megye nyugati területén találunk ipari létesítményeket. A megye mezőgazdasága és élelmiszer-feldolgozó ipara húzó ágazat volt a rendszerváltásig, mindkét gazdasági terület tisztas megélhetést jelentett a termelésben résztvevő munkavállalóknak és családjaiknak. A rendszerváltás utáni években töredékére csökkent a foglalkoztatottak létszáma mindkét területen. A foglalkoztatás alapvetően a megyeszékhelyen és a nyugati kistérségekben kedvezőek, míg a megye belső és határmenti területein roppant előnytelenek. A megye gazdasága a kevésbé fejlettek közé tartozik az országban, hiszen az ország bruttó hazai termékének (GDP) csupán 3,1%-át adja. A gazdaság szerkezetét tekintve az agrár

terület jelentős mértékű, ezt követi a szolgáltatási szektor és az ipari termelés lényegesen alacsonyabb arányban.

Az Európai Unió által közzétett statisztikai adatok alapján a régióban az egy főre jutó bruttó hazai termék (GDP) értéke olyan alacsony az Észak-alföldön, ami alapján ez a régió a hús legfejletlenebb régió közé tartozik az Európai Unióban.

Regional GDP per capita in the EU28 in 2013
(in PPS, EU28 = 100)

| The twenty highest: | | | The twenty lowest: | | |
|---------------------|---|-----|--------------------|--------------------------|----|
| 1 | Inner London (UK)* | 325 | 1 | Mayotte (FR) | 27 |
| 2 | Luxembourg (LU)* | 258 | 2 | Severozapaden (BG) | 30 |
| 3 | Bruxelles-Cap. / Brussels Hfdst. (BE)* | 207 | 3 | Severen tsentralen (BG) | 31 |
| 4 | Hamburg (DE) | 195 | 4 | Yuzhen tsentralen (BG) | 32 |
| 5 | Groningen (NL) | 187 | 5 | Nord-Est (RO) | 34 |
| 6 | Bratislavský kraj (SK)* | 184 | 6 | Severoiztochen (BG) | 35 |
| 6 | Stockholm (SE)* | 179 | 7 | Yugoiztochen (BG) | 37 |
| 8 | Île de France (FR)* | 175 | 8 | Észak-Magyarország (HU) | 40 |
| 9 | Praha (CZ)* | 173 | 9 | Sud-Vest Oltenia (RO) | 41 |
| 10 | Oberbayern (DE)** | 172 | 9 | Sud-Muntenia (RO) | 41 |
| 11 | North Eastern Scotland (UK) | 168 | 11 | Észak-Alföld (HU) | 42 |
| 12 | Wien (AT)* | 159 | 12 | Dél-Dunántúl (HU) | 45 |
| 12 | Noord-Holland (NL)* | 159 | 12 | Dél-Alföld (HU) | 45 |
| 12 | Bremen (DE) | 159 | 12 | Sud-Est (RO) | 45 |
| 15 | Darmstadt (DE)** | 158 | 15 | Nord-Vest (RO) | 47 |
| 16 | Stuttgart (DE)** | 156 | 16 | Lubelskie (PL) | 48 |
| 17 | Utrecht (NL) | 155 | 16 | Podkarpackie (PL) | 48 |
| 17 | Hovedstaden (DK)* | 155 | 16 | Warmińsko-Mazurskie (PL) | 48 |
| 19 | Berkshire, Buckinghamshire & Oxfordshire (UK) | 152 | 19 | Podlaskie (PL) | 49 |
| 20 | Salzburg (AT) | 151 | 19 | Świętokrzyskie (PL) | 49 |

* Capital region
** 2012 data

2. ábra. Legfejlettebb és legfejletlenebb régiók az EU 28 tagállamában, 2013-ban. Forrás: Eurostat, regionális adatok, 2015.

A megye lakossága 561 ezer fő volt 2013-ban. A városi és falusi népesség aránya a városi adatoknál kedvezőbb, hiszen a populáció 54,4%-a városban, míg 45,6 %-a falun élt. Ennél szembeötlőbb adat, hogy a megye településeinek 93%-a 5.000 fő alatti lélekszámú település, ahol igen kedvezőtlenek az életkörülmények, különösen az infrastruktúra marad el a megyeszékhely, valamint az ország belső és nyugati területeitől. 2013-ban 54 kilométernyi autópálya volt a megyében, aminek folyamatos építése napjainkban is folytatódik, és amitől a megye keleti szegletének kistérségei gazdasági élénkülést, a települések fejlődést várnak (KSHb, 2013).

A munkanélküliség nyomasztó jelenlétével a rendszerváltástól kezdve szembenéz a lakosság.

A 15 – 74 éves népesség körében a kilencvenes években 20 – 22 százalék a munkanélküliség a megyében, ezen a téren 2009-től tapasztalható valami kis javulás, azonban a csökkenés ellenére is elmaradnak az adatok az országos munkanélküliségi adatoktól. A munkanélküliségi ráta némileg csökkent az elmúlt években, ami nem jelenti, hogy számottevő bővülés lenne tapasztalható a munkahelyek számában.

1. táblázat. A főbb munkaerő-piaci mutatók alakulása 2015-ben.
Forrás, KSH, 2015. III. negyedév.

| | Munkanélküliségi ráta (%) | Foglalkoztatási ráta (%) | Nyilvántartott álláskeresők (%) | Havi nettó átlag kereset (Ft) |
|---|---------------------------|--------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Szabolcs – Szatmár – Bereg megye | 11,8 | 52,1 | 7,7 | 110.062 |
| Borsod – Abaúj Zemplén megye | 8,5 | 52,3 | 8,5 | 123.447 |
| Országos átlag | 6,4 | 56,6 | 4,9 | 159.150 |

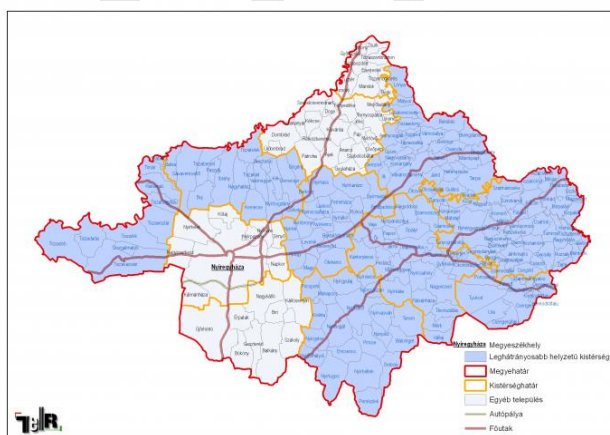
A legtöbb nyilvántartott álláskereső az ország északi és keleti megyéiben található. Borsod és Szabolcs megye adatai messze elmaradnak az országos átlagtól. Számolnunk kell a nyilvántartásból kimaradó munkanélküliek látenciájával. Ők azok, akik nem szerepelnek a hivatalos statisztikákban, és akiknek a megélhetéséhez némi bevétel a feketemunka, alkalmi munka területein adódik. A munkanélküliségi ráta alakulásában szerepet játszik a közmunkában foglalkoztatottak számának növekedése. Az állam, különösen a leszakadó térségekben érzékelhetően megnövelte a munkavállalók számát a közfoglalkoztatásban. 2015 novemberében 170 ezer ember állt közfoglalkoztatásban, ez az adat mintegy 18%-kal magasabb az előző év azonos időszakához képest (KSH, 2015).

A megyében élő népesség foglalkoztatási rátája roppant alacsony, mindösszesen 52.1 százalék, ami négy százalékponttal alatta marad az

országos átlagnak, és messze elmarad a nyugati megyék 60%-os adataitól.

Gyermekszegénység és gyerekesélyek a megye leghátrányosabb helyzetű térségeiben

Szabolcs–Szatmár–Bereg megye 12 statisztikai kistérsége közül hat térség ún. „*leghátrányosabb helyzetűnek*” tekinthető. A népesség 70%-a él hátrányos helyzetű településen a megyében (KSH, 2008). Összehasonlítva megyénket az ország többi megyével elmondható, hogy a társadalmi – gazdasági feltételek a legrosszabbak a három országgal határos megyében. A határmenti elhelyezkedés önmagában nem jelent esélyt a jobb életre, ahogy távolodunk a megyeszékhelytől annál inkább kedvezőtlenek a társadalmi – gazdasági feltételek a megye északi és keleti kistérségeiben. Nevezetesen a baktalórántházi, csengeri, fehérgyarmati, mátészalkai, nyírbátori és vásárosnaményi térségekben találjuk a legkevesebb munkahelyet, a legnagyobb arányú munkanélküliséget és szegénységet a megyében. Éppen emiatt a gyermekszegénység csökkentését célzó kistérségi gyerekesély programok ezekben a térségekben működtek 2011 és 2015 között.



3. térkép. Leghátrányosabb helyzetű kistérségek települései Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében.

(kék színnel jelölve). Forrás: <http://www.terport.hu/tematikus-terkepek/leghatranyosabb-helyzetu-kistersegek-telepulesei-szabolcs-szatmar-bereg-megyeben>

2 – 7. táblázat. A leghátrányosabb helyzetű megyebeli kistérségek főbb jellemzői a gyermekszegénység összetevőit tekintve. ²⁰

| | | |
|---|--|---|
| Kistérség Vásárosnamény (2013) | Foglalkoztatás/munkanélküliség (szülő) <p>A kistérség egyik legnagyobb problémája a foglalkoztatottság alacsony szintje és a magas munkanélküliség. A gyermekes családokban élő aktív korúak 40%-a tekinthető munkaerőpiaci szempontból aktívnak. A közfoglalkoztatottak 12%-os jelenlétének ellenére a háztartások 18%-ában nincsen egy foglalkoztatott sem.</p> | Iskolázottság/jövedelem (szülő) <p>A gyermekes családokban élő felnőttek 40%-ának legfeljebb általános iskolai végzettsége van, ami megnehezíti a munkaerőpiaci elhelyezkedést, növeli a családok szegénységi kockázatát. A gyermekes háztartások fele szegénységben él. A jövedelmi gyermekszegénység mértéke az országos átlagnak több mint kétszerese a kistérségben. A szegény családok 65%-a anyagilag nélkülözőnek, 50%-a pedig súlyosan nélkülözőnek minősül.</p> |
| | Lakásminőség <p>A lakások 15%-a komfort alattinak minősül, ez az arány ötszörösen meghaladja az országos átlagot. A szegénycsaládok az átlagos kistérségi színvonalnál is lényegesen rosszabb körülmények között élnek: legalább minden negyedik család és minden harmadik gyermek lakóhelye nem felel meg a társadalmilag elfogadott elvárásoknak.</p> | Oktatás <p>A gyerekek döntő többsége három éves kora körül elkezd az óvodát. A szegény gyerekek negyedének 3.0 vagy az alatti a tanulmányi átlaga, 10%-uk évet ismételt, 6%-uk pedig kiegészítő, felzárkóztató osztályba jár. Az alacsony jövedelmű családokban a szülők</p> |

²⁰ A kistérségi gyerekesély programokhoz készült szükségletfelmérések adatainak felhasználásával készítettem el az összefoglaló táblázatokat. Forrás: <http://gyerekesely.tk.mta.hu/> Látogatva: 2016. 02. 22.

| | | |
|--|--|---|
| | | alacsonyabb iskolai végzettséget várnak el a gyerektől, mint a magasabb jövedelmű háztartásokban. |
|--|--|---|

Forrás:

http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/Helyzetfelfmeres_Vasarosnamen_y_2013I.pdf

| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| Kistérség Fehérgyarmat (2014) | Foglalkoztatás/munkanélküliség (szülő) | Iskolázottság/jövedelem (szülő) |
| | Lakásminőség | Oktatás |

A kistérség egyik legnagyobb problémája a nagyarányú és egyre növekvő munkanélküliség, és a foglalkoztatás egyre alacsonyabb szintje. A közfoglalkoztatás és az alkalmi munka relatív magas szintje nem védi meg a gyerekes családokat a szegénység kockázatától.

Az országos átlaghoz képest magas a legfeljebb 8 általánost végzettek aránya. A gyerekek közel fele szegénységben él a kistérségben. Különösen magas a szegény roma gyerekek aránya. A családok 43%-a nélkülözőnek, 30%-a súlyosan nélkülözőnek tekinthető.

Gyakori probléma a lakások rossz állapota, ami felveti a nem biztonságos lakhatás veszélyét a gyerekeknél.

A szegénységben élők szülők alacsony iskolai végzettséget feltételeznek gyermekeiknek a jövőben. A gyerekek körében egyre jobban terjed az agresszió, az alkoholfogyasztás és a droghasználat.

Forrás:

http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/Helyzetfelfmeres_Fehergyarmat_2014I.pdf

| | | |
|------------------------------------|---|---|
| Kistérség Mátészalka (2014) | Foglalkoztatás/munkanélküliség (szülő) <p>A foglalkoztatottság mértéke rendkívül alacsony, a gyermekes háztartásokban élő aktív korúak egyharmada foglalkoztatott, 10%-a közmunkát végez, 14%-a munkanélküli és 20%-a részesül szociális transzferekben (Gyes, nyugdíj, ápolási díj). A gyermekes háztartások egynegyedében nincs foglalkoztatott családtag, további 41%-a egy keresővel rendelkezik.</p> | Iskolázottság/jövedelem (szülő) <p>Az iskolai végzettség roppant alacsony. A gyermekes háztartásokban élő 15 évesnél idősebbek közel 10%-a nem fejezte be az általános iskolát, és a 18 éven felüliek egyharmadának van érettségije. A kistérségben három gyerekből kettő szegénységben él, a romák esetében tíz gyerekből kilenc szegény családba születik. A gyermekes háztartásokban az egy főre jutó átlagos jövedelem nem éri el havonta a 40 ezer forintot, megközelítően minden ötödik család súlyosan nélkülöz.</p> |
| | Lakásminőség <p>A szegény és roma családok lakhatási körülményei rosszak. A roma családok lakásainak felében nincs vízöblítéses WC, egyharmadában vezetékes víz és egyharmadában fürdőszoba.</p> | Oktatás <p>A szegénységben élő családok 55%-ában nincs könyv, a játékot minden ötödik szegény gyermek nélkülözi otthonában. A szegény gyerekek egynegyedének iskolai átlaga 3.0 vagy az alatti érték, az évismétlők aránya 13%, ami a roma gyerekeknél 17%. A szegény gyerekek 37%-a a tankötelezettségi kor előtt elhagyja az iskolát. (Az adatfelvétel időpontjában 16-18 év között.) A szegény családok 10%-az</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | általános iskolai végzettséggel is megelégszik a gyerekeknél, a roma családoknál 16% nem tervez ennél többet. |
|--|--|---|

Forrás:

http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/Helyzetfelfmeres_Mateszalka_2014I.pdf

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| Kistérség Nyírbátor (2014) | Foglalkoztatás/munkanélküliség (szülő) | Iskolázottság/jövedelem (szülő) |
| | Lakásminőség | Oktatás |
| | <p>A gyermekes családokban élő aktív korúak 37%-a foglalkoztatott a munkaerőpiacon, 8%-a közmunkás. A munkanélküliek aránya 20%. Szociális transferekből élők aránya 13% és minden ötödik személy eltartottként él a háztartásban. Minden második gyermekes család megélhetése a munkából származó jövedelmet tekintve bizonytalan.</p> | <p>A gyermekes családokban élő felnőttek 43%-a csupán általános iskolai végzettséggel rendelkezik, míg 10%-a nem fejezte be az általános iskolát. A gyermekes családok 62%-a, a gyermekeknek pedig a 70%-a él a medián jövedelem 60%-a alatti jövedelemből. A szegénységi kockázatnak leginkább a 3 vagy többgyerekes, a foglalkoztatott nélküli és a roma családok vannak kitéve. Mélyszegénységben él a gyerekek egytizede.</p> |
| | <p>A komfort alatti lakások aránya 20%, a lakások zsúfoltak. A szegény háztartások 25%-ában nincs vezetékes víz, 20%-ában nincs fürdőszoba és 17%-ában vízöblítéses WC.</p> | <p>A szegénységben élő gyerekek negyede 3.0 vagy annál rosszabb iskolai eredményt ér el, az évismétlők aránya 13%. A szegény családok 8%-a alapfokú, míg 26%-a szakmunkás, 48% érettségit, 18% diplomát szeretne gyermekének. A gyerekek körében egyre jobban terjed az agresszió, az alkoholfogyasztás és a droghasználat.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| Kistérség Csenger (2013) | Foglalkoztatás/munkanélküliség (szülő) <p>A gyermekes háztartásokban élők gazdaságilag aktívak. Az aktív korúak 43%-a munkavállaló, 28%-a munkanélküli (köz munkával!), 14%-a nyugdíjas és gyesen lévő, míg 14%-a eltartott. Minden érték kicsit alatta marad az országos értékeknek, de ez alapján a kistérség nem tartozik a legrosszabb helyzetűek közé a megyében.</p> | Iskolázottság/jövedelem (szülő) <p>A gyermekes családokban élő felnőttek 43%-a legfeljebb 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezik, 26% szakmunkás, 24% érettségizett és 7% diplomás. Az érettségizettek aránya magasabb a többi vizsgált kistérséghez képest. A gyerekek 60%-a szegénységben él. A háztartások 8%-a él nélkülözésben, harmada éppen hogy kijön a havi jövedelemből. A családok egynegyedének gondot jelent az élelmezés. Megközelítően minden ötödik háztartás teljes mértékben szegénynek ítéli meg saját helyzetét.</p> |
| | Lakásminőség <p>A komfort alatti lakások aránya 21%, a lakások 16%-a nem biztonságos a gyerekeknek. A lakások zsúfoltak, a háztartások ötödében nincs vezetékes víz, hasonló arányban nincs WC és a lakások 14%-ában nem találunk fürdőszobát sem.</p> | Oktatás <p>Az iskolai kudarcok kevésbé jellemzőek, mint más kistérségekben. A gyerekek 7%-a évismétlő és 5%-a jár felzárkóztató osztályba. A szülők magas követelményeket támasztanak a gyerekeik elé. A szülők 40%-a diplomát, ugyancsak 40%-a érettségit, 13% szakmát szeretne gyermekének és csupán 5% elégszik meg az alapfokú iskolai végzettséggel. Ebben a kistérségben jóval több</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | perspektívát látunk a szülők gyermekeik tanulásában, mint a többi vizsgált kistérségben. A gyerek közösségben jelen van az agresszió és terjed az alkoholfogyasztás és a droghasználat. |
|--|--|---|

Forrás:

http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/Csenger_helyzetfelfmeres_2013I.pdf

| | | |
|---|--|--|
| Kistérség Baktalórántháza (2013) | Foglalkoztatás/munkanélküliség (szülő) | Iskolázottság/jövedelem (szülő) |
| | Lakásminőség | Oktatás |
| | <p>A gyermekes háztartásokban élő aktív korúak 53%-a munkavállaló, 18%-a munkanélküli (köz munkával!), 11%-a nyugdíjas és egyesén lévő, míg 17%-a eltartott. A munkanélküliség jelentősebb az országos értéknél, minden további érték kicsit alatta marad az országos adatoknak. Ez alapján a kistérség nem tartozik a legrosszabb helyzetűek közé a megyében.</p> | <p>A gyermekes családokban élő felnőttek 43%-a legfeljebb 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezik. Az érettségizettek és szakmunkások aránya 24 – 24%, míg a diplomásoké 7%. A háztartások 26%-ában nincs egyetlen foglalkoztatott sem. A gyerekes háztartások harmadában komoly gondot jelent az élelmiszer vásárlás és a közüzemi díjak kifizetése. A háztartások egytizedében gondolják magukat teljes mértékben szegénynek, 62%-ban valamennyire szegénynek.</p> |
| | <p>A háztartások 7%-ában nincs vezetékes víz, hasonló arányban nincs WC és a lakások 5%-ában nem találunk fürdőszobát sem. A lakások komfortja ebben a kistérségben a legkedvezőbb a vizsgált térségek közül.</p> | <p>Az iskolai kudarcok a legkevésbé itt jellemzőek. A gyerekek 4%-a évismételő és 2%-a jár felzárkóztató osztályba. Negatívum a szegregált iskolai osztály a</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>kistérségi központban. A szülők magas követelményeket támasztanak a gyerekeik elé 44%-a diplomát, 37%-a érettségit, 9% szakmát szeretne gyermekének és csupán 2% elégszik meg az alapfokú iskolai végzettséggel.</p> |
|--|--|---|

Forrás:

http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/bakta_szuksegetfelfemes_Vegso_2013I.pdf

Az ország huszonhárom, megyénk hat leghátrányosabb helyzetű kistérségében valósultak meg a gyermekek szegénységének csökkentését előmozdító gyerekesély programok 2011 és 2015 között elsődlegesen Európai Unió finanszírozásból. A programok egyik kulcsterülete a gyerekek általános iskolai eredményességének növelése volt. Ennek érdekében a kisgyerekkortól kezdődő és az iskoláskorúaknál is alkalmazható fejlesztő programok kiemelt fontosságúvá váltak a megvalósításban.

A 0 – 3 évesek korai fejlesztése azokon a településeken jelentkezik igényként, ahol hiány van bölcsődei férőhelyekből, és ahol a szülők alapfoknál nem magasabb iskolai végzettsége, tartós munkanélkülisége, kevés jövedelme nem teszi lehetővé fejlesztésre alkalmas tárgyak (mesekönyvek, fejlesztő játékok) birtoklását, illetve ezek használatát a gyerekevelésben. A három év alattiaknak kialakított Biztos Kezdet Gyerekházak alkalmasak a korcsoportba tartozók korai fejlesztésére, a gyerekek szocializációjának elősegítésére a szakemberek és a szülők együttműködésében. Szabolcs–Szatmár–Bereg megye 11 településén található Biztos Kezdet Gyerekház²¹ Az igények alapján jóval több szolgáltatásra lenne szükség, mint amennyi megvalósult az elmúlt években. Kistérségenként egy-egy gyerekház közel sem kielégítő, hiszen a gyerekek és szüleik közlekedése a szolgáltatás elérését tekintve nem megoldott a településekről, másrészt a települések vezetői felismerték, hogy új szolgáltatás működtetésével többet tehetnek helyben a

²¹ Biztos Kezdet Gyerekházak az Észak-alföldön: http://www.emet.gov.hu/eredmenyek/biztos_kezdet_gyerekhazak/

gyerekekért, ezért szorgalmazzák az intézmények megnyitását. A gyerekházak az óvodára történő felkészítésben eredményesek, a kisgyerekek szocializációs hátrányai jelentős mértékben csökkennek három éves korukra.

Az iskoláskorúaknak számos, az iskolai eredményességre közvetlenül és közvetetten ható programok működtek a kistérségi programokban.

8. táblázat. Az oktatás eredményességére közvetlen vagy közvetett hatással lévő tevékenységek, a hatás jellege szerint. Forrás: Nikitscher, Széll, 2015:11.

| | |
|--|--|
| Közvetlenül a tanulói eredményességet megcélzó tevékenységek | 1. Felzárkóztatás, korrepetálás, kompetenciafejlesztés |
| | 2. Szakkörök – tehetséggondozás |
| | 3. Tanoda és tanoda jellegű komplex programok |
| Tanulói eredményességre, életútra közvetett, de erős hatás | 1. Iskolai pedagógiai és szociális segítők |
| | 2. Képesség szűrés – fejlesztés |
| | 3. Pályaválasztás – pályaeorientáció |
| | 4. Intézmény-és pedagógusfejlesztés |
| Tanulói eredményességre, életútra közvetett, és gyengébb hatás | 1. Prevenációs programok |
| | 2. Személyiségfejlesztés |
| | 3. Közösségfejlesztés, szocializáció (iskolai is) |
| | 4. Tábor, nyári napközi, kirándulás - szabadidő |

Csenger és a hozzá tartozó 11 településen 2012 és 2015 között valósultak meg a programok. A térségi programok közül többet az általános iskolai eredményességre is hatással lévő programként lehetett beazonosítani.

A csengeri kistérségben elért eredmények részleges elemzésre kerültek 2015-ben. A kistérség települései közül a csengeri és a porcsalmi iskolákban mutatkoztak pozitív hatások a gyerekek iskolai eredményességében.

9. táblázat. A Csengeri kistérség területileg és intézményileg beazonosítható programjai. Forrás: Nikitscher, Széll, 2015: 39.

| | |
|---------------|--|
| Csenger | <i>Közösségi Ház:</i> iskoláskorúaknak kompetenciafejlesztő, tanulást segítő és iskolai lemaradásokat kezelő programok. |
| Porcsalma | <i>Közösségi Ház:</i> iskoláskorúaknak kompetenciafejlesztő, tanulást segítő és iskolai lemaradásokat kezelő programok. |
| Csenger | <i>Általános iskolai gyakorlókeret:</i> szakmaválasztást elősegítő tevékenységek, munkaerőpiaci részvételhez szükséges készség-és képességfejlesztés, különösen az iskolaelhagyók, illetve az általános és középiskolás fiataloknak. |
| Csengerújfalú | <i>Gyakorló tanya:</i> szakmaválasztást elősegítő tevékenységek, munkaerőpiaci részvételhez szükséges készség-és képességfejlesztés, különösen az iskolaelhagyók, illetve az általános és középiskolás fiataloknak. |

Ezeken a településeken csökkent az évismétlők aránya, javult a gyerekek szövegértése, matematika eredménye. Az iskolai eredményesség további elemzéseit még vártnak magukra ebben és az összes többi gyerekesély programot működtető kistérségben.

Összegzés

A szegénység és a társadalmi kirekesztődés gyerekekre történő hatásai a legrosszabb jövőképet jelenthetik az országnak. A szegénység nemcsak anyagi szűkösséget jelent a gyermeki létben, hanem a nélkülözőknek kevesebb jut a tanulásból, a szolgáltatásokból, a lehetőségekből, mint azoknak, akik birtokában vannak a boldoguláshoz szükséges javoknak. A kirekesztés mindenképpen káros, mivel szinte megállíthatatlanul sodorja lefelé a lejtőn mindazokat, akiknek hiányoznak vagy nem elegendőek bizonyos képességei ahhoz, hogy szükségleteik kielégítése a civilizáció és az adott társadalom níveljén valósuljon meg.²² A gyermekkori szükséglet hiányok komoly károsodást jelentenek a gyermeki fejlődésben és a későbbi felnőtt életben. Változás társadalmi felelősséggel és inklúzióval érhető el.

²² Doyal és Gogh értekezik erről az emberi szükségletek kielégítéséről készült munkájában.

Irodalomjegyzék

- Az 1945. évi földreform Szabolcs - Szatmár megyében. A nyíregyházi Jósza András Múzeum évkönyve 8-9. - 1965-1966 (Nyíregyháza, 1967), pp. 135. Forrás: http://epa.oszk.hu/01600/01614/00006/pdf/nyjame_08-09_1965-1966_115-140.pdf Utolsó látogatás: 2016. 02. 10.
- Bánfalvy Cs. (1989): *A munkanélküliség*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Borbás L. (2012): *Európai elvárások – magyar válaszok. Az Európa 2020 stratégia üzenete Magyarországnak*. Forrás: http://kgk.uni-obuda.hu/sites/default/files/04_Borbas_Laszlo.pdf. Utolsó látogatás: 2016. február 12.
- Buday B. (1911): Kivándorlás, munkáskereső és birtokpolitika. *Magyar Társadalomtudományi Szemle* 4, 8: 605-616.
- Európa Bizottság közleménye Európa 2020. *Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*, Brüsszel, 2010. Forrás: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/user/Dokumentumok/Downloads/EUROPE_2020_Strategy_magyar_nyelven%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/user/Dokumentumok/Downloads/EUROPE_2020_Strategy_magyar_nyelven%20(2).pdf) Utolsó látogatás: 2016. február 12.
- Hüse L, Szoboszlai K, Gurály E. (2015): *Egy falukutatás fókuszában: a gyermekszegénység*. Szakkollégiumi Tudástár 3. Evangélikus Roma Szakkollégium, Nyíregyháza.
- Ferge Zs. (1986): *Fejezetek a magyar szegénypolitika történetéből*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Ferge Zs. (2002): Az EU és a kirekesztés. *Esély* 6: 3-13.
- Ferge Zs. (2003): *Kétsebességű Magyarország*. Szociális munka 1. kötet. ELTE TáTK, Szociálpolitika és Szociális Munka Tanszék, Budapest.
- Ferge Zs, Darvas Á. (2014): *Civil jelentés a gyerekesélyekről, 2012 – 2013*. Gyerekesély Egyesület (GYERE), Budapest.
- Kemény I. (2003): Válság után. Szegények, munkanélküliek, cigányok, versenyképtelenek. *Esély* 2: 66–74.
- Kertesi G. (2005): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kopasz M. (2004): „Lakóhelyi szegregáció és társadalmi feszültségek a magyarországi településeken”. In: *Társadalmi riport 2004*,

- pp. 414–424. Szerk.: Kolosi T, Tóth I Gy, Vukovich Gy. TÁRKI, Budapest.
- Nikitscher P, Széll K. (2015): *A kistérségi gyerekesély program és az általános iskolai oktatás teljesítményének összefüggése*. MTA TK, Budapest.
Forrás:http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/elemzes_gyerekesely_NP-SzK_final_boritos.pdf Utolsó látogatás: 2016. 02. 22.
- Szívós P, Tóth I. (szerk.) (2015): *Jól nézünk ki (...?!). Háztartások helyzete a válság után*. TÁRKI Monitor Jelentések 2014. TÁRKI, Budapest.
Forrás:
http://www.tarki.hu/hu/research/hm/monitor2014_teljes.pdf
- Stewart, M. S. (2001): Depriváció, romák és „underclass” *Beszélő* 2001. július – augusztus.
Forrás:<http://beszelo.c3.hu/cikkek/deprivacio-romak-es-%E2%80%9Eunderclass%E2%80%9D> Utolsó látogatás: 2016. február 12.
- Tar F, Hajnal B. (2014): Nemzetiségek Szabolcs – Szatmár – Bereg megyében, különös tekintettel a romákra. *Területi Statisztika* **54**, 5: 491-505.
- Varga A. (2015a): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
Forrás:
https://www.academia.edu/14142781/Az_inkl%C3%BAzi%C3%B3_szeml%C3%A9lete_%C3%A9s_gyakorlata Utolsó látogatás: 2016. február 16.
- Varga A. (2015b): Lemorzsolódás vagy inklúzió. In: *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*, pp. 77-92. Szerk.: Fehérvári A., Tomasz G. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI).

Eurostat jelentések

- Eurostat (2016): *EU statistics on income and living conditions (EU-SILC) methodology – sampling*. Forrás:
[http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=EU_statistics_on_income_and_living_conditions_\(EUSILC\)](http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=EU_statistics_on_income_and_living_conditions_(EUSILC))

)_methodology_%E2%80%93_sampling&oldid=270405

Utolsó látogatás: 2016. 02. 10.

Eurostat (2016): EU statistics on income and living conditions (EU-SILC) methodology – sampling *This article will be updated with 2014 data in March 2016.*

Forrás: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_statistics_on_income_and_living_conditions_\(EU-SILC\)_methodology_-_sampling_errors&oldid=223823](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_statistics_on_income_and_living_conditions_(EU-SILC)_methodology_-_sampling_errors&oldid=223823) Utolsó látogatás: 2016. 02. 10.

Eurostat (2016): *People at risk of poverty or social exclusion by age.*

Last update: 04-02-2016 Forrás:

<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> Utolsó látogatás: 2016. 02. 10.

Központi Statisztikai Hivatal jelentései

A közfoglalkoztatás keretében foglalkoztatottak munkaügyi adatai 2013 – 2015. Forrás:

https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qlio38.html Utolsó látogatás: 2016. 02. 10.

A létminimum-számítás megújítása. KSH, Műhelytanulmányok 9. Budapest, 2015.

Forrás:

http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/letmin/letminimum_szamitas.pdf Utolsó látogatás: 2016. 02. 12.

KSH (2013a): *2011. évi népszámlálás, országos adatok.* Forrás:

http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orosz_2011.pdf Utolsó látogatás: 2016. 02. 12.

KSH (2013b): *Statisztikai Tükör* 7. évfolyam 80. szám 2013. október 17.

Forrás:

http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/szegenyseg_vilag_napja.pdf Utolsó látogatás: 2016. 02. 10.

KSH (2014): *A háztartások életszínvonala.* 2014. november Forrás:

<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/hazteletszinv/hazteletszinv.pdf> Utolsó látogatás: 2016. 02. 12.

KSH (2015): *Létminimum 2014. Statisztikai Tükör* 2015/46. 2015. június 24.

Forrás:

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/letmin/letmin14.pdf> Utolsó látogatás: 2016. 02. 12.

Kistérségi elemzések

<http://gyerekesely.tk.mta.hu/> Utolsó látogatás: 2016. 02. 10.

http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/Csenger_helyzetfelfmeres_2013I.pdf Utolsó látogatás: 2016. 02. 10.

http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/Helyzetfelfmeres_Fehergyarmat_2014I.pdf Utolsó látogatás: 2016. 02. 10.

http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/Helyzetfelfmeres_Mateszalka_2014I.pdf Utolsó látogatás: 2016. 02. 10.

http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/Helyzetfelfmeres_Vasarosnameny_2013I.pdf Utolsó látogatás: 2016. 02. 10.

<http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/nyirbatorvegsol.pdf> Utolsó látogatás: 2016. 02. 10.

http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/bakta_szuksegetfelfmeres_Vegso_2013I.pdf Utolsó látogatás: 2016. 02. 10.

http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/tamop_helyzetfelfmeres_bakta.pdf Utolsó látogatás: 2016. 02. 10.

[http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/STATISZTIKA_2015_12_10\(1\).pdf](http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/STATISZTIKA_2015_12_10(1).pdf) Utolsó látogatás: 2016. 02. 10.

Jogszabályok

A Kormány 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelete a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről. Magyar Közlöny, 56. szám, 2015. április 23.

ÚJ MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS MÓDSZEREK A TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓ ÉS INKLÚZIÓ KUTATÁSÁBAN

A MESEMONDÓ ARCÁNAK LÁTHATÓSÁGA ÉS BESZÉDÉNEK LEGITIMITÁSA

Dr. habil. Bálint Péter

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

4220 Hajdúböszörmény, Désány I. u. 1-9.

balintp@ped.unideb.hu

Összefoglalás

A mesemondó a lokális közösség hagyományából építkezik, ám elbeszélése nyelvéből és a szövegben tetten érhető tapasztalataiból rajzolódik ki a saját arca. A legkiválóbb mesemondók eltérnek a névtelen sokaság által mondott variánsoktól, büszkék saját tehetségükre, az általuk mondott változatokra, és arra, hogy tanítóként, kulturális közvetítőként funkcionálnak a közösségben.

Summary

Visuality and storyteller's face and legitimacy of his/her speech

The storyteller builds on the traditions of local community, but the text of his own face is emerged from the language of narration, and detected experiences. The best storytellers are different from the variants of anonymous crowd, they are proud of their talents, the variants said by them, and that, they are functioned as a teacher, as cultural intermediary for their community.

Bevezetés

Bármennyire is törekszünk arra, hogy a kezünk ügyébe került számos mesegyűjteményt – esetünkben a Kárpát-medencei népek mesehagyományát – újra és újra elolvassván, határozott kontúrokkal felvázoljuk a mesemondó portréját – mely az egyetlenként, tökéletesként, igaziként, megfellebbezhetetlenként volna lehetséges – mindig be kell látnunk, hogy szellemi erőfeszítéseink nyomán csak

egy filozófiai konstrukcióra vagyunk képesek. Igaz, ki merné negligálni Walter Benjamin portréjának esztétikai igényességét, még ha olykor ellenvetésünk is támad némely kitételével! Az érme másik oldalát tekintve az a veszély fenyeget, hogy a „névtelen” vagy kellő terjedelmű és mélységű kommentárral be nem mutatott mesemondókat viszont olybá vesszük, mintha nem is léteztek volna, csak hangjuk morajlása hallatszik a kései változatokban, illetve nem tekintjük őket másnak, mint a lokális közösség szócsöveinek, akik történetmondásukkal kiszolgálják hallgatóságukat.

A mesemondó

A névtelen „sokaság” és az általánosítással konstituálódó „egység” feszül itt egymásnak: mintha a két meghatározatlanság (vagy meghatározhatatlanság) együtt és egyszerre azt az érzetet keltené bennünk, hogy az egyes narratíva mögött rejtő „valaki”, mint a mondás „énje” (aki a mondottból is értelmezendő), eleve megragadhatatlan lenne. A tradicionális népmese estében a „szerző” (aki funkcióját tekintve: mesemondó¹) kiléte amúgy is sok bizonytalanságot ébreszt a folklór eseményt (a mondó, a közönség, a folklorista hármását) kívülről szemlélőben, mivel a folklorista részéről a mondás performanszába való jó szándékú tolokodása, a szövegalkotásba utólagos beleszövődése, mintegy *ál*-arcot von a mondó arca elé. Zavarba ejtő a végső produktum: a folklorista igyekezete (amiért nem győzünk eléggé hálásak lenni), hogy minél autentikusabb és meggyőzőbb repertoárt mentsen át az utókornak, minél egységesebb hagyomány létét igazolja, folyamatos kihívást jelent a hermeneutának, akinek el kell döntenie, hogy csorbítatlan marad-e a „szerző” autonómiája, mondottjának jelentéstelítettsége és a lokális közösségben működő egységes hagyomány, vagy pedig úgy kell tekintenie a kiadott repertoárra, mint a folklorista által létrehozott szövegvilágra.

Olykor az az érzetünk, hogy a két meghatározatlanságról: a sokaságról és az egységes arcról megnyilatkozástól való félelmünkben nem vagyunk képesek meghallani a meseszöveg olvasása során hangzóvá váló hangot, mely bennünket megszólít és felszólít, befogadásra

¹ GEERTZ, Clifford: *Az értelmezés hatalma*, (ford. Andor Eszter et al.), Osiris, Bp., 2001. 411.

ösztönöz, és elvárja tőlünk az értelmezés műveletét, illetve azt, hogy „résztvevő megfigyelők” legyünk, akik a folklór esemény megtörténte közben (vagy az olvasás folyamán) egyben saját magunkat is megfigyeljük. Már csak a rendelkezésünkre álló változatok sokféle „elbeszélői értelme” és eltérő „narratológiai észszerűsége”,² okán is tévedés a megragadhatatlanság képzetébe beleragadnunk, mivel a narratívák kulturális mintázatának eltérősége, a közösséget reprezentáló mondók hangjának el-különböződése mögül sejlik föl a mesemondói másság, az egyediség: vagyis maga az *arc*. A mesemondónak két arca van (de nem kétarcú: a Janus-arc értelmében), az egyik a maga fizikai valóságában mutatkozik meg a terepen gyűjtő folkloristának, aki kommentárjában részletesen és képletesen igyekszik leírni:

[A házból] kijött egy idősebb férfi, akinek korát nem tudták megállapítani a jövevények [a gyűjtők]. Dús fehér haja volt, mosolygott a szeme, s frissen borotvált volt az arca.³

Ám a hermeneuta (és a repertoárt olvasó) számára a mondónak ez az arca *láthatatlan*, ellenben a szövegértelmezése nyomán kirajzolódik a Lévinas-féle arc,⁴ ami nem arcmás, nem másolat, nem *re*-produkció, nem egy tulajdonnévhez köthető képzet. Ellenben a mondó kifejeződésében önmagáról tanúságot tevő valamennyi mesevariánsból „ugyanaz” a láthatatlanságból láthatóvá váló arc hat ránk, szólít meg minket. Mi, akik nem láthattuk a mesemondó testi értelemben valóságos arcát, nem is vagyunk kíváncsiak a terepen készített fotón archivált-arcmásra (noha azért lopva-lesve rátekintünk), bennünket a mondottból leképezett arc nyűgöz le, vagy távolít el, utóbbi esetben voltaképpen magától a mondottól távolít el.

² RICŒUR, Paul: „Az én és az elbeszélő azonosság”, In. Uő. *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*, (ford. Angyalosi Gergely et al.), Osiris, Bp., 1999. i. m. 378.

³ SZUHAY Péter: *A három muzsikás cigány. Babos István meséi. Babócsai cigány mesék*. Európai Folklór Intézet – L'Harmattan, Bp., 2003. 13.

⁴ „A kifejeződés sajátos eseménye abban áll, hogy tanúságot tesz magáról, miközben szavatolja a tanúságtételt. Az önmagáról tanúskodás csak mint arc, vagyis mint beszéd lehetséges.” LÉVINAS, Emmanuel: *Teljesség és Végtelen*, (ford. Tarnay László), Jelenkor, Pécs, 1999. 168.

Az arc fogadásában (s ez már maga a felelősségem vele szemben, következésképpen az arc egy fenséges dimenzió felől közeledik felém, illetve uralkodik fölöttem) az egyenlőség iktatódik be.⁵

Minden egyes mesemondó szövegeinek interpretációs művelete, az adott narratíva jelentésének (jelentéstelítettségének) befogadása, felfejtése, mely az egyedi arc-megragadására, a vele folytatandó párbeszédre és mások szövegével való összevetésre törekszik. A folkloristák megmosolyogják a szellemi tornamutatványt végző hermeneutát, aki az elavult fogalmak hálóját újra akarja szőni, és aki az egyediből (annak hitelességét és meggyőző erejét megtartva) általános portrét óhajt létrehozni.

A névtelen sokság és a rendkívüli egyediség felveti továbbá az *emlékezés helyességét* is. A névtelen sokaságról szólva egyfelől az ismeret hiányában nem tudunk kiemelni a hagyományláncból egy, (Belmont szavával: „*exceptionnellement talentueux*”⁶ = kiváló tehetségű) a lokális hagyományt paradigma értékűvé avató, ennek okán méltán néven nevezhető valakit, másfelől a kiváló tehetség híján nem is óhajtunk rámutatni a variánsok mögött az interpretálni kívánt változat forrására. Tisztában kell lennünk tettünk következményével: mindkét esetben veszni hagyjuk az egyéni tapasztalatot és a performanszból, illetve annak szövegváltozatából megrajzolható arcot. Ám a veszteségünk nem pusztán egy-egy valaha élt mesemondó kilétének és meséinek, mesenyomainak emlékvésztesége. A mesemondóval együtt a folklór esemény aktusában, s azon belül is a hallgatóságnak szóló átadásban tetten érhető *elsajátítás*, emlékezetbe vésés, emlékezetből felidézés mechanizmusa is nyomon követhetlenné válik a számunkra, amiről Benjamin beszél:

Ritkán vetettek számot azzal, hogy a hallgatónak a mesemondáshoz való naív viszonyában az elsajátítás vágya a meghatározó elem. A naív hallgató számára az a lényeges, hogy biztosítsa a maga számára a visszaadás lehetőségét. Az első számú epikus érték az emlékezet.⁷

A mesemondók és szöveghagyományuk láncolatából kieshet ugyan egy „valaki” (joggal feltételezhetjük, hogy az elmúlt évszázadok alatt

⁵ Uo. 179.

⁶ BELMONT, Nicole: *Mythe, conte et enfance. Les écritures d' Orphée et de Cendrillon*, L'Harmattan, Paris, 2010. 56.

⁷ BENJAMIN: i. m. 111.

csak a Kárpát-medencei régióban százával estek ki a valódi mesemondó „specialisták” mellett a pusztán újramondók is), mondván a lokális közösségben másvalaki, esetleg mások, vagy éppen más mesemondó közösségből származó másvalakik tovább folytatják, alakítják, formálják újjá az ismert, ám az emlékezetben alaposan megfakult, alapjaiban rongálódott variánsokat. (Ne feledjük, hogy az egyes típusokon belüli változatok sokasága és sokfélesége – mely előttünk, a kései szövegkutatók: folkloristák és irodalmárok előtt, akik több lokális közösség folklórhagyományát együtt és egyszerre olvashatjuk, adottként és adományként tételeződik –, nem áll rendelkezésére az egyes mesemondó-közösség mondói számára, akik ugyanannak a történetnek egy vagy legfeljebb másik két-három változatát ismerik.⁸ Az a szöveg és- tudáskészlet, melyből az utóbbi meríthet, jóval szűkebb és lokális hagyományhoz kötöttebb, mint amelyikből mi a könyvtárszobánkban vizsgálódhatunk.) Csakhogy a lokális közösségben az egyes mondóktól évek, nem ritkán évtizedek során felgyűjtött mesevariánsok között érzékelhető hiányzó láncszem (melyről nem tudjuk megmondani valódi jelentőségét a benjamini tapasztalatcserében,⁹ s azt sem, miképpen változtatta meg a feltételezett kontinuumban az átadás irányát) a közösségi gondolkodás és alkotás folytonosságában, a mesék egymás közötti párbeszédében és a narratíván belül az előző változat „nyomának” követésben, az egyéni emlékezetek összeillesztésében is törést okoz. Még ha olykor láthatatlant és áthidalhatót is, ám a töréspontból látható mélység sötétsége, a veszteség sejthető mértéke elrémiszt bennünket.

Azon is érdemes eltöprengenünk, hogy a helyes emlékezés egy másik vetületében, az egyéni és a közösségi élmények, történetek, tapasztalatok egybecsengésében, melyről Nyíri ezt írja:

⁸ „L'écriture permet cependant, entre autres, de mettre côte à côte de nombreuses versions d'une même récite, alors qu'un conteur pouvait éventuellement en connaître une, deux ou trois autres, sans parfois même être conscient qu'il s'agissait du même conte, et de confronter ce contre à d'autres, de mettre donc en relation des textes provenant de lieux et d'espaces divers.” BELMONT: *Mythe*, i. m. 59.

⁹ „Minden tapasztalat rendelkezik olyan körvonalakkal, amelyek körülhatárolják és a többitől megkülönböztetik, s azoknak a lehetőségeknek a horizontjából emelkedik ki, amelyek egyszerre alkotják a belső és a külső horizontot [...]” RICCEUR, Paul: „A hármas mimézis”, In. Uő. *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*, (ford. Angyalosi Gergely et al.), Osiris, Bp., 1999. 295.

A szóbeliség kultúrájának viszonyai közepette a *helyes emlékezés* konszenzus kérdése, az emlékezet kollektív képesség, a gondolkodás magánya, bármiféle filozófiailag érdekes jelentésben, elképzelhetetlen.¹⁰

Vajon tényleg elhanyagolható-e az emlékező, a történeteket mondó, a tapasztalatokat cserére felkínáló személye? Noha tagadhatatlan, hogy – Benjamin szavával élve – az évszázados tapasztalatcsere művészete nem a „gondolkodás magányában” történik, s nem az egyéni „filozófiai” spekuláción alapszik, hanem a közösségben zajló megértő egymáshoz viszonyuláson. Viszont a szóbeli átadáson alapuló közösségben, a közösség tagjai által kiválasztott kivételes tehetségű – mesemondó mégiscsak olyan tapasztalat és- tudástöbblettel rendelkezik¹¹ (nem beszélve ezen többlet nyelvben és nyelv által való kifejezésével), mely a jól szervezett közösségekben rendkívüli státust biztosít számára (még ha csak élete végén is, vagy a médiában szereplését követően), és persze a folklór-történetben. Hadot veti föl a kérdést: „Vigasztaló lehet-e az élet rövidegével szembesülő ember számára az a tudat, hogy a neve fennmarad?”¹² A mesemondó

¹⁰ NYÍRI Kristóf: *A hagyomány filozófiája*. T-Twins–Lukács Archívum, Bp., 1994. 109.

¹¹ „A teljes esemény nem csupán abból áll, hogy valaki megszólal és egy beszélgetőtársához (interlocuteur) fordul, hanem azt is jelenti, hogy egy új tapasztalatot kíván nyelvi tapasztalattá tenni és megosztani a másikkal.” RICŒUR: i. m. 295.

¹² HADOT, Pierre: *A lélek iskolája. Lelkigyakorlatok és ókori filozófia*, (ford. Cseke Ákos), Kairosz, Bp., 2010. 128. –vő még: „Miután híre ment, hogy Kolozsvárról többször is jönnek Jakab Istvánhoz, hogy meséit hangszalagra vegyék, sőt miután kiszivárgott, hogy az összes mesemondók közül, kik a mikrofonba meséltek, Jakab ismeri a legtöbb mesét, tekintélye nagyot növekedett a falubeliek szemében. Attól kezdve kezdtek emlegetni elismerően mesemondónk művészi hajlamait.” NAGY Olga–VÖÖ Gabriella: *Havasok mesemondója. Jakab István meséi*. Új Magyar Népköltési Gyűjtemény (rövidítése ÜMNGy) XXVI. Szerk.: Nagy Ilona. Akadémiai, Bp., 2002. 25. – vő. még: „Beszélgetéseink során kiderült, hogy Palkóné repertoárjának bővülése lényegében annak köszönhető, hogy előtte és a kakasdiak előtt tudatosodott a mesék falun túl terjedő értéke. A „népművészet mestere” címmel való kitüntetése, a pénzjutalom, de talán még inkább közismert és kedvelt meséinek nyomtatásban való közreadása, rádiósok, filmesek, riporterek megjelenése a faluban állandó közönségének meseszerepét csak növelte, s az eddig távolban maradó figyelmét is felkeltette.” DÉGH Linda: *Adalékok a Hálás halott epizód mesei és mondai formálódásához*. Különlenyomat az Ethnographia LXVIII. 2. számából, Bp., 1957. 307. – vő. még: ORTUTAY Gyula: *Fedics Mihály mesél*. Akadémiai, Bp., 1978. 53–55 – NILES, John D.: *Homo narrans. The Poetics and Anthropology of Oral Literature*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1999.107–108.

specialisták vallomásait és a róluk szóló híradásokat áttekintve, igennel kell válaszolnunk a kérdésre; az egyik folklorista megemlíti, hogy egy-egy „jól” elmondott narratíva a mondó nevéhez fűződik a közösség emlékezetében, emellett a mondó-specialisták mérhetetlen büszkék teljesítményükre. Mondhatni, a kiválasztott, a „specialista” saját *tudattal* rendelkezik, ami – ahogy Hadot rávilágít – egy sajátlagos nézőpont, egy perspektíva középpontja,¹³ s ez a középpont egyszerre a mondó látásának világra való irányultsága (világ-kép teremtésének forrponjtja) és a közösségi-létből fakadó ön-reflexiójának kiindulási pontja egyben. Hogy a hadot-i kijelentést egy konkrét példával igazoljam, megemlítem az egyik leghíresebb magyar, s világviszonylatban is gazdag repertoárral (263 történet, mintegy 1500 oldalnyi terjedelemben) rendelkező mesemondót, Ámi Lajost, aki olyan koherens teremtéstörténetet és a modernitásra nyitott társadalomképet tud a magáénak (birtokol), amely meghatározza narratológiájának észszerűségét, meséinek a világképét, ugyanakkor messze meghaladja a közösség nyelvi és- tudásszintjét, emlékezetét és létértelmező képességét.¹⁴

Egyéni és közösségi meseértelmezések

Egyik folkloristánk az egyén és közösség viszonyát boncolgatva, maga is a lokális közösségből való „kiemelkedés” lehetséges okait, az egyén és közösség kölcsönös egymásrahatásának módozatait, a kultúráközvetítés irányait igyekszik megvilágítani:

Ugyanakkor a közösségi hagyomány fikatív fogalom, amely a közösséget alkotó egyének tudásanyagában ölt valós formát. A közösség minden egyes tagja rendelkezik egy sajátos, csak rá jellemző tudásanyaggal, amely nem más, mint a közösségi hagyomány egyéni redakciója, s amelynek helyét, szerepét és jellegzetességeit közösségi összefüggései jelölik ki. Sajátos vonásait egy sor szubjektív és objektív tényező együtthatása biztosítja. Míg az olyan alkati

¹³ HADOT, Pierre: *Plótinosz, avagy a tekintet egyszerűsége*, (ford. Csekes Ákos), Kairosz, Bp., 2013. 27.

¹⁴ „Ámi kivételessége abban is tetten érhető, hogy a történeteiből egy komplex kozmogónia körvonalai rajzolódnak ki. [...] Ámi meséiben a reális világ, tehát a mesemondói közösség valóságának szociokulturális összefüggéseire vonatkozó elemzései nem elszigetelten vannak jelen, hanem egy komplex világkép szerves részét képező értelmezéseként.” BICZÓ Gábor: *Mese és társadalom. Ámi Lajos, egy cigány mesemondó élete és műve.* /Tales and Society. The Life and Work of Gypsy Storyteller Lajos Ámi. Didakt, Debrecen, 2014. 123.

tulajdonságok, mint az emlékezőtehetség, tájékozottság, érdeklődési kör, előadói tehetség és mások az elkülönülés irányába hatnak, az azonos társadalmi, illetve csoporthelyzet és az egységes közösségi kontroll a közös vonásokat erősítik. Egy közösségen belül nincs két teljesen egyforma tudásanyaggal rendelkező egyén.”¹⁵

Egy viszonylag bőséges magyar nyelvű repertoár ismeretében megengedhetjük azt a megjegyzést: valamennyi „specialista” (Fedics Mihály, Tombác János, Ámi Lajos, Jakab István, Cifra János, Dávid Gyula, hogy csak a legjelentősebbeket említsük néven) jelentős mértékben eltér a közösségi tudáskészlettől, a közösség népköltészeti hagyományának előadási és átadási módjától.¹⁶ Ezen túlmenően, kiváló mondó szerepük tudatában előtérbe helyezik saját tapasztalatukat és előadói készségüket, hogy elkápráztassák a hallgatóságát, és ha jelen van, magát a gyűjtőt is.¹⁷ A lokális közösségben betöltött sajátosan értelmezett „tanító” szerepük és a közös „szótár” használatuk ellenére is az egyéni mondásnak jelentőségét, sajátlagos mesevariánsuk szerkezeti-tartalmi felülmúlhatatlanságát olykor büszkén vallják meg a gyűjtőnek:

Tizenhárom éves koromtól fogva meséltem. Egyéb örömem nem volt az életbe. [...] Én indítottam el a fiatalságot a világba. A világ történelmére születtem. [...] Azelőtt a koronkai nép ott töltötte az időt velem. Öreg, fiatal, végezték a dolgukat, aztán jüttek bé hozzám. Nem én mentem. Ők jüttek, tele volt a ház: harmincan, negyvenen.¹⁸

¹⁵ B. KOVÁCS István: *Baracai népköltészet. Tóth Balázné Csák Margit előadásában.* ÚMNGY. XXV. (szerk.: Nagy Iлона.) Madách-Posonium-Akadémiai, Bp., 1994. 32.

¹⁶ Egyet érthetünk Biczó Gáborral, aki Ámi elkülönbözödése kapcsán a következőket mondja: „A lokális köznyelvi minőségtől történő nagyfokú eltérést, az egyéni szerkesztési megoldásokat az adott közösség mesekultúrájának fokozatos eltűnésével hozzák összefüggésbe, és hibának vagy veszteségnek minősítik. Egyszóval a meseszövegek előadásmódjának idealizált sztenderdjéhez képest mutatkozó eltérésekből és a strukturális-tartalmi egyszerűsödésből a szükségszerű nyelvi-formai leépülésre következtetnek.” BICZÓ: i. m. 31.

¹⁷ E ponton lényegesen eltér a véleményem Benjaminétól, aki szerint: „És a meseírók közül azok a nagyok, akiknek a műve a legkevésbé tér el a sok névtelen mesemondó szavától.” BENJAMIN: i. m. 95. – Bár ő a „meseírókról”, s nem a szóbeliségben előadó mondókról beszél.

¹⁸ NAGY Olga: *Cifra János meséi.* ÚMNGY. XXIV. (szerk. Nagy Iлона), Akadémiai, Bp., 1991. – vö. még ORTUTAY: i. m. 84. – továbbá: BÁLINT Sándor: *Tombác János meséi.* ÚMNGY. XVII. szerk. Ortutay Gyula, Akadémiai, Bp., 1975. 29.

Valószínűleg éppen e tudatos *elkülönböződésüknek* és fokozott *öntudatuknak* köszönhetően emelkedtek ki a mesemondó-generációk névtelen seregéből, és tűntek föl rendkívüliségükkel a mesegyűjtők előtt, akik szerencséjüknek hálát adva lelkesen rögzítették is „életművüket”, s magyarázták a hagyomány-lánctól eltérésük valószínűsíthető indokát, függetlenül attól, hogy elnyerte-e tetszésüket az invariáns változatokat létrehozó mondó, avagy kommentárjukban fenntartásainak adtak hangot.¹⁹ Az elkülönböződésből fakadó öntudatot – ahogy Ong utal rá – a nyelvhasználatban és performanszban tetten érhető „versengő jelleg” alapozta meg,²⁰ mégpedig az a fajta, amiről Nietzsche beszél *A homéroszi versengés*²¹ című írásában. Folkloristáink sokat írtak arról a terepen szerzett tapasztalatukról, hogy különböző lokális közösségekben és különböző mondói helyszíneken valóságos verseny zajlott a mesemondók között a hallgatóság kegyeiért (ami olykor a katonasági szabadságolásban, a mezőgazdasági vagy-favágómunka nehézsége alóli mentesítésben, újbóli mondásra felkérésben nyilvánult meg).

A kiváló mesemondók igen csak széles táborából általam kiemelni szándékozott két mondó Jakab István és Fedics Mihály e versengés kérdésében egymástól teljesen eltérő véleményen voltak. Amíg Jakab szívesen meghallgatta más mondók variánsait, teret engedett szereplésüknek,²² anélkül, hogy a rivális iránti féltékenység, a közösségben megszerzett saját pozícióból való kiszorítástól való félelem eluralkodott volna rajta, addig Fedics nehezen viselte, ha

¹⁹ „S ha különbséget teszünk a tehetségtelen, (vázlatosan előadó) és a tehetséges mesemondó között, aki vérbően, novellisztikusan mesél, nem nehéz annak a felvetésnek az elfogadása sem, hogy a tehetséges mesemondók sohasem sietősen, és jelzésszerű vázlatossággal, 'tömörséggel', hanem népi módon, érzékletesen és novellisztikusan adtak elő.” NAGY Olga–VÖÖ Gabriella: *Havasok mesemondója. Jakab István meséi*. Új Magyar Népköltési Gyűjtemény (rövidítése: ÚMNGy) XXVI. (szerk.: Nagy Ilona). Akadémiai, Bp., 2002. 55.

²⁰ ONG, W. J.: *Szóbeliség és írásbeliség*, (ford. Kozák Dániel), Gondolat, Bp., 2010. 99.

²¹ NIETZSCHE, Friedrich: *Ifjúkori görög tárgyú írások*, (ford. Molnár Anna), Európa, Bp., 1988. 47.

²² „Az idegen, messzebről jött társak elbeszéléseit mesemondónk érdekesnek és vonzónak találta, és szívesen meghallgatta. Más 'befutott' elbeszélőkkel ellentétben 'versenytársait' nem igyekezett elhallgattatni, nem tette elfogulttá addigi sikere, hanem többször is visszautasította a szereplési lehetőségeket, hogy alkalma legyen másokat meghallgatni.” NAGY–VÖÖ: i. m. 27.

környezetében bárki is mesemondásba fogott, vagy az övétől eltérő változatot mondott.²³ Jakab – sport-nyelven szólva – a „nehézsúlyú profik” magabiztosságával állta a versenyt, pontosabban nézte a többiek „felkészülését”, technikáját, harcmodoruk csiszolását; Fedics viszont olyan öntudatosan, ellentmondást nem tűrve ragaszkodott a közösségben kiérdemelt, megszerzett státusához, mintha örökké késznek kellett volna lennie az újabb és újabb verseny során való megmérettetésre, hogy megvédje az illetéktelentől babérkoszorúját.

Visszatérve egy gondolat erejéig Nyíri Kristóf „helyes emlékezésről” tett megjegyzéséhez, látnunk kell, hogy másutt ő maga idézi Parryt, aki szerint az orális fogalmazásban „egyfajta gondolkodásmódot vagy szellemi állapotot” is fölfedezhetünk,²⁴ amelyből a reprezentáns mondottján keresztül következtethetünk a közösség szellemi-lelki állapotára, ahogy erre B. Kovács is rámutat: „a közösségi hagyomány végső soron mindig csak az egyéneken keresztül vizsgálható”.²⁵ Ám a szóbeli áthagyományozáson alapuló kollektív emlékezetet egy jól körülírható és évszázadokon át konstans entitásnak tartani, melyben a mondott és a jelentéssel bíró változatlan marad a referencia szintjén, aligha helyénvaló. Minél közelebb kerülünk napjainkhoz: ezt az állandóságot és változatlanságot csakis az írott szövegektől és szerzőiktől várhatjuk el; ugyanis tudjuk jól, hogy a szóbeli mesehagyományra egyszerre jellemző az állandóság és változékonyság.²⁶ Ám az elsődlegesen szóbeliségben élő közösségekből kiemelkedő mesemondók „bölcssége”, tapasztalata, sőt a szövegekben megjelenített morális értékrendje (ami a magánéletben nem feltétlenül releváns),²⁷ az élő beszédre jellemzően gördülékeny, túláradó, bőbeszédű, terjengős (Ong),²⁸ nem ritkán

²³ „Féltékeny és büszke volt mesemondói tehetségére. Ha arról beszéltem, hogy becsvágyát még magasabbra tüzeljem: másutt is vannak mesemondók, akiket meg fogok hallgatni, látatlanban lefitymálta azokat s mindenképp le akart beszélni arról, hogy még másokat is meghallgassak rajta kívül.” ORTUTAYÍ: i. m. 59.

²⁴ NYÍRI Kristóf: „Adalékok a szóbeliség-írásbeliség paradigma történetéhez”. In. *Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig.* (szerk.: Nyíri Kristóf és Szécsi Gábor), Áron Kiadó, Bp., 1998. 7.

²⁵ B. KOVÁCS: i. m. 31.

²⁶ BELMONT: *Mythe*, i. m. 25.

²⁷ „A szerelem, mint a meséiből is kitéunik, jelentős mértékben uralta Jakab István érzélemlát. Falubeli tekintélyének is sokat ártott zilált családi állapota, kuszált érzelmi viszonyai, melyek időnként köztudomásúakká váltak.” NAGY-VÓÓ: i. m. 24.

²⁸ ONG: i. m. 42.

grandiozitásra törekvő nyelvezete, szemben a közösség hétköznapi nyelvhasználatával, mely tömör, egyszerű, egyértelmű, nem ritkán túlmutat a közösség egyes tagjain. Erre utal kiváló folkloristánk, Dobos Ilona is:

Sokat hangoztatjuk a népköltészet kollektivitását. Ez a kollektivitás azonban a közelebbi vizsgálatoknál differenciálódik, felbomlik. A közösségből kiváló, átlagon felüli egyéniségek szerepe más és más a népköltészet különböző ágaiban.²⁹

A tradicionális népmese ebből a szempontból kiváló terepként szolgál a lokális közösségen belül az *egyéni* képességek és tapasztalatok megmutatására (amiként Leroi-Gourhan mondja: az ember egyszerre zoológiai értelemben vett individuum és a szociális emlékezet alkotója³⁰). Az egyéni tapasztalat és a hős történetébe szőtt saját élettörténet, a meseszerkezet egy pontján a múltba visszatekintés és a jóslás/ígérettevés révén a jövőbe látás narratívája Ricœur olvasatában a *gondot* meséli el:

Ezért nem képtelenség 'az élet elbeszélte egységéről' ('unité narrative de la vie') beszélni azoknak az elbeszéléseknek (récits) a jegyében, amelyek megtanítanak arra, hogy elbeszélő módon (narrativement) fejezzük ki a visszatekintést és az előretekintést³¹

Összegzés

A tradicionális népmese egy közösség évszázados szociokulturális hagyományának³² és kulturális mintázatainak archiválása, mely faktum kiváltképpen is utólagosan válik

²⁹ DOBOS Ilona: *Gyémántkigyó, Ordódy József és Kovács Károly meséi*. Szépirodalmi, Bp., 1981. 10.

³⁰ LEROI-GOURHAN, André: *Le geste et la parole. La mémoire et les rythmes*. Éd. Albin Michel, Paris, 1965. 23.

³¹ RICŒUR: „Az én és az elbeszélte azonosság”, i. m. 404.

³² „[Purdi Mihály] meséiben, olyan részletességgel, ahogyan azt a cselekmény megkívánja, bemutatja fiatal korának paraszti társadalmát tárgyaival, szokásaival és gondolkodásmódjával, s közben önmagához és az olvasóhoz intézett megjegyzéseiben érzékelteti a változásokat is, az előlött érzett fájdalommal együtt, melyet mi is jogosnak érzünk, mert hisz a 'hagyományos' paraszti életforma megváltozásával nemcsak Purdi fiatalsága és egészsége múlt el, hanem egy sereg emberi érték is veszendőbe ment, amit a ma első helyen álló anyagi értékek nem mindig pótolnak.” KOVÁCS Ágnes: *Világ Szépe és Világ Gyönyörűje. Magyarországi román népmesék*. (Hocópán Sándor gyűjtése, ford. Ignác Rózsa). Népek meséi. szerk. Karig Sára. Európa, Bp., 1982. 308.

kulcsfontosságúvá a folkloristák számára, akik a Marquard kifejezésével visszaélve, a tradicionális szellem birodalmának műemlékvédői.³³

Irodalomjegyzék

- Bálint S. (1975): Tombáczi János meséi. In: *ÚMNGY*, XVII. Szerk.: Ortutay Gy. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Belmont, N. (2010): *Mythe, conte et enfance. Les écritures d'Orphée et de Cendrillon*. L'Harmattan, Paris.
- Benjamin, W. (1969): „A mesemondó. Gondolatok Nyikolaj Leszkovról”. In: *Kommentár és prófécia*. Ford.: Barlay L. et al. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Biczó G. (2014): *Mese és társadalom. Ámi Lajos, egy cigány mesemondó élete és műve*. Tales and Society. The Life and Work of Gypsy Storyteller Lajos Ámi. Didakt, Debrecen.
- Dobos I. (1981): *Gyémántkigyó, Ordódy József és Kovács Károly meséi*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- B. Kovács I. (1994): Baracai népköltészet. Tóth Balázsne Csák Margit előadásában. In: *ÚMNGY*, XXV. Szerk.: Nagy I. Madách-Posonium – Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dégh L. (1957): Adalékok a Hálás halott epizód mesei és mondai formálódásához. Különlenyomat az *Ethnographia* **68**, 2. számából.
- Geertz, C. (2001): *Az értelmezés hatalma*. Osiris, Budapest. (ford. Andor Eszter et al.)
- Hadot, P. (2010): *A lélek iskolája. Lelkigyakorlatok és ókori filozófia* (ford. Cseke Ákos). Kairosz, Budapest.
- Kovács Á. (1982): Világ Szépe és Világ Gyönyörűje. Magyarországi román népmesék. In: *Népek meséi*. Szerk.: Karig S. Európa, Budapest. (Hocópán Sándor gyűjtése, ford. Ignác Rózsa)
- Leroi-Gourhan, A. (1965): *Le geste et la parole. La mémoire et les rythmes*. Albin Michel, Paris.
- Lévinas, E. (1999): *Teljesség és Végtelen*. Jelenkor, Pécs. (ford. Tarnay L.)
- Marquard, O. (2001): „Idő és végesség”. In: *Az egyetemes történelem és más mesék*. Ford.: Mesterházi M. Atlantisz, Budapest.

³³ MARQUARD, Odo: „Idő és végesség”, In: Uő. *Az egyetemes történelem és más mesék*, (ford. Mesterházi Miklós), Atlantisz, Bp., 2001. 383.

- Nagy O, Vöö G. (2002): Havasok mesemondója. Jakab István meséi. *Új Magyar Népköltési Gyűjtemény XXVI.*, 25. Szerk.: Nagy I. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nietzsche, F. (1988): *Ifjúkori görög tárgyú írások*. Európa, Budapest. (ford. Molnár A.)
- Nyíri K. (1998): „Adalékok a szóbeliség-írásbeliség paradigma történetéhez”. In: *Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig*. Szerk.: Nyíri K, Szécsi G. Áron Kiadó, Budapest.
- Nyíri K. (1994): *A hagyomány filozófiája*. T-Twins–Lukács Archívum, Budapest.
- Ong, W. J. (2010): *Szóbeliség és írásbeliség*. Gondolat, Budapest. (ford. Kozák D.)
- Ortutay Gy. (1978): *Fedics Mihály mesél*. Akadémiai, Budapest.
- Ricœur, P. (1999): „Az én és az elbeszélte azonosság”. In: *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. Ford.: Angyalosi G. et al. Osiris, Budapest.
- Szuhay P. (2003): *A három muzsikás cigány. Babos István meséi. Babócsai cigány mesék*. Európai Folklór Intézet – L’Harmattan, Budapest.

KAPCSOLATHÁLÓZAT ÉS TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓ

Dr. Huszti Éva

Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar

4400 Nyíregyháza, Sóstói u. 2-4.

huszti.eva@foh.unideb.hu

Összefoglalás

Egy társadalom stabilitását, egységét, az adott társadalom által nyújtott biztonságot a társadalom tagjai között lévő interakciók, kapcsolatok vizsgálatával jól le lehet írni (Utasi, 2002a). A társadalmi integráció tehát a társas kapcsolatokon keresztül is tanulmányozható olyan kérdések mentén, mint például vannak-e társas kapcsolatai az egyéneknek, milyen kapcsolataik vannak, ezek a kapcsolatok mennyire képesek különböző erőforrásokat áramoltatni az eltérő társadalmi helyzetű csoportok között (Albert, Dávid, 2015).

Jelen tanulmány a kapcsolathálózati megközelítés és a társadalmi integráció kapcsolódási pontjait vizsgálja. Ennek során röviden tárgyalja a tőkeelméletek vonatkozó részeit, valamint a társas kapcsolatok típusait. A tanulmány kitér az egyéni kapcsolathálózat hazai jellegzetességének bemutatására, továbbá rövid áttekintést nyújt a kapcsolathálózati szempont térhódításnak mérőföldköveiről a társadalomtudományokban és a személyes kapcsolathálózat vizsgálatának alkalmazott módszereiről.

Summary

Relation network and social integration

The stability of a society and the safety that it provides to people can be written down well with a study of interactions and connections between members of the society (Utasi, 2002a). Social integration can be examined along such questions as for example whether people have connections, if they have, what are the types of these connections and how they can transmit different resources between social groups in variant status (Albert-Dávid, 2015).

This study deals with the linking point of the network approach and the topic of social integration. In the course of this, the study

discusses shortly the relevant parts of theory of social capital and the types of relations. The paper shows the characteristics of egocentric network in Hungary, furthermore it provides an overview of the importance of the network approach in the field of sociology and the applied methods of measuring of egocentric network.

Bevezetés

A kapcsolati tőke, társadalmi tőke, szociális tőke szerepe egyre jobban felértékelődik a magyar társadalomban is. „Az vagy, akit ismeresz” – szokták mondani. A tudomány nyelvére lefordítva mindezt: az egyént körülvevő társas kapcsolatrendszer nagymértékben befolyásolja és megszabja azokat az erőforrásokat, melyeket az egyén képes elérni és saját előrelépésében, boldogulásában felhasználni és kamatoztatni. Az egyéni kapcsolathálózat (hányan és kik vannak az egyén körül) érvényes mutatója lehet annak, hogy az egyén hol helyezhető el a társadalom szövetében, milyen kapcsolatokon keresztül milyen erőforrásokat ér el, mennyire kötődik szűk kapcsolatain kívül egy tágabb, összetettebb, színesebb miliőhöz.

Az egyént körülvevő kapcsolathálózat kiterjedtségének, összetételének, működésének minél szélesebb körű megismerése azért is lehet fontos, mert további adalékokkal szolgálhat a társadalmi integráció megerősítéséhez. A kapcsolathálózati megközelítés, a speciális kutatási módszerek és empirikus kutatások eredményei által megismerhetővé válnak az egyéni kapcsolathálózat mennyiségi és minőségi jellegzetességei. Képet kapunk arról, hogy milyen hidakon, kapcsolatokon keresztül áramlanak a különböző erőforrások a társadalom egyes rétegei, csoportjai között és arról is, hogy melyek azok a társadalmi rétegek, csoportok, amelyek ebből kimaradnak.

Jelen tanulmány első része a társas kapcsolatok szerepét vizsgálja a társadalmi integráció megvalósításában, majd rövid áttekintést ad a kapcsolathálózati kutatások társadalomtudományi jelentőségéről. Mivel a kapcsolathálózatokról szóló adatgyűjtés módszereiben némiképp eltér az általában alkalmazott módszerektől, a tanulmány harmadik, utolsó része az egyéni kapcsolathálózat méréséhez használt módszereket ismerteti összefoglalóan.

1. Kapcsolathálózat és társadalmi integráció, inklúzió

A társas kapcsolatoknak, mint a társadalmi integráltság egyik fokmérőjének alkalmazása egyáltalán nem ritka (Gerő-Hajdu, 2015). A kapcsolathálózat kiterjedtsége és összetétele hatással lehet a társadalmi integrációra, azaz nem mindegy a társas kapcsolatok mennyisége és minősége sem. A Gerő-Hajdu szerzőpáros szerint a témával foglalkozó tanulmányok a társas kapcsolatok következő jellemzőit hangsúlyozzák leggyakrabban:

1. Az egyénnek legyenek kapcsolatai, hiszen ez a társadalmi integráltság egyik mutatója. Ezzel összefüggésben tehát, akinek nincsenek kapcsolatai, azok izoláltak, bizonyos esetekben szegregáltak (Albert, Dávid, 2012).
2. Laumann (2006) szerint az az egyén tekinthető jól integráltnak egy társadalomba, akinek heterogén kapcsolatai vannak, mert hozzájuk többféle hatás, információ jut el és nagyobb az esélyük a felfelé irányuló társadalmi mobilitásra is.
3. Előnyösebb helyzetben vannak azok az egyének, akiknek kapcsolathálózatuk nem csupán erős, családi, baráti kapcsolatokból áll.

A társadalmi integráció (social integration) körülírására társadalomtudományi szempontból több fogalmat is használhatunk. Ezek közül témánk szempontjából legrelevánsabb a társadalmi kohézió (cohesion), a társadalmi tőke (social capital), a társadalmi befogadás (inclusion) illetve kizárás (exclusion) fogalmai. Ezek ugyanis azt hangsúlyozzák, hogy a társadalom az egyének között megvalósuló interakciók által növelheti stabilitását és egységét. A társadalmi integráció tulajdonképpen az egyének közötti „face-to-face”, közvetlen kapcsolatok hálójának segítségével formálódik a kis közösségeken keresztül (Utsi, 2002b).

Az inklúzió fogalma sokféleképpen jelenik meg, sokféle értelmezést kap országonként. Néhány olyan példa álljon most itt, melyben a fogalom értelmezésében hangsúlyos a társadalmi integrációhoz való viszony is. Németországban például az inklúzió fogalmát az integráció szóból eredeztetik. Egyes megközelítések (Andreas Hinz) szerint az integráció tág fogalom, az inklúzió viszont konkrétabb. Az inklúzió fogalma tulajdonképpen az integráció bővített értelmezése.

Ausztriában a két fogalom között gyakorlati kapcsolat van: az inklúzió minőségi eszköz az integráció gyakorlati megvalósításában. Varga megállapítása szerint napjainkban az integráció fogalmát egyre inkább az inklúzió váltja fel. Érdekes még szólni a francia megközelítésről, ahol az érem másik oldalát, a kirekesztést is figyelembe veszik a fogalom értelmezésekor. Témánk szempontjából fontos hangsúlyozni, hogy az inkluzív társadalom kialakításához szükséges a kirekesztett egyénekre fókuszálni és fejleszteni képességeiket, támogatni őket abban, hogy társadalmi befogadásuk sikeres legyen (Varga, 2010).

Ennek lehet eszköze az egyéni kapcsolathálózat feltárása, annak működési mechanizmusának megismerése, értelmezése. Ilyen értelemben lesz szó a következőkben a társas kapcsolatoknak a társadalmi integrációban betöltött szerepéről és a társas kapcsolatok vizsgálati módszereiről.

1. 1. A társas kapcsolatok szerepe a társadalmi integrációban

1.1.1. Társadalmi tőke, kapcsolati tőke

A társas kapcsolatokról szólva elsőként érdemes foglalkozni a társadalmi tőke fogalmával, melyet az elsők között Pierre Bourdieu definiált. Szerinte a társadalmi tőke olyan erőforrás, amely egy adott csoporthoz való tartozáson alapul. A társadalmi tőke jelentősége akkor mutatkozik meg, mikor nagyjából azonos gazdasági és kulturális tőkével rendelkező egyének egymástól lényegesen eltérő eredményeket érnek el attól függően, hogy saját érdekükben mennyire képesek mobilizálni egy tőkeerős csoport rendelkezésre álló tőkéjét. Bourdieu állítása szerint az, hogy egy egyén mekkora társadalmi tőkét birtokol, két dologtól függ: 1) annak a kapcsolati hálónak a kiterjedésétől, amit ténylegesen mozgósítani tud; 2) annak a tőkének (gazdasági, kulturális, szimbolikus) a nagyságától, amit az egyén kapcsolathálózatába tartozók birtokolnak (Bourdieu, 1999).

A kapcsolati tőkének az egyének szintjén történő működését Bourdieu mellett Coleman írja le. Coleman szerint a társadalmi tőke nem más, mint a személyek között létrejövő társadalmi intézmény, ami az egyén céljai elérését segíti oly módon, hogy csökkenti a célok eléréséhez szükséges társadalmi költségeket. Coleman a társadalmi tőkére olyan erőforrásként tekint, amely jelentős mértékben hozzájárulhat az

egyén iskolai karrierjéhez és ezzel társadalmi mobilitásához is (Coleman, 1988).

Nan Lin élesen megkülönbözteti a kapcsolati tőkét és a társadalmi tőkét: 1) a kapcsolati tőke az egyén kapcsolathálózati jellemzőit, társas kapcsolatainak minőségét és mennyiségét foglalja magában; 2) a társadalmi tőke a kapcsolatokon keresztül elérhető és mobilizálható erőforrásokat jelenti (Lin, 2008).

A kapcsolati tőke hiánya társadalmi elszigetelődést, izolációt, marginalizációt eredményezhet, csökkenti a társadalmi integráció esélyét (Bourdieu, 1999; Granovetter, 1991; Sík, 2012; Huszti, 2015b; Dávid és mtsai, 2016).

1.1.2. A kapcsolatok erőssége

Mielőtt Lin modelljének ismertetésében tovább lépnénk, fontos tisztázni a társas kapcsolatok erősségének-gyengeségének jelentését. Granovetter alapján (1973) megkülönböztetünk erős és gyenge kapcsolatokat.

Erős kapcsolatok (strong ties) a mindennapi, többnyire intenzív, intim kapcsolatok, amelyek közé elsősorban a szűk család (szülők, gyerekek, házastársak, testvérek) sorolható, továbbá itt szokás említeni a közeli rokonságot, illetve a közeli, bizalmas barátokat is, akivel az egyénnek intim és gyakori kapcsolata van. Az egyéni kapcsolathálózatban az erős kapcsolatok száma általában tíz alatt van, ez azzal is jár, hogy a kapcsolatok sűrűsége nagy, azaz jellemző, hogy mindenki ismer mindenkit. Lényeges pont, hogy az erős kapcsolatoknak viszonylag kis szerepe van a makrotársadalmi integrációban, azaz nem jellemző, hogy különböző társadalmi csoportokat kötnék össze az egyéni szinten megjelenő kapcsolatok. Az erős kapcsolatok általában homofílek, azaz döntően az egyénhez hasonló társadalmi helyzetben (kor, iskolai végzettség, stb.) emberek.

A gyenge kapcsolatok (weak ties) laza szálak, ismeretségek, melyek jelentősége abban áll, hogy hidat képeznek az erős kapcsolatokon keresztül nem elérhető társadalmi helyzetben lévő csoportokhoz, azaz makrotársadalmi szinten integrálja az egyént. Gyenge kapcsolatokhoz soroljuk általában a jelenlegi és volt szomszédokat, tanárokat, munkatársakat, üzleti partnereket, katonatársakat, kollégiumi társakat, felületes személyes ismerősöket, barátok, rokonok által

bemutatott egyéb ismerősöket. Az egyéni kapcsolathálóban megjelenő gyenge kapcsolatok között a sűrűség kicsit, azaz nem jellemző, hogy az egyénhez lazán kötődő személyek egymást is ismerik.

Az erős és gyenge kapcsolatok esetén a téma szempontjából érdemes kihangsúlyozni, hogy míg az erős kapcsolatokban bővelkedő egyéni kapcsolathálózat inkább bezárja az egyént, addig a gyenge kapcsolatokat is tartalmazó network összeköti az egyént a világgal, nyit a makrotársadalom felé (Gyarmati, 2009; Huszti, 2015a).

1.1.3. Miért erősek a gyenge kapcsolatok?

A főleg erős kapcsolatokkal rendelkezők zárt csoportokat, szigeteket alkothatnak egy társadalomban, ahol jellemző, hogy „Az a hír, ami ezekben a szigetekben körbejár, szinte soha nem lép ki onnan... De a szigeteket az egymással gyenge kapcsolatban lévő emberek összetartják. Ugyanakkor, ha gyenge kapcsolatok nincsenek, a szigetek szétkapcsolódnak és a társadalom szétesik.” (Csermely, 2005: 21-22.)

Akik tehát sok erős, de kevés gyenge kötésű kapcsolattal bírnak, számukra nagyobb a bezáródás veszélye, annak ellenére, hogy a kapcsolati hálójuk a számos erős kötés révén nagyon sűrű. (Szubjektív integráció érzetük lehet magas ez által.) Ezek a kapcsolatokon keresztül azonban az erőforrás nem tud széles körben áramlani.

Viszont azok, akiknek kapcsolathálózatában több gyenge kapcsolat van, könnyebben jutnak a különböző erőforrástípusokhoz (információ, eszközök, szolgáltatásokhoz stb.), könnyebben integrálódnak a társadalomba és gyakrabban kerülnek társadalmilag előnyösebb helyzetbe (Granovetter, 1973; 1974; Angelusz, Tardos, 1998; Gyarmati, 2009). A különböző foglalkozási típusokon keresztül elérhető és adott esetben mozgósítható kapcsolatokat a szakirodalom egyértelműen hídszerű kötéseknek tekinti, melyek integrálják a különböző társadalmi csoportokat (Albert, Dávid, 2015).

1.1.4. A társas kapcsolatok intenzitása és kölcsönössége

Lin (2008) a társadalmi kötődés három típusát különbözteti meg:

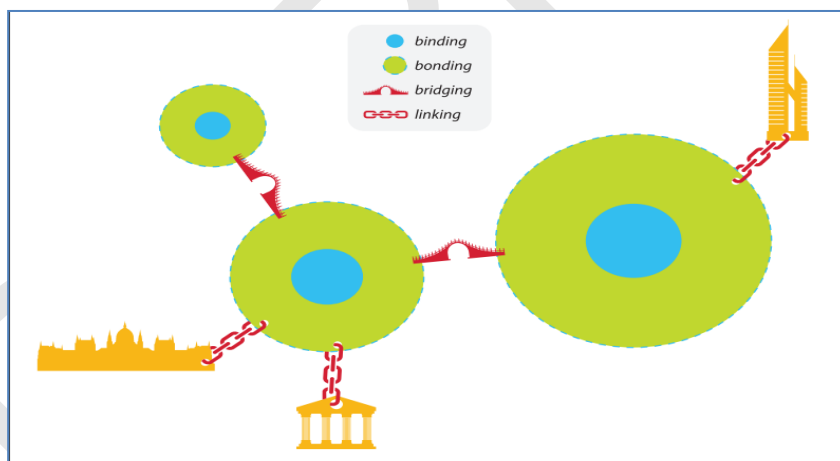
1. „binding” – az egyénhez legközelebb álló kapcsolatok, több szempontból (nem, kor, iskolai végzettség, stb.) is homogén csoportot alkotnak. Ezek az erős érzelmeken és kölcsönös segítségnyújtáson

alapuló intim és bizalmas, azaz erős kapcsolatok (szűk családi kapcsolatokat, a szülők, gyermekek, házaspárok, bizalmas barátok), azaz általában olyan személyeket, akikkel az egyén rendszeres és intenzív kapcsolatban áll.

2. „bonding” – ezek a kapcsolatok szintén viszonylag zárt, homogén csoportot alkotnak. Az ide tartozók közösen birtokolják az erőforrásokat és az információkat. Ebben a körben az erős kapcsolatokon kívül már gyenge kötések is megjelenhetnek.

3. „bridging” – ez a kör van az egyéntől a legtávolabb. Ide tartoznak a gyenge, különböző társadalmi csoportokon átívelő, hídszerű kapcsolatok. Ezek a gyenge kapcsolatok tehát azok, melyek nagyon fontosak a társadalmi integráció szempontjából.

Ez a három kör bővíthető az ún. „linking” kapcsolatokkal. Ezek a kapcsolatok a társadalmi hierarchia magasabb köreibe, általában a „befolyásos” személyek felé irányulnak (Dávid és mtsai, 2016) (1. ábra).



1. ábra. A társadalmi tőke típusai (Forrás: Dávid - Huszti - Lukács, 2016)

Lin elmélete alapján hangsúlyozandó, hogy az erős és a gyenge kötések az egyén számára különböző erőforrásokat biztosítanak: az erős kapcsolatok jelentik az intimitást, a bizalmat, a támogatást nehéz élethelyzetekben, és egyben biztosítják a jóllétet (fizikai, pszichés), a

stabilitást és segítik a nehéz helyzetekkel való megküzdés. A gyenge kapcsolatok fontosak a különböző társadalmi csoportok közötti közvetítésben, információcserében, összekapcsolják az egyént a sajátjától eltérő társadalmi csoportokkal valamint alkalmasak a társadalmi távolságok áthidalására (Dávid és mtsai, 2016).

1.1.5. Mikrotársadalmi szolidaritás és integráció

Az egyének közötti szolidaritás kedvez a közösségi kohézió, így a mikrotársadalmi integráció kialakulásának. A mikrotársadalmi integráció célja, hogy az adott közösség ne szakadjon szét, a közösség tagjai ne izolálódjanak. A különböző szolidaritásforrások társadalmi rétegenként, csoportonként eltérő súllyal esnek latba, de a tradicionális, közösségi kapcsolatokból eredő szolidaritás kiemelkedő szerepet kap minden csoport esetében (Utasi, 2002a).

A mikrotársadalmi integrációt biztosíthatják családi, rokoni kapcsolatok, de ugyanakkor családon kívüli kapcsolatok is. A mikrotársadalmi integráció lehetséges típusai Utasi (2002a) alapján:

1. nagyon erős társadalmi beágyazottság: mind erős, mind gyenge kapcsolatokban gazdag
2. kiemelkedő rokoni szolidaritással megvalósuló integráció: inkább erős kapcsolatok jellemzőek a kapcsolathálózatban
3. erős társasági-egyesületi kapcsolatokkal integrálódók: inkább gyenge kapcsolatok jellemzőek a kapcsolathálózatban
4. gyengén integrálódók: mind a családi, mind a családon kívüli kapcsolatok intenzitása gyenge.

2. Az egyéni kapcsolathálózat általános jellemző és tendenciái hazánkban

Hazánkban a kapcsolathálózatok méretét és összetételét általánosságban a következők jellemzik: 1) a kapcsolati háló kiterjedtsége, mérete kicsi; 2) magas a családi, rokoni kapcsolatok aránya; 3) mind iskolai végzettség, mind a rokonok arányát tekintve homogének (Albert, Dávid, 2015; Gerő, Hajdú, 2015).

Már a rendszerváltás (1989/90) előtt végzett hazai és nemzetközi kutatások is azt mutatták, hogy a nyugati országokhoz képest a személyes, támogató hálózatokon belül jóval magasabb a családi,

rokonai kapcsolatok aránya. Ugyancsak fontos jellemző a barátválasztás terepe: nemzetközi összehasonlítás szerint a magyarok előszeretettel választják barátaikat a munkatársaik közül. A munkahelyi barátságok továbbra is nagyon fontosak, de egyre jelentősebbek a tanulmányok során, az iskolaévek alatt kialakuló „iskolai” barátságok is (Albert, Dávid, 2015). Magyarországon továbbá, magas azok aránya is, akik nem rendelkeznek egyetlen baráttal sem (Utasi, 1990; 1991; Albert, Dávid, 2015).

A legfrissebb hazai kutatások a baráti kapcsolatok számának pozitív változásairól számolnak be: felértékelődnek a baráti kapcsolatok (Albert,- Dávid, 2012; Kopasz és mtsai, 2008). Egyre elfogadottabbá válik, hogy a családtagok mellett/helyett egyéb, nem rokon kapcsolatok is fontos, bizalmas szerepet töltenek be. Ha a jól működő családi kapcsolatok *mellé*, azt kiegészítve épülnek be újabb, nem rokon kapcsolatok a bizalmas hálóba, az mindenképpen egy táguló, bővülő kapcsolatrendszerbeli változást mutat. Viszont az is megfigyelhető, hogy a nem rokon, bizalmas kapcsolatok nem a családi kapcsolatok mellé, hanem azok *helyett* lépnek be, mintegy pótolva az ott meg nem kapott bensőséges viszonyt. Míg a TÁRKI 1999-es felméréseinek adatai szerint a felnőtt kérdezettek 14%-ának bizalmas beszélgetési hálójában nincs rokon, addig 2011-ben ez a szám már 24%. A nem rokon kapcsolatok közül a barátok szerepe és aránya növekedett meg: 1999-ben a bizalmas beszélgetési hálózatokban a barátok aránya alig 15%, míg 2011-ben már 39% volt (Albert, Dávid, 2015). Ennek legfőbb magyarázatát a család szerkezeti változásaiban látják a kutatók és a házasságban élők csökkenő számával, az alacsony gyermekszámmal, a magas válási arányokkal és az alternatív együttélési módok terjedésével (Tóth, 2012). A családi kapcsolatok közül a legjelentősebb változás a házastárs/élettárs viszonylatban mutatható ki: ez a kapcsolattípus egyre kevésbé fontos, mint bizalmas kapcsolat (Albert, Dávid, 2015).

A gyenge kapcsolatokat illetően szűkösebb a hazai adatok tárháza. Legutóbb 2006-ban az Angelusz-Tardos szerzőpáros vizsgálta részletesebben a gazdasági, kulturális, kapcsolati erőforrások együtt járását. Fontos megállapításuk volt, hogy a rendszerváltás óta megerősödött a különböző erőforrások kéz a kézben járéa, azaz azok, akik rendelkeznek az egyik erőforrással, azok nagy valószínűséggel

rendelkeznek a másikkal is. A szerzők rámutattak arra a jelentős tényre, hogy a rendszerváltás óta felerősödtek a kapcsolathálózati javak elosztásában, elérésében mutatkozó társadalmi különbségek. Ebből a szempontból meghatározó az egyén származási pozíciója, foglalkozása és egyre erősödő az életkor szerepe: minél idősebb valaki, annál erőteljesebb a kapcsolati erőforrások csökkenése. További szakadékokat mutattak ki kapcsolathálózati szempontból a munkaerő piaci aktivitás tekintetében az aktívak és inaktívak között. „Az e téren is megjelenő polarizáció nyomán a társadalom egy jelentős részében mind az erős, mind a gyenge kötésű kapcsolatok szűkös javakká válnak (Angelusz, Tardos, 2006: 247).

2.1. Kapcsolathálózat és társadalmi egyenlőtlenség. A társas kapcsolatok hiánya

A társas kapcsolatokkal való rendelkezés és a társadalmi egyenlőtlenség kapcsolódását jól mutatja a fentebb már hivatkozott Lin megállapítása, miszerint minél több erőforrással rendelkezik valaki, és minél magasabban helyezkedik el a társadalmi hierarchiában, annál nagyobb az esélye a sikeres cselekedetek végrehatására. Továbbá, minél magasabban foglal helyet valaki a társadalmi hierarchiában, annál nagyobb erőforrással rendelkezik és a gyenge kötések alkalmazása pozitív összefüggésben van a társadalmi erőforrásokhoz való hozzájutás lehetőségével és azok használatával (Angelusz, Tardos, 1991).

A társas kapcsolatok hiánya társadalmi kirekesztődéshez vezethet (Hegedűs, Monostori, 2005). Az egyént körülvevő személyeknek, a társaknak fontos szerepe van a társadalmi integrációban, a minőségi élet kialakításában, a társadalmi mobilitásban. Ezekre a kapcsolatokra, az így összeállt kapcsolati tőkére bármilyen társadalmi pozícióban lévő egyénnek szüksége van. A társadalmi hierarchia alján lévő csoportok körében a mindennapos megélhetés biztosításában is kiemelkedő szerepe van a rokonok, barátok, szomszédok által alkotott természetes védőhálóknak (Vastagh, Huszár, 2008).

Utasi szerint a kapcsolatszegénység különböző tényezők miatt alakulhat ki: a családi állapot megváltozása, kedvezőtlen egészségi állapot, lakóhelyi elszigeteltség, migráció és presztízsmobilitás (Utasi, 2006; Vastagh, Huszár, 2008). A társadalmi mobilitás, legyen az

horizontális vagy vertikális, jelentősen átstrukturálja, megváltoztatja az egyén kapcsolathálózatát. A mobilitás során az egyén speciális helyzetbe kerül. Ebben a speciális helyzetben az új közegben nagyon fontos szerepe van a kapcsolati tőkének, azoknak a társas kapcsolatoknak, melyek segítenek, vagy esetleg gátolják a sikeres beilleszkedést. A sikeres mobilitás és sikeres integráció tehát nagy dilemmákat vet fel az azt átélők számára: hogyan tudják, egyáltalán lehetséges-e megőrizni a korábbi kapcsolatokat, a családi normákat, szokásokat, a kibocsátó közeg kultúráját, a biztonságot nyújtó ismerős elemeket úgy, hogy közben újakat alakítanak ki, új kapcsolatokkal bővítik kapcsolati hálójukat az érintettek. Ezt a témát kutatja és járja körbe az a vizsgálat,³⁴ mely a 2011-ben megalakult Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat (KRSZH) egyetemistái körében végez évről évre adatgyűjtést többek között a szakkollégisták kapcsolathálózatának mennyiségi és minőségi változásairól. A kutatás ilyen szempontból leginkább arra fókuszál, hogy kikre támaszkodhatnak a roma egyetemisták, mely kapcsolatok segítik elő mobilitásukat és melyek társadalmi beilleszkedésüket. (Az eredményekről lásd részletesebben Huszti és mtsai, 2013; Dávid és mtsai, 2016.)

A magyar kapcsolathálózat-kutatások az erős kapcsolatokra vonatkozóan megállapítják, hogy a nyolcvanas évek végén, kilencvenes évek elején a felnőtt népesség harmada számított izoláltnak az alapján, hogy hány bizalmas kapcsolatot említett meg,³⁵ vagy egyáltalán nem említett barátot. Az elszigeteltség egyik fontos mutatója, ha valakinek egyáltalán nincs barátja/barátnője. Kiknek van sok barátjuk, kik a baráthalmazók? Általában a tanulók, a kismamák, anyagi helyzet szerint a jómódúak, a gondok nélkül élők, településtípus szerint pedig a megyeszékhelyen élők. Az elszigeteltek, izoláltak közé 2011-ben leginkább az idősek, a nyugdíjasok, az alacsony iskolai végzettségűek, az egyedül élők (özvegy, elvált) és a rossz anyagi helyzetben lévők tartoztak (Albert, Dávid, 2012; 2015).

³⁴A Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézete a kezdetektől fogva végzi az öt szakkollégium hallgatóinak utánkövetéses vizsgálatát. A szisztematikus adatgyűjtés során a hallgatók életútját, értékrendjét, mentális egészségi állapot változását, valamint kapcsolathálózat vizsgálják.

³⁵Izoláltnak számítottak a 0-4 bizalmas kapcsolatot említők.

A legutóbbi vonatkozó kutatások szerint a magyar társadalomban kapcsolathálózati szempontból a legjelentősebb szegmentáló dimenziók a munkaerő-piaci státusz, a nem és az életkor (Kopasz és mtsai, 2008; Albert, Dávid, 2015).

A rendszerváltást követő társadalmi folyamatok nyomán tehát az egyéni kapcsolathálózatok még inkább bezáródtak: az addig is nagyon kis számú kevés szomszédsági, munkahelyi kapcsolatok még inkább háttérbe szorultak, és az egyes társadalmi rétegek egyre inkább saját határaik közé kényszerültek, egyfajta „osztályspecifikus bezáródás” volt megfigyelhető (Angelusz, Tardos, 1998; Utasi, 2002a; 2002b; Albert, Dávid, 2003). Az 1999-es Háztartás Monitor mérés eredményei szerint például a válaszadók majdnem háromnegyede (71%) olyan kapcsolathálózattal rendelkezett, amelyben csak családtagok voltak (Albert, Dávid, 2003).

Az eddigi hazai vizsgálatok általános tapasztalata, hogy az életkor, az iskolai végzettség, munkaerő-piaci és jövedelmi helyzet által meghatározott társadalmi státusz erős összefüggést mutat mind a kapcsolathálózat méretével, mind összetételével. Az életkor növekedése, a gazdasági inaktivitás, az alacsony iskolázottság korlátozza a kapcsolati javak elérhetőségét (Albert, Dávid, 1998; 2003; 2015; Gerő, Hajdú, 2015). A nem szerinti eltérések a kapcsolathálózat mérete és összetétele szempontjából az ezredforduló után elhalványultak, amelyet a nők erőteljesebb munkaerő-piaci részvételével magyaráznak a kutatások (Angelusz, Tardos, 2006).

3. A kapcsolathálózat kutatások jelentősége a társadalmi integráció vizsgálatában

Ebben a fejezetben a kapcsolathálózati kutatásoknak a társadalmi integráció vizsgálatában jelentkező hozadékait vesszük számba. Az egocentrikus mérési módszerek alkalmazását és a megismerhető kapcsolatok körét tekintjük át.

A kapcsolathálózat (network) tulajdonképpen nem más, mint a szereplők (ego(s), alter(s)) és a közöttük lévő kötések (ties) összessége. A network megközelítés abból indul ki, hogy minden egyénnek vannak kapcsolatai másokkal (Wasserman, Faust, 1994).

A kapcsolathálózat vizsgálata alapvetően irányulhat a teljes kapcsolathálózat megismerésére, illetve a társadalom egyes tagjának a

kapcsolatainak felmérésére, melyet egocentrikus mérésnek nevezünk (többek között: Wellman, 1991; Wasserman, Faust, 1994; Marsden, 2005). Jelen esetben ez utóbbit, annak módszertanát vizsgáljuk részletesebben.

3.1. Hálózat kutatás a társadalomtudományban

A hálózat kutatás az utóbbi évtizedekben a társadalomtudományok területén is egyre erősödő módszertani megközelítés, de már korábban is foglalkoztak hasonló jellegű felvetésekkel az antropológiában, a szociálpszichológiában és a szociológiában. Egyes szerzők szerint a kapcsolathálózat elemzések fejlődésének háttérében elsősorban az állt, hogy a közösségek vizsgálatakor a kutatók nagy hiátussal találták szembe magukat mind az elmélet, mind a metodológia terén. A legtöbb elmélet (pl. Durkheim: mechanikus és organikus szolidaritás, vagy Tönnies: közösség és társadalom) tulajdonképpen az „elveszett közösségekről” szólnak, az individualizálódás térhódítását hangsúlyozzák a közösség helyett. Ezeket az elméleteket az 1950-es években kezdték el „felülvizsgálni” a szociológusok, mikor is rámutattak arra, hogy bár az individualizálódás nagyfokú, és megtette hatását, mégis léteznek az egyének körül olyan más egyének, akikkel kapcsolatban áll. Ezek már nem biztos, hogy a korábbi értelemben tekintett közösségek, de mindenképpen társas kapcsolatok, melyek körülveszik az egyént, és integrálják a társadalomba (Szántó, 2006).

A kapcsolatokra irányuló vizsgálatok legnagyobb folyamánya, hogy feloldja az izolált személyek vizsgálatának dilemmáját, hiszen az egyént kapcsolataiba ágyazva veszi figyelembe, nem „metszi ki” a társadalomból. Így lehetővé válik a kontextuális elemzés is (Angelusz, Tardos, 1991).

3.2. Teljes és egyéni kapcsolathálózat

A **teljes kapcsolathálózat** (total network, whole network) megismerésére törekvő kutatások az olyan kapcsolatrendszereket tanulmányozzák, mint a szomszédság, munkahely, szervezetek stb. (Chua és mtsai, 2011). A teljes kapcsolathálózatok vizsgálata esetén az adott hálózat valamennyi egységét figyelembe veszik és az úgynevezett kapcsolati vagy szociomátrixszal vizsgálják, ahol a hálózathoz tartozó minden személy, a hálózathoz tartozó mindenki mással kapcsolatban

megad bizonyos paramétereket (pl. kivel járnak egy közösségbe). Moreno szociometriája is ide sorolható: egy-egy zárt csoportban mérte a szimpátia-antipátia megjelenését, egyszerű, választásokon alapuló kérdésekkel. A szociometriai iskola manapság is létezik, és elsősorban a mikro-network kutatásokkal foglalkozók alkalmazzák. A teljes kapcsolathálózat méréséhez szükséges egy lista, mely tartalmazza az adott populáció minden tagját. A teljes network méréséhez elvileg minden, a listán lévő egyénnek be kell számolnia a lista összes többi tagjával való kapcsolatáról. Ez a típusú mérés leginkább olyan közegekben (kisebb közösségek, szomszédságok, szervezetek, munkahelyi szervezetek) valósítható meg, melyek természetes határral rendelkeznek, tehát világosan tudjuk azt, hogy ki tartozik még az adott populációhoz és ki az, aki már nem tagja annak (Wellman, 1991). A teljes kapcsolathálózatok ábrázolására általában gráfokat és szociomátrixot használnak, de egyre több számítógépes program jelenik meg az elemzések könnyebbé tételére, illetve vizuális megjelenítésére. (A legismertebbek pl. Pajek, Egonet, Ucinet, Netdraw, Siena.) A teljes kapcsolathálózati méréseknél használt és széles körben elfogadott indexek elsősorban Knoke és Kuklinski (1982) valamint Burt (1984; 1985) nevéhez köthetők. Ilyen például a sűrűségi index, mely azt mutatja, hogy az egyén elvileg lehetséges kapcsolatainak mekkora hányada realizálódik. A kapcsolatháló multiplicitása arra utal, hogy az adott háló szereplői közötti kapcsolatok többféle tartalommal bírnak, míg az uniplicitás azt jelenti, hogy a vizsgált kapcsolatnak csak egyféle tartalma van. A rétegzettség index ehhez kapcsolódóan azt mutatja, hogy az egyén kapcsolatai közül mennyi multiplex jellegű van (Szántó, 2006). A központiség mérésére használatos mérőszámok: fok-centralitás (a közvetlen kapcsolatok száma), a közelség (az egyén milyen könnyen éri el a vele közvetlen kapcsolatban nem álló személyeket); közöttiség (ki az, aki sok másik személy között helyezkedik el) (Dávid, 2011).

Az **egyéni kapcsolathálózati** megközelítés (personal network, egocentric network) a vizsgált személy, az ego nézőpontjából tekint az adott kapcsolathálóra, és az általa megjelölt másokkal, alterekkel meglévő kapcsolatait vizsgálja (Chua és mtsai, 2011).

Az egocentrikus mérés során az adatgyűjtés mintájaként az adott társadalom tagjai (ego) szolgálnak, akik kapcsolatokkal (alter)

rendelkeznek. Ezekben a vizsgálatokban az ego (a megkérdezett személy) az egyetlen információforrás, aki felsorolja, majd különböző paraméterek alapján jellemzi a saját kapcsolathálózatához tartozó személyeket és a velük való kapcsolatát. Az egyéni kapcsolathálózatok megismeréséhez leggyakrabban használt módszerek a névgenerátor technika, valamint a pozíció-generátor módszer. Egyes szerzők szerint az igazi kihívást az egyének társas kapcsolatának minél *szélesebb körű* feltárása jelenti (Molin és msai., 2008).

3.3. *Az egyéni kapcsolathálózat vizsgálata*

Az egyéni kapcsolathálózatot vizsgálók általában olyan kérdésekre fókuszálnak, mint például: milyen alterek vannak az egyén kapcsolathálózatában, inkább rokonok, vagy inkább barátok; a különböző kapcsolatokon keresztül milyen erőforrások jutnak el az egyénhez; a rokonok vagy a barátok nyújtanak több érzelmi támogatást stb. A személyes kapcsolathálózatot tanulmányozók bár alapvetően az egyes egyén kapcsolatrendszerét veszik górcső alá, legtöbbször mégis több személy kerül a vizsgálati mintába egy nagyobb populációból.

Az elmúlt négy évtizedben a különböző típusú névgenerátorok voltak a legfontosabb mérési módszerek, melyek közelebb vitték a kutatókat az egocentrikus kapcsolathálózat megismeréséhez. Ennek két leggyakrabban alkalmazott, legnépszerűbb módszere a Wellman, Fischer, Burt, Marsden neveihez köthető *névgenerátor*, valamint az elsősorban Lin és Dumin nevével fémjelzett *pozíció-generátor* (pl. Lin, Dumin, 1986; Lin, 2001; Erickson, 2004). Mindkét módszer elsődleges célja, hogy az egyéni kapcsolatrendszer társas támogatását és a kapcsolatok által elérhető erőforrásokat próbálja feltárni.

A névgenerátor és a pozíciógenerátor mellett az erőforrás-generátort kell még megemlíteni (Snijders, 1999; van der Gaag, Snijders, 2004), továbbá a pozíció- és erőforrás-generátor között lehelyezkedő méretgenerátort (McCarty és mtsai, 2001). Az egyéni kapcsolathálózat módszereihez sorolható a kapcsolati napló, mely napi rendszerességgel vizsgálja az egyén kapcsolathálózatát egy meghatározott időintervallumban (lásd erről részletesen Huszti, 2015a).

3.3.1. Generátor módszerek, kapcsolati napló

A **névgenerátor** módszer működése: alapvetően azon alapul, hogy különböző szituációk alapján felvázoljuk az egyének (ego) kapcsolatait más emberekkel (alterek). Módszertanilag az adatgyűjtés első lépése, hogy az interjúkészítő/kérdőbiztos előre összeállított szituációk (általános, bárkivel előforduló helyzetek, pl. betegség esetén kitől kér segítséget; kivel jár szórakozni; kitől tud kisebb kölcsönt kérni; kivel beszél meg fontos dolgait stb.) alapján megkérdezi az egyénektől, hogy kikkel állnak kapcsolatban. Az egyén által felsorolt másokat tekintik az adott egyén társas kapcsolatrendszerének. A következő lépésben a kutatások ezekről az alterekről, megnevezett másokról gyűjtenek információkat ún. névinterpretáló kérdések mentén (pl. Wellman, 1979; 2001a; 2001b; Fischer, 1982a; 1982b; Hogan és mtsai, 2007; McAllister, Fischer, 1978).

A névgenerátor módszerek alapvetően a társas támogató rendszer mérésére irányulnak, így leginkább az erős kapcsolatokat lehet vele jól mérni, melyben elsősorban a családi kapcsolatok dominálnak. A névgenerátor módszerrel feltárt kapcsolathálózat az egyén társadalmi integráltságát is jól mutatja; a sok erős és kevés gyenge kapcsolat pl. inkább a mikrotársadalmi szolidaritás működésére, a szűkebb közösségbe való beágyazódottságra utal.

A **pozíció-generátor** a társadalmi hierarchiában betöltött helyre fókuszál és nem az individuális szereplőkre a hierarchiában. Azt próbálja megbecsülni, hogy egy egyénnek milyen esélyei lehetnek arra, hogy kapcsolatai révén különböző helyet foglaljon el a hierarchiában. A pozíciógenerátorban a kutatók azt kérdezik a válaszadótól, hogy az előre felsorolt, különböző státuszú foglalkozások (ügyvéd, orvos, tanár, titkárnő, boltos, stb.) képviselői közül ismer-e valakit vagy sem.

Ezzel a módszerrel inkább az úgynevezett gyenge, mintsem az erős kötések lehet mérni, tehát éppen azokat, amelyek hidakat képezhetnek egyes társadalmi rétegek között (Lin és mtsai, 2008). Minél több gyenge kötéssel bír az egyén, annál több erőforrás elérésére van módja kapcsolathálózatán keresztül.

Az **erőforrás-generátor** egy olyan technika, mely kombinálja a névgenerátor (részletes erőforrás információk) és a pozíciógenerátor

(gazdaságos és extenzív) erősségeit. A módszer elsősorban van der Gaag és Snijders kutatásához köthető, melyet alapvetően az egyéni társadalmi tőke mérésére fejlesztettek ki (van der Gaag, Snijders, 2004).

Az erőforrás-generátor azt méri, hogy az egyének rendelkeznek-e bizonyos, speciális erőforrásokat nyújtó kapcsolatokkal. Míg a pozíció-generátor inkább a presztízzsel és végzettséggel kapcsolatos erőforrásokat méri, addig az erőforrás-generátor az expresszív és az egyéni skillekkel kapcsolatosokról ad számot (van der Gaag és mtsai, 2008; Chua és mtsai, 2009).

A módszer elsősorban a mikroszintű társadalmi tőke mérésére ad lehetőséget (Kmetty, Koltai, 2015).

A **méretgenerátor** társadalmi csoportokhoz való hozzáférést mér és alkalmas mind az erős, mind a gyenge kötések vizsgálatára. A módszer kidolgozása alapvetően McCarty és szerzőtársai munkájához köthető (McCarty et al., 2001). A méretgenerátor tartalmát tekintve, a fentebb említett pozíció-generátor és az erőforrás-generátor között helyezkedik el. A legfontosabb, amiben eltér az előzőekben említett módszerektől az, hogy *a méretgenerátor társadalmi csoportokhoz köthető kapcsolatokat vizsgál, így alkalmas a társadalmi választóvonalak kijelölésére is.*

A módszerrel vizsgálható a kérdezettek kapcsolathálózatának nagysága és a kapcsolathálózat kiterjedtségének meghatározói, továbbá alkalmas különböző, sokszor nehezen mérhető, társadalmi csoportok nagyságának becslésére is (pl. civil szervezeti tagok száma, hajléktalanok, börtönviseltek, melegek, stb.). Erre az ad lehetőséget, hogy a méretgenerátorban arra is rákérdeznek, hogy az egyének hány ismerőse van egyes társadalmi csoportban (Kmetty, Koltai, 2015).

3. 3. 2. Kapcsolati napló módszer

Az egyéni kapcsolathálózatokról az eddig említett generátor típusú adatgyűjtésen kívül más lehetőség is kínálkozik. A kapcsolati napló (contact diary) napi rendszerességgel vizsgálja az egyén (ego) kapcsolathálózatát egy meghatározott időintervallumban (egy hét). A napló a megkérdezett egyén önbejegyzéseit tartalmazza aktuális kapcsolataira vonatkozóan (Fu, 2005; 2007). A kapcsolati napló

módszerrel történő adatfelvétel során a kutató arra kéri a válaszadót, hogy soroljon fel minden egyes kapcsolátát napi szinten egy bizonyos időintervallumon keresztül.

Annak ellenére, hogy a naplóvezetés nagyon munkaigényes feladat, a módszerrel a kapcsolatok értékes tartományát lehet egyidejűleg felmérni az erős kötésektől a közepesen erős kapcsolatokon keresztül a gyenge kötésekig, melyek sem a névgenerátor, sem pedig a pozíciógenerátorral nem ismerhetők meg (Chua és mtsai, 2009).

A különböző típusú generátor módszerektől eltérően a naplóban feljegyzett napi kapcsolatok pontosabban mutatják azokat a társas cselekvéseket, melyek formálják és fenntartják a kapcsolathálózat struktúráját.

Míg a névgenerátorral elsősorban az erős kapcsolatokat lehet megismerni, a pozíciógenerátor a gyenge kötések mértékét méri, addig a kapcsolati napló egyszerre gyűjt adatokat a különböző típusú kapcsolatokról.

Az egyéni kapcsolatháló dinamikusan, a kapcsolatok, így maga a kapcsolathálózat is állandóan formálódik az interakciók és cselekvések közben. A napi kapcsolatok, megvalósuló interakciók, cselekvések vizsgálata alapvető eleme kell, legyen a társas kötések tanulmányozásának, hiszen ezekből ismerhetjük meg az egyéni kapcsolatrendszer felépítését, alakulását. Ennek vizsgálatára a legpraktikusabb módszer a napló (Fu, 2008).

A napló nyilvánvaló korlátai és rizikói ellenére a belőle származó adatok felölelik mind az erős, mind a gyenge kötések. Láthatjuk a napló adataiból, hogy milyen gyenge kötései vannak az egyénnek és milyen kapcsolata van idegenekkel, valamint azt is, hogy az intim, közeli alterekkel való kapcsolat hogyan formálódik (Killworth és mtsai, 1990). A napló lehetővé teszi, hogy a kutatók az aktuális, első kézből származó, a megkérdezett elmondására alapozva, nagyon részletes kapcsolati adatokat gyűjtsék be az egyéni kapcsolathálót illetően. A naplóval a kutatók arról is képet kapnak, hogy az egyén hogyan érzékeli és értékeli a megnevezett személyekkel való kapcsolatát. Ez a szubjektív érzékelés és értékelés is nagy potenciálja a napló módszernek (Fu, 2005; 2007). A napló módszert panelvizsgálatként alkalmazva képet kaphatunk arról, hogy hogyan

változik, formálódik az adott network struktúrája, a statikán kívül megismerhetjük a kapcsolathálózat dinamikáját is. (A kapcsolati napló működéséről lásd részletesebben Huszti, 2015a.)

A névgenerátor módszer tehát elsősorban a közeli kapcsolatrendszer, az egyént körülvevő szűkebb mikrotársadalom feltérképezésére alkalmas. A pozíciógenerátor és az erőforrásgenerátor tágabb kontextusban vizsgálják az egyéni kapcsolathálózatot, a méretgenerátor technika pedig alkalmas a társadalmi törésvonalak, szegregációs határok meghatározására (Kmetty, Koltai, 2015). A napló módszerrel egyidejűleg tárhatók fel az erős és gyenge kapcsolatok, továbbá az az aktív kapcsolathálózat, mely az egyént napi szinten körülveszi. Hazai alkalmazása során az aktív kapcsolathálózat, a napi szinten megvalósuló személyes és nem személyes interakciók kiterjedésének, részletes összetételnek, dinamikájának mérésére illetve a kapcsolatok erősségének cizelláltabb meghatározására fókuszálnak a kutatók (David és mtsai, 2015; Huszti, 2011; 2012; 2013; 2014a; 2014b; 2015a; 2015b; Huszti és mtsai, 2013; Dávid és mtsai, 2016).

Összegzés

A társas kapcsolatok jelentősége vitathatatlan; a kapcsolathálózati megközelítés elterjedése, egyre több tudományágban való alkalmazása, a társadalomtudományokban is világosan nyomon követhető térhódítása, valamint a kapcsolathálózati módszerek adta lehetőségek kiaknázása jogos alapot adnak ahhoz, hogy ezeket az új aspektusokat beépítsük, használjuk, alkalmazzuk a társadalmi integráció, valamint az inkluzív társadalom, az inkluzív nevelés témaköreinek kutatása során is.

Ahogy az Albert-Dávid szerzőpáros is írja legutóbbi vonatkozó írásukban, a közeljövőben több területre is érdemes fókuszálni a kapcsolathálózatok kutatása során az integráció szempontjából: törekedni kell az izolált társadalmi csoportok azonosítására, megismerésére; vizsgálni szükséges a különböző társadalmi helyzetű egyének közötti kapcsolatokat, valamint a társas kapcsolatok tartalmát (Albert, Dávid, 2015).

Fontos téma lehet továbbá a kapcsolati tőke és a kulturális tőke összefüggéseinek, egymásra hatásainak vizsgálata, pontosabban a

társas kapcsolatok szerepének, formálódásának kutatása a kulturális tőke növelése, valamint az inkluzív nevelés kialakítása, hatékonnyá tétele terén.

Irodalomjegyzék

- Albert F, Dávid B. (1998): A barátokról. In: *Társadalmi riport 1998*, pp. 257-276. Szerk.: Kolosi T, Tóth I Gy, Vukovich Gy. TÁRKI, Budapest.
- Albert F, Dávid B. (2003): *Az emberi kapcsolatok alakulása Magyarországon a XX. század utolsó évtizedében*. TÁRKI, Budapest. Forrás: <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a592.pdf>. Utolsó látogatás: 2015. 12. 28.
- Albert F, Dávid B. (2012): Az interperszonális kapcsolathálózati struktúra átrendeződése Magyarországon. In: *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*, pp. 343–356. Szerk.: Kovách I, Dupcsik Cs, P Tóth T, Takács J. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Albert F, Dávid B. (2015): Mikromilió integrációs megközelítésben. A személyes kapcsolatokra vonatkozó eddigi kutatás eredményeinek áttekintése. *SOCIO.hu* 4, 1. DoI: 10.18030/socio.hu.2015.4.1
- Angelusz R, Tardos R. (1991): *Társadalmak rejtett hálózata*. Magyar Közvéleménykutató Intézet, Budapest.
- Angelusz R, Tardos R. (1998): A kapcsolathálózati erőforrások átrendeződésének tendenciái a kilencvenes években. In: *Társadalmi riport 1998*, pp. 237–256. Szerk.: Kolosi T, Tóth I Gy, Vukovich Gy. TÁRKI, Budapest.
- Angelusz R, Tardos R. (2006): Hálózatok a magyar társadalomban. In: *Társadalmi metszetek*, pp. 227-252. Szerk.: Kovách I. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (1999) Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: *A társadalmi rétegződés komponensei*, pp. 156-177. Szerk.: Angelusz R. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Burt, R S. (1984): Network Items and the General Social Survey. *Social Network* 6, 4: 293-339. [http://dx.doi.org/10.1016/0378-8733\(84\)90007-8](http://dx.doi.org/10.1016/0378-8733(84)90007-8)

- Burt, R S, Schott, Th. (1985): Relation Contents in Multiple Networks. *Social Science Research* **14**, 4: 287-308. [http://dx.doi.org/10.1016/0049-089X\(85\)90014-6](http://dx.doi.org/10.1016/0049-089X(85)90014-6)
- Chua, V, Madej, J, Wellman, B. (2011): Personal communities. In: *Handbook of Social Network Analysis*, pp.101-116. Eds.: Carrington, P, Scott, J. Sage, London.
- Coleman, J S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* **94**: 95–120.
- Csermely P. (2005): *A rejtett hálózatok ereje. Mi segíti a világ stabilitását?* Vince Kiadó, Budapest.
- Dávid B. (2011): Bevezető. *Esély* **5**: 3-10.
- Dávid B, Huszti É, Barna I, Fu, Y. (2015): Egocentric contact networks in comparison: Taiwan and Hungary. *Social Networks* **44**: 253-265.
- Dávid B, Huszti É, Lukács Á. (2016): *A társas kapcsolatok jelentősége a társadalmi integrációban*. Kézirat
- Erickson, B. (2004): The Distribution of gendered social capital in Canada. In: *Creation and returns of social capital: A new research program*, pp. 27-50. Eds.: Flap, H, Volker, B. Routledge, London.
- Fischer, C. (1982a): *To Dwell Among Friends*. University of California Press, Berkeley.
- Fischer, C. (1982b): What Do We Mean by 'Friend'? An Inductive Study. *Social Network* **3**: 287-306.
- Fu, Y. (2005): Measuring personal networks with daily contacts: a single-item survey question and the contact diary. *Social Networks* **27**: 169-186.
- Fu, Y. (2007): Contact Diaries: Building Archives of Actual and Comprehensive Personal Networks. *Field Methods* **19**: 194-217.
- Fu, Y. (2008): The Immediate Returns on Time Investment in Daily Contacts. Exploring the Network-Overlapping Effects from Contact Diaries. In: *Contexts of Social Capital. Social Networks in Markets, Communities and Families*, pp. 327-348. Eds.: Hsung, R M, Lin, N, Breiger, R. Routledge, Taylor and Francis Group, New York, London.
- Gerő M, Hajdu G. (2015): Az egyéni kapcsolatháló nagysága, heterogenitása és a társadalmi integráció Magyarországon. *SOCIO.hu* **4**, 12. DoI: 10.18030/socio.hu.2015.4.12

- Granovetter, M. S. (1973): The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology* **78**, 6: 1360–1380.
- Granovetter, M. S. (1974): *Getting a Job. Study of Contacts and Careers*. Harvard University Press, Cambridge.
- Granovetter, M. S. (1991): A gyenge kötések ereje. A hálózatelmélet felülvizsgálata. In: *Társadalmak rejtett hálózata*, pp. 371–400. Szerk.: Angelusz R., Tardos R. Magyar Közvéleménykutató Intézet, Budapest.
- Gyarmati A. (2009): Hogyan verjük hidat az idősekhez? Az ötven év fölöttiek kommunikációs és kapcsolathálózatának néhány jellemzője. *Információs Társadalom* **9**, 4: 55–69.
- Hegedűs P., Monostori J. (2005): *A szegénység és a társadalmi kirekesztődés jelzőszámai*. Társadalmi egyenlőtlenségek és kirekesztődés 2. KSH NKI, Budapest.
- Hogan, B., Carrasco, J. A., Wellman, B. (2007): Visualizing Personal Networks: Working with Participant-aided Sociograms. *Field Methods* **19**: 116–144.
- Huszi, É. (2011): From sociometry to network diary: measuring personal networks. *Acta Medicane et Sociologica* **2**, 2: 129–141.
- Huszi É. (2012): Társas kapcsolatok. Családi, rokoni, baráti kapcsolatok Nyíregyháza lakói körében 2008–2010. In: *Életminőség Nyíregyházán*, pp. 155–176. Szerk.: Fábrián G., Patyán L., Huszi É. Debreceni Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, Nyíregyháza.
- Huszi, É., Dávid, B., Vajda, K. (2013): Strong tie, weak tie and in-betweens: a linear measure of tie strength based on network diary datasets. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* **79**, 6: 38–61.
- Huszi É. (2013): Két módszer, egy minta. Az egocentrikus kapcsolati háló vizsgálata névgenerátorral és network napló módszerrel. *Acta Medicinae et Sociologica* **4**, 11: 79–100.
- Huszi É. (2014a): Társas kapcsolatok Nyíregyházán. *Acta Medicinae et Sociologica* **5**, 12–13: 143–167.
- Huszi É. (2014b): A negyedik út. Az egocentrikus kapcsolati háló vizsgálata a network napló módszer alkalmazásával. *SOCIO.hu* **4**, 3: 70–99.

- Huszi Éva (2015a): *Megismer-hetem. A személyes kapcsolathálózat feltárásának új formája: kapcsolati napló*. Debrecen University Press, Debrecen.
- Huszi É. (2015b): Mondd meg kikkel töltöd az idődet, s megmondom ki vagy. A társas támogatást nyújtó személyes kapcsolati háló néhány jellemzője és működése a nyíregyházi járásban. *Acta Medicinæ et Sociologica* **6**, 18-19: 121-144.
- Killworth, P D, Johnsen, E C, Bernard, H R, Shelley, G A, McCarty Ch. (1990): Estimating the size of personal networks. *Social Networks* **12**: 289-312.
- Kmetty Z, Koltai J. (2015): Kapcsolathálózatok mérése - elméleti és gyakorlati dilemmák és lehetőségek. *SOCIO.hu* **4**. DOI: 10.18030/socio.hu.2015.4.34
- Knoke, D, Kuklinski, J H. (1982): *Network Analysis*. SAGE Publications, Beverly Hills, CA.
- Kopasz M, Szántó Z, Várhalmi Z. (2008): A magyar háztartások tagjainak kapcsolatháló-dinamikája 1992 és 2007 között. In: *Újratervezés. Életutak és alkalmazkodás a rendszerváltás évtizedeiben*, pp. 105–120. Szerk.: Kolosi T, Tóth I Gy. TÁRKI, Budapest.
- Laumann, E O. (2006): A 45-year Retrospective on Doing Networks. *Connections* **27**: 65-90. <http://doi.org/10.1.1.211.8478>
- Lin, N. (2001): *Social Capital*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lin, N. (2008): A network theory of social capital. In: *The Handbook of Social Capital*, pp. 50–69. Eds: Castiglione, D, van Deth, J W, Wolleb, G. Oxford University Press, Oxford.
- Lin, N, Fu, Y-C, Chen C-j. (2008): *Structuring Social Capital: Social, Cultural and Institutional Dimensions*. Paper presented at the International Conference on Social Capital, 28th of May, 2008 at the Academia Sinica, Taiwan.
- Lin, N, Dumin, M. (1986): Access to occupations through social ties. *Social Networks* **8**: 365-383.
- Marsden, P V. (2005): Recent Developments in Network Measurement. In *Models and Methods in Social Network Analysis*, pp. 8-30. Eds.: Carrington P J, Scott J, Wasserman S. Cambridge University Press, Cambridge

- McAllister, L, Fischer, C S. (1978): A Procedure for Surveying Personal Networks. *Sociological Methods and Research* 7, 2: 131–148. <http://dx.doi.org/10.1177/004912417800700202>.
- McCarty, C, Killworth, P D, Bernard, H R, Johnsen, E C, Shelley G A. (2001): Comparing Two Methods for Estimating Network Size. *Human Organization* 60, 1: 28-39.
- Molin, E, Arentze, T, Timmermans, H. (2008): *Eliciting Social Network Data*. Paper presented at the International Conference on Survey Methods in Transport: Harmonisation and Data Comparability, France, 25-31th of May.
- Sik E. (2012): *A kapcsolattitőke szociológiája*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Snijders, T A B. (1999): Prologue to the measurement of social capital. *La Revue Tocqueville* 20, 1: 27-44.
- Szántó Z. (2006): A társadalmi kapcsolatháló-elemzés szociometriai gyökerei. In: *Analitikus szemléletmódok a modern társadalomtudományban*, pp. 649-642. Szerk.: Szántó Z, Orbán A, Tóth I. Gy. Helikon, Budapest.
- Tóth O. (2012): Társadalmi integráció és család. In: *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*, pp. 369-382. Szerk.: Kovách I, Dupcsik Cs, P. Tóth T, Takács J. Argumentum Kiadó és MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet, Budapest.
- Utasi, Á. (1990): Baráti kapcsolatok. In: *Társadalmi riport 1990*, pp. 475–486. Szerk.: Andorka R, Kolosi T, Vukovich, Gy. TÁRKI, Budapest.
- Utasi Á. (szerk.) (1991): *Társas kapcsolatok*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Utasi Á. (2002a): *A bizalom hálója*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Utasi Á. (2002b): A társadalmi integráció és a szolidaritás alapjai: a bizalmas kapcsolatok. *Századvég* 24. Forrás: <http://www.szazadveg.hu/files/kiadoarchivum/24utasi.pdf>. Utolsó látogatás: 2016.08. 30.
- Utasi Á. (szerk.) (2006): *A szubjektív életminőség forrásai: biztonság és kapcsolatok*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest.
- Van der Gaag, M, Snijders T. (2004): Proposals for the measurement of individual social capital. In: *Creation and returns of Social*

- Capital*, pp. 199-218. Eds.: Flap, H D, Völker, B. Routledge, London.
- Van der Gaag, M, Snijders T, Flap, H. (2008): Position generator measures and their relationship to other social capital measures. In: *Social Capital: An International Research program*, pp. 27-48. Eds.: Lin, N, Erickson, B H. Oxford University Press, New York.
- Varga A. (2010): Inkluzív társadalom és iskola. In: *Esélyegyenlőség a felsőoktatásban*, pp. 25-66. Szerk.: Varga A. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Vastag Z, Huszár, Á. (2008): Kapcsolatszegény - Aki szegény, az a legszegényebb? *Statistikai Szemle* **86**, 12: 1103–1125.
- Wasserman, S, Faust, K. (1994): *Social Network Analysis. Methods and Applications*. Cambridge University Press, New York.
- Wellman, B. (1979): The community question. *American Journal of Sociology* **84**: 1201-31.
- Wellman, B. (1991): Strukturális elemzés: A módszertől és a metaforától az elmélet és a tartalmi kérdések felé. In: *Társadalmak rejtett hálózata*, pp. 307-352. Szerk.: Angelusz R, Tardos R. Magyar Közvéleménykutató Intézet, Budapest.
- Wellman, B. (2001a): Physical place and cyber place: The rise of personalized networking. *International Journal of Urban and Regional Research* **25**, 2: 227-252.
- Wellman, B. (2001b): The persistence and transformation of community: From neighbourhood groups to social networks. In: *Report to the Law Commission of Canada*. Ottawa.

A TÁRSAS KULTÚRA ÉS ÖNISMERET JELENTŐSÉGE A TANÁRI SZEMÉLYISÉG FEJLESZTÉSÉBEN –A KELET-MAGYARORSZÁGI KÉPZÉSI GYAKORLATOK ÉS A VÁLTOZTATÁS LEHETŐSÉGEI

Dr. Kiss János

Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar

4400 Nyíregyháza, Sóstói út 2-4.

kiss.janos@foh.unideb.hu

Összefoglalás

Tanulmányom célja, hogy bemutassam, milyen módon jelenik meg a Nemzeti alaptanterv (továbbiakban NAT) a hazai tanárképzés két kelet - magyarországi reprezentánsa, a Debreceni Egyetem (továbbiakban DE) és Nyíregyházi Főiskola (továbbiakban NyF) tanárképzési moduljaiban, különös hangsúlyt fektetve a személyes készségek, képességek fejlesztésére, mint nevelési célokra, s ezen belül az önismeret és társas kultúra területeire. A korábbi pedagógiai felfogásokhoz képest, az inkluzív pedagógia és nevelés egyik legfontosabb „hangsúlyáthelyezése” a tananyag középpontban tartása helyett, a tanulónak a középpontba történő állításával jellemezhető legfrappánsabban. A tanárjelöltek szaktudásának fejlesztése helyett, ezúttal az önmagukról való tudás megszerzésének lehetőségeit, esélyeit vesszük górcső alá. Bemutatom, mely fő dimenziókra helyeződik a hangsúly az önismereten és társas kultúrán belül, hogyan valósul meg egyrészt a pedagógus-jelöltek önismeretének és társas kultúrájának a konkrét fejlesztése, másrészt milyen eszközöket, tudást, ismereteket kapnak ahhoz, hogy munkájuk során ők is tudják fejleszteni a gyerekek önismeretét és társas kultúráját.

Summary

The importance of social culture and self-recognition in teachers' personality development – the practice of training and chances for changes in Eastern Hungary

The aim of the study is to present how the National Core Curriculum (Nemzeti alaptanterv NAT) in two Eastern Hungarian

universities like University of Debrecen and University of Nyíregyháza (earlier College of Nyíregyháza) is built into the teacher training modules, especially focusing on teaching aims such as personal skills, skill development, and social culture, self-recognition within these areas. One of the most important 'shifts of emphasis' in inclusive pedagogy and education, in comparison with the earlier education concept, is that instead of keeping the teaching material in the centre, now the pupil is in the centre. This time, instead of developing the potential teachers' professional knowledge, we have scrutinized their opportunities and chances to gain knowledge about themselves. We present the three main dimensions which are emphasized within social culture and self-recognition, how the development of social culture and self-recognition of potential teachers is implemented, moreover what kind of tools and knowledge the potential teachers get so they will be able to develop pupils' self-recognition and social culture.

Bevezetés

Tanulmányunk célja, hogy bemutassuk, milyen módon jelenik meg a Nemzeti alaptanterv (továbbiakban NAT) a hazai tanárképzés két kelet - magyarországi reprezentánsa, a Debreceni Egyetem (továbbiakban DE) és Nyíregyházi Főiskola (továbbiakban NyF) tanárképzési moduljaiban, különös hangsúlyt fektetve a személyes készségek, képességek fejlesztésére, mint nevelési célokra, s ezen belül az önismeret és társas kultúra területeire. A tanárjelöltek szaktudása helyett, ezúttal az önmagukról való tudás megszerzésének lehetőségeit, esélyeit vesszük górcső alá. Bemutatjuk, mely fő dimenziókra helyeződik a hangsúly az önismereten és társas kultúrán belül, hogyan valósul meg egyrészt a pedagógus-jelöltek önismeretének és társas kultúrájának a konkrét fejlesztése, másrészt milyen eszközöket, tudást, ismereteket kapnak ahhoz, hogy munkájuk során ők is tudják fejleszteni a gyerekek önismeretét és társas kultúráját.

Jelen tanulmányunk alapja az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által szervezett 2015-ös vizsgálatunk fel nem használt részletes anyagából készült, melynek felhasználásához való hozzájárulást és az ebben közreműködő kollégák, Kovács Klára, Almássy Zsuzsanna és Kovács János felbecsülhetetlen értékű munkáját ezúton is nagyon köszönjük.

Természetesen nagymértékben építünk a vizsgálatnak a témával kapcsolatban már megjelent tanulmányára (Kiss és mtsai, 2015). Tanulmányunk első részében vázoljuk a tanárképzésben az elmúlt években bekövetkezett változásokat, majd pedig az önértékelés és társas kultúra legfontosabb jellemzőit foglaljuk össze a NAT szempontjából. A lehetséges változtatások számbavételével megkísérlünk olyan modellt javasolni elsősorban az oktatásirányítás számára, mely a meglévő elemek megtartása mellett, viszonylag kevés radikális változtatással mégis hatékonyabbá teheti ezen a téren a képzést, továbbképzést.

A vizsgálat tárgya és módszerei

Vizsgálatunkban a NAT-ból indultunk ki az önismeret és társas kultúra definiálásához. Megvizsgáltuk egyrészt az alap-, mester- és osztatlan pedagógusképzés közös pedagógiai-pszichológiai moduljához kapcsoló tantárgyak leírásait, tematikáit. Másrészt az egyes műveltségi területekhez kapcsolódóan vizsgáltunk meg egy-egy képzés tantárgyhálóját és leírását. Annak vizsgálatára, hogy mi a jellemző gyakorlat a két intézmény képzési rendszereiben, dokumentumelemzést végeztünk. Elemző munkánkban az intézmények különböző képzési rendszereihez előírt kurzusok tantárgyleírásait vettük alapul. Elemeztük a tantárgy elsajátításának célját bemutató leírásokat, illetve a meghatározott tantárgyi programokat. Felhasználtuk a NAT-ban a műveltségi területek részletes ismertetésekor megjelenített, az egyes területek tárgykörébe tartozó, megvalósítandó célokba beépített önismereti és társas kultúra fejlesztésére vonatkozó elemeket. Az elemzési kategóriák felállítása során célszerűnek találtuk az önismeretre és a társas kultúrára vonatkozó előírások szétválasztását. Az önismeret fejlesztésére vonatkozó, a NAT-ban megjelenő előírások az alábbi fogalmak mentén szerveződnek: énkép, önértékelés, érzelmek, akarat, önállóság, felelősség önmagáért, empátia. A társas kultúra fejlesztésére vonatkozó, a NAT-ban megjelenő előírások az alábbi fogalmak mentén szerveződnek: kommunikáció, közösségi lét, érdekek képviselete, multikulturális értékek, társas szükségletek, fenntarthatóság.

Az általunk elemzett dokumentumok a következőek voltak: mind a DE és az NyF képzésében az alapszakokhoz tartozó 10 kredites,

tanárszakot megalapozó tárgyak tantárgyleírásait, a mester- és osztatlan képzési tárgyak pedagógiai-pszichológiai moduljához tartozó tantárgyleírásokat elemeztük.

Két dilemma

A munka során végigkísért bennünket egy furcsa sejtés, vagy benyomás, mely arra vonatkozott, hogy a „gondjainkra bízott” két jelenségekör valójában inkább csak egy, már ami lényegét illeti. A társas kultúra különböző elemei tulajdonképpen az önismeret szociális leképeződéseinek felelnek meg inkább. Ezt jelezte az a tény, hogy a Nemzeti Alaptantervben (NAT) is szignifikánsan többször fordult elő az önismeret kifejezés, mint a társas kultúra. Ezt tapasztaltuk az interjúalanyok megnyilvánulásai során is, sőt amikor a nemzetközi gyakorlatra próbáltuk pár példát keresni, a társas kultúrának az oktatásban, nevelésben való szerepével kapcsolatosan, nagyon kevés találat jött fel az interneten, s pl. európai nem is nagyon volt köztük. (Ausztrál és újjélandi példákat találtunk ld. lentebb...)

A másik dilemmánk, abból a feladatból adódott, hogy egy olyan működő modellre tegyünk javaslatot, amely nagymértékben épít a már meglévő vonatkozó elemekre, s átfogó mértékű változtatások után eredményesebbé teszi a tanári személyiség fejlesztését. Úgy láttuk, hogy a nevelési célokhoz kapcsolódó modellajánlásoknak legalább két szintéren lehet relevanciája. A tanárképzésben éppúgy, mint a végzett tanárok pedagógiai munkája során a közoktatás intézményeiben. Közelebb kerülve azonban egyre inkább úgy látszik, hogy a gyökerek teljesen azonosak, sok átfedés is lehetséges, s csupán egy-két speciális „leágazás” tesz különbséget közöttük. Ahol lehetett, párhuzamosan kezeltük (Kiss és mtsai, 2015). Meggyőződésünk, hogy ezen a területen való hatékony ismeretközlés feltételei nagyobb részt már adottak, de olykor a megfelelő szintű szakmai kommunikáció hiánya, (társas kultúra!), máskor a merev és nem mindig életszerű pályázati és gazdálkodási szabályok, vagy egyéb, ehelyütt nem részletezett tényezők akadályozták a „célba érést”.

A pedagógusképzésben bekövetkezett változások és jelenlegi helyzet

A magyar felsőoktatás bolognai képzésre való áttéréséhez kapcsolódón a pedagógusképzés a 2006/2007-es tanévben tért át a

kétciklusú képzésre. Ennek megfelelően az alapképzésben a diszciplináris szakokhoz egy 10 kredités tanári modul elvégzése volt kötelező azon hallgatók számára, akik tanári végzettséget szeretnének szerezni, ezzel azonban tanítani semelyik oktatási szinten nem lehet. Ez alól kivételt képez az óvópedagógia szak, ahol alapképzéses diplomával el lehet helyezkedni óvópedagógusként bármilyen fenntartású intézményben. Az NyF képzési rendszerében a tanító szak hasonló ehhez, amely szintén alapképzésként valósul meg. A tanári mesterképzésben a hallgatóknak öt félév alatt a diszciplináris követelményeken kívül a DE és az NyF képzésében egy 40 kreditnyi pedagógiai-pszichológiai modult, a két szakhoz egy-egy rövid szakmai gyakorlatot és egy 1 féléves összefüggő szakmai gyakorlatot kell teljesíteni, melyek külső intézményekben, általános és középiskolákban végeznek. Erre készítik fel őket az elméleti tudást megalapozó előadások és a különböző helyzetekre, módszerek alkalmazására felkészítő gyakorlatok, melyeket a szakmai gyakorlatok során az iskolában pedagógusként dolgozó vezető tanárral konzultálva alkalmazhatnak. A tanári mesterképzésben két szakot kell teljesíteni, amennyiben nem rendelkezik korábban szerzett pedagógusvégzettségre jogosító diplomával. A képzés kimeneteli követelményei egyértelműen a NAT-ra alapozva határozzák meg, hogy milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie a tanárjelöltnek, azonban azt láthatjuk, ezek a tanulók fejlesztésére vonatkoznak elsősorban, nem pedig a leendő tanár egyes képességeinek fejlesztésére, jóllehet az ismeretátadás eredményessége, azaz a közlés hitelessége nagymértékben függ a közlő személyiségétől, azaz a pedagógus egyik fontos „munkaeszköze” a személyisége (Bagdy, 1997; Klein, 1984). :

1. *„a tanulói személyiség fejlesztésére: az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel elősegíteni a tanulók értelmi, érzelmi, testi, szociális és erkölcsi fejlődését, a demokratikus társadalmi értékek, a sajátos nemzeti hagyományok, az európai kulturális és az egyetemes emberi értékek elsajátítását; - tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére: a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére, a közösségben kialakuló konfliktusok kezelésére, az interkulturális nevelési*

programok alkalmazására, az együttműködés készségeinek fejlesztésre;”

2. *„- az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére: különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a hatékony tanulás, a szociális és állampolgári kompetenciák, a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetenciák, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére, a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására, az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére, a tanulók testi-lelki-szellemi egészségének fejlesztésére;”¹*

Az osztatlan képzés bevezetésére a 283/2012. (X. 4.) kormányrendelet alapján a 2013/2014. tanévben került sor. A képzés során 10, 11, illetve 12 félév alatt lehet tanári diplomát szerezni attól függően, hogy a hallgató egyik vagy mindkét szakja középiskolai közismereti tanárszak, illetve az egyik az idegen nyelvek műveltségi területhez tartozó, osztatlan képzésben szervezett közismereti tanárszak. A DE képzésében ehhez a 300/360 kreditből a tanárjelölteknek mintegy 100 kreditnyi tanárképzési modult kell teljesíteni, amiből 40 kredit kapcsolódik pedagógiai-pszichológiai kurzusokhoz, 50 kredit az összefüggő szakmai gyakorlathoz, a többi pedig a szakdolgozat, a sikeres portfólióvédelem, a rövid szakmai gyakorlatok (iskolai és iskolán kívüli helyszíneken), a közösségi pedagógiai gyakorlat és választható tanegységek teljesítésével szerezhető.

A NyF osztatlan tanárképzésében a követelmények a következőképpen alakulnak: a 300 kreditből a tanárjelölteknek 100 kreditnyi tanári felkészítés modulból 26 kredit pedagógia-pszichológia tárgyat, 16 kredit szakmódszertant és 54 kreditnyi gyakorlatot kell teljesíteni. 91-91 kredit kapcsolódik a szakmai tárgyakhoz. A többi kreditpontot a szabadon választható tárgyak (12), a szakdolgozat (8) és a portfólió (2 kredit) teszi ki.

¹http://btk.unideb.hu/oktatas/MA/szakleirasok/Tanari%20N/OSZTOTT_TMA_NA_PPALI_5FELEV.pdf

A DE gyakorlatában, bár a pedagógia-pszichológia tárgyak nagyrészt megegyeznek a mesterképzésben találhatókcal, azzal a különbséggel, hogy itt 10-12, a mesterképzésben pedig 4,5 félév alatt kell ezeket teljesíteni. Ha bizonyos esetekben a név változott is, de a legtöbbször megvan a mesterképzésben megfeleltethető párja, kettő kikerült, de négy új tárgy pedig bekerült az osztatlan képzésbe. Új elemként jelent meg a közösségi pedagógiai szolgálat, valamint az összefüggő szakmai gyakorlat is egy félévről két félévre növekedett. Mind a tanári mester, mind az osztatlan képzésben megjelenik, hogy a pedagógusjelölt képes legyen az önreflexióra, azonban az osztatlanban már megjelenik a szakmai önkorrekcióra való felkészítés igénye is. A tanulók különböző képességeinek, készségeinek fejlesztésére vonatkozóan ugyanazok a kritériumok fogalmazódnak meg (szó szerint), mint a mesterképzésben (l. első idézet).

Fontos megjegyezni, hogy a záróvizsgák három részből állnak: külön kell vizsgázni a pszichológiai, a pedagógiai és a szakmódszertani ismeretekből (ez utóbbi esetében mindkét szakból külön-külön). Ez pedig meghatározza az egyes diszciplináris képzések kínálatát, hiszen biztosítani kell az egy-egy szakhoz kapcsolódó közismereti tárgyak tanításához szükséges módszertani ismeretek feltételeit külön kurzus(ok)ként.

Az önértékelés és társas kultúra a NAT szemszögéből

A NAT szerint az önismeret a társas kultúra alapja, hiszen csak akkor tudunk beilleszkedni egy csoportba, közösségbe, s ebből kifolyólag a társadalomba, ha ismerjük saját magunkat, képességeinket, tudásunkat, személyiségünket. Ez nemcsak azért fontos, hogy tisztában legyünk pozitívumaikkal, esetleg negatív vonásainkkal, tulajdonságainkkal, s ennek megfelelően találjuk meg helyünket, feladatunkat a világban, hanem azért is, mert ez erőteljesen rányomja a bélyegét emberi kapcsolatainkra, egy-egy közösségben való helyünkre, a megfelelő szerepek elsajátítására. A megfelelő önértékelés és társas kapcsolatok biztosítanak kedvező légkört a szellemi fejlődéshez, a készségek optimális alakulásához, valamennyi műveltségi terület kiműveléséhez. A személyiség fejlesztésének egyik legfontosabb eleme az önismeret, az önmagunkról való tudás, a korlátoknak és lehetőségeknek a valósághoz hű, korrekt ismerete. Manapság már az iskolában

megszerezhető tudással kapcsolatban is a „lifelong learning”, szemlélete az uralkodó. Ez fokozottan igaz önismeretre: Az effajta tudás életünk végéig folyamatosan bővül és módosul. Minden pályát művelő ember szempontjából igaz a fenti tétel, ezért rendkívül fontos tehát, hogy a tanárjelöltek számára már a tanulmányaik során lehetővé tegyünk az önismeret és társas kultúra különböző elemeinek tudatos fejlesztését, az ezekről való tudás szisztematikus és tudatos gyarapítását. Láthatjuk ezeknek, mint kompetenciának a bekerülését frissen fejlesztett angolszász curriculumokban ([http1.](#), [http2.](#)). Azért is fontos ez, mert a pedagógus pályára való felkészülés abban az életkori fázisban történik, amikor az egyén személyiségfejlődésének szempontjából is kitüntetett jelentősége van mind az önismeretnek, mind pedig a társas kultúrával kapcsolatos ismereteknek (Túri, 1996; Kádár, Szarvas, 1999). Az erre vonatkozó intenzív személyes igényt érdemes már képzés során kiszorgálni és összekapcsolni a tudatos tanárrá válás folyamatával (Tókos, 2007). Éppen ezért a NAT külön hangsúlyt fektet ezekre: bár nem kapnak helyet külön órákon, hiszen ezek nem taníthatók külön tudásként, de beépül más tárgyakba. Ezek fejlesztése azért is fontos, mert így alakul ki olyan tanulási légkör az osztályokban, melyben jól érzik magukat a diákok, megfelelően motiváltak és kellőképpen tudnak koncentrálni a tananyagra. Mindkét képesség, de főleg az önismeret erőteljesen kapcsolódik az életen át tartó tanuláshoz, a megfelelő jövőtervek kialakításához, olyan célok kitűzéséhez, melyek megvalósíthatósága reális, s így nem éri kudarc az egyéneket.

A gyakorlatban ezek fejlesztése elsősorban osztályfőnöki órán, iskolán belüli és kívüli közösségi tevékenységek (vetélkedők, játékok, kirándulások stb.) valósul meg, ahol az osztályfőnöknek van a legnagyobb szerepe. Emellett azonban láthatjuk, hogy egyéb kompetenciaterületekbe ágyazva is megjelennek: pl. a hon- és népismeret esetében a saját nemzeti identitás meghatározásában, a felkészülésben a felnőtt szerepekre, a kommunikációs készségekben, a testi-lelki egészség fejlesztésében, s tulajdonképpen minden műveltségi területhez kapcsolódó tudás szintjének ismerete is az önismerethez tartozik. A társas kultúra fontos terepei az olyan tanórák, ahol kevesebb hangsúly helyeződik az elméleti ismeretekre, inkább a közös tevékenységek végzése a fő cél, úgy mint a testnevelés órán a sportjátékok, vagy az énekórákon a kórusban éneklés. Ezeken

ugyanis rejtett módon zajlik a hatékony együttműködés, vitakultúra, konfliktuskezelés, egymásra való hangolódás, megértés, empátia stb. elsajátítása és a tudás mélyítése. Az énkép, önismeret külön szerepet kap a kiemelt fejlesztési területek között.

Az alapvető, témára vonatkozó pszichológiai ismeretek tantárgyai

a. Általános lélektan

Az elemi pszichológiai folyamatokat és jelenségeket bemutató, általános lélektani témaköröket tartalmazó kurzusok mindkét intézmény tanárképzési programjában megtalálhatók, különböző néven bár, de mindenütt (nagyon helyesen) a pszichológiai kurzusok felvezetéseként, tipikusan „*Bevezetés a pszichológiába...*” jellegű tantárgyak keretében kerülnek oktatásra. Ha és amennyiben ezek a tantárgyak valóban a legfontosabb témakörökre (érzelem, motiváció, tanulás, fejlődés stb.) fókuszálnak, és nem mennek el az egyes jelenségek szükségtelenül elemi szintű taglalásának irányába, akkor teljesen betöltik feladatukat a jelenségkörre irányuló képzési folyamat indításában. Az mindenki számára nyilvánvaló, hogy ezekből az elemi általános jelenségekből és folyamatokból épülnek fel az összetettebb pszichológiai működések és viselkedésszisztemek, melyek mind az önismeret, minden pedig társas kultúra meghatározói.

b. Személyiséglélektan

A másik, ugyancsak mindegyik pedagógus képzés programjában szereplő kurzus, az alapvető személyiséglélektani jelenségeket és folyamatokat bemutató, a curriculumokban általában „*személyiséglélektan*” néven található tantárgyak. Ez is nagy fontos és nagyon jó irány a célunk szempontjából, hiszen egyfelől bemutatja a személyiséget mint rendszert, feltárja annak szerkezetét, kialakulását és bemutatja működését. Általában ezek a tantárgyak azok, amelyek a különböző pszichológiai megközelítésekről, irányzatokról is képet adnak, összehasonlítva azokat a fontosabb pontokon. Ez egyébként szintén alapot képezhet a különböző pedagógiai képzésekben megjelenő egészségpszichológiai és gyógypedagógiai kurzusok számára. Az önismeret lényegének megismerése szempontjából jelentősége ezeknek a kurzusoknak elvitathatatlan.

c. Szociálpszichológia

A pszichológiai alapkutatásokhoz tartozó szociálpszichológia jelenléte, szintén egységesnek mondható a pedagógusképzés tantárgyi programjaiban. Néha explicite néven nevezett, de olykor rejtett módon megfogalmazott megnevezésű szociálpszichológiai tantárgyak az utóbbi néhány évtizedben folyamatosan jelen vannak a pedagógusképzési programokban a magyarországi képzőintézményekben, korábban ez nem mindig volt így, sőt volt olyan időszak is amikor teljességgel hiányzott ez a nagyon fontos ismereteket és módszereket hordozó tárgy. A társas érintkezés során keletkező lelki jelenségek pszichológiai alapjainak megértése mind az önismeret, mind pedig különösen a társas kultúra jelenségek köré szemponjtjából nagyon fontos és alapvető jelentőségű. Természetesen ugyancsak alapul szolgálhat az egyes speciális képzési programok számára minden olyan területe, ahol a szociálpszichológiai jelenségek szerepet játszik. (kommunikáció, csoportok, emberi kapcsolatok stb.). Az előzőekben említett tantárgyakkal együtt a pedagógus-továbbképzések témáinak széles köréhez szolgál(na) alapul. (A szerző ezzel kapcsolatos tapasztalata, hogy csak a 80-as évek második felében végzett pedagógusok számára oktattak általános jelleggel szociálpszichológiát.)

d. Fejlődéslelektan

A mai modern képzések egyik nagy hiányossága, hogy a különböző lelki jelenségek, készségek, képességek fejlődésével foglalkozó kurzus nincs általánosan jelen e pedagógusképzési programokban. Van, ahol hangsúlyosan jelen van, pl. a tanítók képzésében (nagyon helyesen), de van, ahol teljességgel hiányzik. A fejlődéslelektan nem csak a témánk fókuszában lévő önismeret és. társas kultúra jelenségek körével kapcsolatban alapvető jelentőségű, hanem a pedagógiai folyamat bármely pontján, hiszen bizonyos szempontból éppen ebbe a folyamatba kívánunk beavatkozni. Az egyéb oktatási és képzési területen való „ráépülés” szempontjából is nagyon fontos (volna). Ezt a tantárgyat javasoljuk majd kötelező jelleggel beilleszteni a képzési programokba.

e. Speciális jelenségekre fókuszáló tantárgyak

Olyan pszichológiai, pedagógiai tárgyak tartoznak ebbe a csoportba, melyek fókuszált témái mind az önismerettel, mind pedig a társas

kultúrával közvetlen, vagy közvetett módon érintkeznek. Ezek közé tartozik a különböző deviáns viselkedésekkel foglalkozó kurzusok, vagy a szociális problémák felől közelítő tárgyak. Mind tartalmukban, mind szemléletükben jó lehetőséget adnak a tanárjelöltek számára, az ez irányú ismereteik bővítésére.

A másik fontos elem is megtalálható a jelenkori pedagógusképzésekben, a módszerek átadásának tere, a fogások kipróbálásának lehetősége, az élmények átélésével való tapasztalati tanulás, a tréningek is.

A tréningek

Mindegyik vizsgált képzőintézményben tartalmaznak a képzési programok tréningeket. Általában kétféle. Egy szabadabb, módszertanában eklektikusabb, általánosabb hatású, inkább az önismereti „*sajátélményt*” célzó és valamilyen kötöttebb, módszerében specifikusabb, valamely konkrét készséget, vagy képességet célzó fejlesztő jellegű. Az első könnyen megfeleltethető az önismerettel kapcsolatos ilyen irányú igényeknek, a második pedig inkább a társas kultúrához köthető, hiszen gyakran kommunikációfejlesztés, máskor konfliktuskezelés, vagy éppen közösségépítés a célja. Ezekon felül még vannak speciális célú foglalkozások, az egyes képzések speciális igényeihez igazodva.

a. A tanári személyiség (általános) fejlesztése

Elnevezésében is nagyon találó a kurzus. Noha általában találhatók speciális célkitűzések, de többnyire ezt szinte mindig felülírja a mindent lesöprő önismereti igénye a hallgatóknak. A Debreceni Egyetemen II. éven kerül oktatásba mint tantárgy, és mivel a közoktatásnak egyáltalán nem kötelező eleme, úgy általában a pszichológia sem, de különösen igaz ez, a speciális képzettséget és olykor speciális körülményeket is igénylő, a 45 perces órák kicsit poroszos rendszerébe nehezen illeszthető tréningekre. A hallgatók zöme először találkozik a módszerrel magával is, meg a lehetőséggel a tudatos önismereti út elkezdésére. Nem is csoda, hiszen az akcelerációs olló egyre nyitottabb szára miatt, éppen erre az életkorra esik (19-20 év) a korábban már a középiskola második felében jelentkező nagy kérdés: „ki vagyok én?”. Örvendetes jelenség, hogy a különböző, általában pályázati forrásokból támogatott, elsősorban

ifjúsági közösségi programok révén egyre többen rendelkeznek tréning-élménnyel, mire az egyetemre kerülnek. Egy másik forrás és út néhány középiskola speciális képzési/nevelési programja, esetleg egy-egy képzetesebb és „bevállalósabb” iskolapszichológus, osztályfőnök önzetlen munkája révén szervezett csoport. Az alapképzés levelező tagozatain sokkal nehezebb megszervezni a programban egyébként szereplő tréningeket, részint a konzultációs órák száma, részint a hallgatók (alul)motiváltsága miatt. Ennek a rétegnek az ilyen irányú képzésénél érzékeljük a legnagyobb problémát. A mesterképzést levelezőn végzők tekintetében más a helyzet némiképp, mert általában ők már tréningeztek, vagy az alapképzés során a képzési programon belül, és/vagy a különböző pedagógus továbbképző programok tréningjein vettek már részt, olykor komoly óraszámban.

b. Különböző társas készségeket fejlesztő tréningek

Ezeknek már valamivel nagyobb kultúrája van, részint a szervezetpszichológia világából, a munkavégzés felől, részint pedig az egyes elemek (kérdőívek, tesztek, gyakorlatok) média és internetes terjedése révén. Hozzátehetjük nyugodtan azt is, hogy mivel ezek a foglalkozások nem mennek mélyre, a kisebb személyes kockázat miatt is népszerűbbek. Mindegyik vizsgált intézményben van mód ilyen jellegű kurzusok felvételére. Ezek középpontjában általában a társas kultúra olyan fontos jelenségek körei vannak, mint a kommunikáció, vagy a konfliktuskezelés. Ezek nem csak a személyiség fejlesztéséhez járulhatnak hozzá, hanem nagyon fontos módszertani lehetőségeket tárhatnak fel a tanárjelöltek számára. Szintén a szerzők tapasztalata, hogy ha a hallgatók tudatos önismereti útja, mondjuk egy kommunikációfejlesztő tréninggel kezdődik, akkor ennek az önismereti hozadéka valószínűleg nagyobb jelentőségű lesz az egyén számára, mint a fejlődés élménye. Az egyes egészségügyi képzésekben csak ilyen fejlesztő jellegű tréningek állnak a hallgatók rendelkezésére, és minden olyan csoportra a fenti jelenség jellemző, amelynek első ilyen jellegű élménye ez volt. (A fejlesztés hatékonyságát fel kell áldozni az önismeret oltárán.) Ez tulajdonképpen természetesnek mondható, általában nem is jelent különösebb problémát, sőt hosszabb távon megtérül, de számolni kell vele.

c. Mentálhigiénés jellegű tréningek (stresszkezelés, ventilláció stb.)

Ez is egy fontos műfaj, ami szintén megtalálható a palettán. A szemlélet kialakításában, mélyítésében, egyszerűen az ez irányú szocializációban van nagyon fontos szerepe, ami jól jön a pedagógus pályán. Ezek a foglalkozások mind az önismeret, mind pedig a társas kultúra fontos jelenségei érintve vannak és mind a közvetlen, mind a közvetett hatása jelentős. A burn-out megelőzés egyik nagyon fontos eszköze, ami nagyon jó, ha beépül a tanárjelöltek repertoárjába. Egyes elemeit osztályfőnökként közvetlenül is tudják majd hasznosítani.

d. Speciális csoportokra és/vagy problémákra fókuszáló tantárgyak

Ilyet elsősorban a gyógypedagógia felől találtunk, illetve a speciális problémákkal küzdő gyerekekkel való foglalkozást célzó tantárgyaknál. Ezek nagyon erősen módszer és gyakorlatorientált kurzusok, tulajdonképpen egyfajta sajátos átmenetként is felfoghatók a hagyományos szeminarizáló kurzusok és tapasztalati tanulásra építő tréningek között. Vannak a társas kultúrának olyan elemei, amelyek itt hangsúlyosan szerepelnek, mint például a másság elfogadása, vagy az empátia.

Az egyes szaktárgyak látens tartalmai

A fentebb számba vett kurzusok mindegyike alapvetően egyértelműen a pszichológiához köthető, vagy a pedagógiának a pszichológiával közös területei felől közelít. Ezek nyilvánvalóan direkter tudnak foglalkozni olyan pszichés entitásokkal, mint az önismeret, vagy társas kultúra. Vannak azonban olyan rejtett lehetőségek is, amelyekkel ugyan, ha közvetlenül nem is, de áttételesen nagyon is hatékonyan befolyásolhatók a hallgatók önismerete és a társas kultúra különböző jelenségeivel kapcsolatos ismerete és szemlélete. Vannak olyan szakok, melyeknél tantárgyak formájában jelennek meg az oktatásban, ahol ez a kapcsolat nyilvánvaló, míg másoknál van egy kis áttétel és egy harmadiknál erősen korlátozott és esetleges, de létező. Számukban, terjedelmükben és hangsúlyukban oly fontosak, hogy nem szabad kihagyni a lehetőséget. A szakok száma és még inkább a szaktárgyak száma nem

tette lehetővé, hogy egyenként átnézzük, de az interjúk elemzése során sok utalás volt ezekre, elsősorban a gyakorló szaktanárok részéről.

a. Közvetlen lehetőségek

Általánosságban elmondható, hogy elsősorban a pszichológiával természetes kapcsolatban lévő szakok tartoznak ide, különösen igaz ez, a határterületeknek mondható biológia, vagy a társadalomtudományi szakok (tárgyak) esetében, mint társadalomismeret (szociológia), vagy filozófia. Talán elsőre furcsának hangzik, de a testnevelés ebbe a csoportba tartozik. A testkép szoros kapcsolatban van mind az önismerettel, mind az erre vonatkozó igényvel, a sportok pedig a társas kultúra nagyon fontos elemeire irányíthatják a figyelmet. Ezek közvetlenül is érintik a vizsgált jelenségek fogalmait, jelenségeit. Itt a tematika és szakmódszertan átvizsgálása szükséges csupán és a figyelem felhívása az ilyen tartalmakra, módszertanilag pedig a szakmai visszacsatolás mellett, a pszichológiai visszacsatolás igényének a kiépítése.

b. Az áttételes lehetőségek

Vannak olyan tantárgyak, szakok, amelyeket a tartalmuk tesz alkalmassá arra, hogy az önismeret és a társas kultúra jelenségekörére hatással legyen. A történelem, mint az egyik magas óraszámú és kötelező érettségi tárgy, elsősorban a társas kultúra terén ad lehetőséget a pedagógusoknak, hiszen a hagyományok, a csoporttudat, nemzettudat, példamutatás stb. nagyon elérhetővé, megközelíthetővé válik általa. A teljesen azonos jelentőséggel bíró magyar (és általában a szépirodalmi) irodalom ugyancsak ide sorolható. Az irodalmi művek kiváló ábrázolását adják mind az önismeretnek, mind a társas kultúrának, mely nagy lehetőséget rejt magában ezen a téren és még a művészi hatás, a katarzis is segíti azt. Ez egyébként igaz a többi, művészetet közvetítő tantárgyra is. (Énekzene, rajz stb.)

c. A korlátozott, de létező lehetőségek

A fentebb nem érintett szakok illetve tantárgyak közül ide sorolható a biológia kivételével az összes természettudományi terület. A kommunikáció és az informatika kapcsolata közismert. (Nem is beszélve az eddig szintén nem említett idegen nyelvekről!) A

következtetés, a bizonyítás, az igazolás stb. a társas kultúra bizonyos elemeinek fontos részei, csakúgy, mint a matematikának, fizikának, kémiának. A földrajz társadalom-földrajzi vetülete ugyancsak visszacsatolható a társas kultúrára. Ezeket meg kell jelölni a tematikákban, felhívni rá a figyelmet, s kiépíteni az erre vonatkozó igényt. A jelenlegi képzési programok tehát potenciálisan rengeteg lehetőséget tartalmaznak abban a tekintetben, hogy a NAT –ban előírt fejlesztendő területekkel kapcsolatosan felkészítsék a tanárjelölteket a képzőintézmények. Ez sajnos nem jelenti azt, hogy az összes lehetőség ki van aknázva, sőt az sem mondható, hogy ennyi elegendő volna. Szeretnénk felhívni a figyelmet néhány olyan tényezőre, ami hátrányosan befolyásolja az egyébként meglévő lehetőségek hatékony kihasználását. Ezek egy része könnyen kiküszöbölhető, tulajdonképpen tantárgyi adminisztrációs, vagy technikai jellegű. Mások azonban lassabban és korlátozottabb mértékben javíthatók.

A jelenlegi rendszerből adódó hibák és csapdák

Szemléletkülönbségek

a. Porosz versus angolszász nevelés

A magyar pedagógia és pedagógusképzés jó néhány évvel (évtizeddel) ezelőtt paradigmaváltásba kezdett, amit a történelmi és a társadalmi változások is lehetővé tettek, sőt sürgettek. Ez azonban nem ment maradéktalanul végbe a bonyolult rendszer minden területén. Egyes új folyamatok leálltak, voltak régi jelenségek, amelyek visszatértek, de jelen írásunkban ezt nem tisztünk elemezni. Számunkra annyi fontos ebből, hogy az önismeret, a társas kultúra jelenségkörének bevonása a pedagógiai folyamatba tipikusan az angolszász pedagógia jellegzetes vonása, ezért minden olyan területen, ahol még a régi elvek és gyakorlatok megmaradtak, akadályba ütközik.

b. A pedagógia és a pszichológia módszertani szemléletének különbözősége

A vizsgált témák alapvető természetükből adódóan pszichológiai jellegűek, ez a velük kapcsolatos módszertanra is elmondható. Igen ám, de ebben az esetben duplán is a pedagógia képzésfilozófiai és képzéstechnikai (vagy inkább nevelés a helyesebb, pontosabb kifejezés) rendszerébe kell beilleszteni. Egyfelől a pedagógusképzés adminisztrációs és intézményrendszerébe a tanárjelöltek képzése

során, másfelől az közoktatás intézményeinek rendszerébe, a végzendő pedagógiai munka során. Ez tartalmában már nem, de paradigmaticusan, olykor módszertanilag egyáltalán nem mondható zökkenőmentesnek.

c. A hallgatók (majd a tanulók) és az oktatók (majd a tanárok) nézetkülönbsége

Ez tulajdonképpen egy fura leképeződése a porosz pedagógiai szemlélet túlélésének és a bolognai folyamat merev végbevételének. Szóval ez az a terület, ahol a numerikus értékelésnek és a kreditekkel súlyozott részvételnek nincs sok értelme. Jó pár helyen, meg is próbálják oldani, de nem kis részben a szülői elvárások miatt, a hallgatók előtt nem igazán van presztízse, legalábbis a program megkezdéséig. Ez gyakran ellenállást jelent, amit olykor nem könnyű leküzdeni. Mivel nincs befolyása közvetlenül a tanulmányi előmenetelre és nem tartozik a szak(mai) tárgyakhoz, ezért gyakran „felesleges” jelzöt kap, nem ritkán az ezzel nem foglalkozó kollégák részéről is.

A kontraindikációk

a. Az önkéntesség elvének megtartása

Szinte minden pszichológiai folyamat, s beavatkozás hatékonyságának, sikerének titka a szereplők önkéntes részvállalása a folyamatban. Ennek több összetevője van, de ha csak azt mondjuk, hogy a nem (egészen) önként vállalt részvétel mondjuk egy önismereti csoportban, az szükségképpen először a belső ellenállást hozza működésbe és nem a közreműködést. Ebben nagy különbségek vannak, különösen az ellenállás mértékében, illetve közreműködéssé való átalakulásában. A tanulmányi adminisztrációs rendszer eléggé behatárolja az ebben való mozgásteret. Gyakran nem is magával a tréninggel kapcsolatban van problémájuk a hallgatóknak, hanem mondjuk az időponttal, a tréner, vagy akár egyes csoporttagoknak a személyével. Ez már könnyebben kezelhető, kicsit körültekintő és rugalmas szervezéssel és mindenképpen alaposan végiggondolt csoportképzéssel. Az iskolai alkalmazás során ez még a szülők hozzáállásával is súlyosbítva lehet. Ennek feloldása fontos feladat.

b. A tréner (csoportvezető) személye

A tanárjelöltek képzésében résztvevő oktatók közül kerülnek ki nagyon gyakran a trénerok, ami nem túlságosan szerencsés, hiszen ez egy teljesen másik szerep. Különösen a vizsgatantárgyakat oktatók helyzete nehéz ilyen értelemben. A hallgatók szorongnak, és ez visszahat a tréningen (csoportban) való működésükre. A nagyobb intézményekben ez a probléma sokkal kevésbé okoz gondot, mint a kisebbekben, ahol alapvetően külső trénerket kell(ene) bevonni, ami viszont anyagi jellegű problémákat vet fel. A modell kapcsán erre is teszünk majd ajánlást.

c. A csoportok összetétele

Ez kivételesen olyan probléma, melynek megoldásában a bolognai szisztéma és a kreditrendszer a kezünkre játszik. Ugyanis ebben a rendszerben sokkal könnyebben „keverhetők”, alakíthatók a csoportok, mint korábban. Ugyanis nagy kockázata van annak is, hogy egyébként mondjuk tanulmányi csoportként (esetleg hosszabb ideje) működő közösségeket önismereti, vagy tréningcsoportként kezdünk működtetni, majd magára hagyjuk. A nagyobb intézmények potenciálisan indítható csoportok nagyobb száma ezen területen is jobb lehetőségeket ad, de majd visszatérünk még erre is.

d. A tanulmányi kurzusként való kezelés problémái

Ezek közül a legnagyobb ellentmondást a kollokviumi és/vagy gyakorlati jeggyel való osztályozás jelenti. Ez tantervi módosításokkal aránylag könnyen orvosolható. A jelenlét alapján adható aláírás tulajdonképpen elfogadható, hiszen a tanúsítványok kiadása során is tulajdonképpen ez történik. A hiányzásnak/mulasztásnak az adott tanulmányi időszakban való pótlása nehezebb ügy, különösen, ha kredit is van rendelve hozzá. Az esetleg ebből adódó tanulmányokban való haladási, sőt anyagi konzekvenciáknak az önismereti és tréningkurzusokkal való összekapcsolódása szintén a lényeg ellen ható dolog. Erre is teszünk javaslatot a későbbiekben.

A gyakorlati problémák

a. Az oktatás időrendjébe való beillesztés

Ez is tulajdonképpen következménye annak, amikor egy eltérő metodológiai és szemléleti kerettel rendelkező módszert, egy másik

rendszerben próbálunk működtetni. A csoportfolyamatok miatt a 45 perc és annak 2-3-szoros többszöröse nem adnak elegendő időt a hatékony munkára és az egyes alkalmakat időben közel (lehetőleg) egy folyamatban érdemes felfűzni a tréningek számára. Ráadásul nem tanácsos semmi mással párosítani azokon a napokon. Ez bizony egyáltalán nem „órarendbarát” keret és nagyon nehéz beilleszteni a rendszerbe. A heti órarendekbe gyakorlatilag sehogyan sem lehet, de a nagy időegységekben gondolkodó havi/félévi órarendek megoldhatják a dolgot. Sok helyen könnyít a szervezésben, amikor hétvégén tartják, ez viszont egyéb problémákat generál ugyanakkor. Próbálunk majd ajánlással élni ezzel kapcsolatban is.

b. A személyi feltételek biztosítása

Az ilyen csoportok vezetése *kizárólag* csak módszerspecifikus technikákban jártas, erre képzett és lehetőleg tapasztalattal rendelkező szakemberrel oldható meg eredményesen. A képzetlen és tapasztalatlan tréner (csoportvezető) gyakran akaratlanul is sokkal nagyobb problémát tud okozni, mint amekkora haszonnal kecsegtet közreműködése. Általában a pszichológus végzettséggel rendelkező szakemberek rendelkeznek ezzel, de természetesen sok pedagógus és más szakember számára is elérhető képzettségek, végzettségek tapasztalatok ezek. Ha nem áll rendelkezésre kellő számú képzett tréner, akkor kívülről kell biztosítani, aminek egyéb előnyei is vannak és lehetnek, ugyanakkor több problémát is felvethet más vetületben. Ezek közül a leggyakoribb, az anyagi fedezet. A tréningcsoportok vezetése roppant megterhelő, komoly képzettséget igénylő feladat, ami a díjazásában is megjelenik. Az intézményhez tartozó szakembereknek számára komoly hátrány „házon belül dolgozni”, hiszen egyrészt az óraterhelésben ugyanolyan órának számít az ilyen jellegű „oktatás” is, mint bármely más, miközben sokkal több energiát és koncentrációt jelent, hatása még sokszor hetekkel később is hullámzik a trénerben. Másfelől ezt a tudását és kapacitását szabadidejében nagyon méltányosan megfizetnék. A külső szakemberek óradíját nem könnyű sem előteremteni, sem pedig „legitimálni” annak eltérését (magasabb voltát) a szabályzatban rögzítettől. Vannak lehetőségek ennek a feszültségnek az enyhítésére, majd később kitérünk rá.

c. Tárgyi feltételek biztosítása

Ez elsősorban a helyszínt, azaz a (tan)termet jelenti, ami kellően sok hallgató csoport esetén volumenében is gondot jelenthet. A másik, hogy az ilyen jellegű munka időrendje többnyire nem igazodik az intézményben egyébként szokásos időrendhez, azaz olykor a zavartalanság biztosítása problémás lehet mindkét irányba. A hétfégi tréningek jelentősen enyhítenek ezen a gondon. A másik viszonylag gyakori gond, hogy a termék berendezése, szeparálhatósága, méret etc. nem teljesen megfelelő ennek a célnak. (Elsősorban a régi patinás épületekben szokott előfordulni.) Ugye az önmagában gond, hogy szemináriumi terem nem elég nagy egy egyébként nagyjából szemináriumi csoport méretének megfelelő létszámú hallgatói csoport tréningezésére, hiszen gyakran mozgásos feladatok vannak, gyakran kisebb csoportokra különülnek el, és már többször említettünk, hogy egész napra „belakják” (téli és hétfégén pl. kabátokkal és élelemmel stb.). A terem hozzárendelése a kurzushoz viszont létszám alapján történik. Ha kiviszi a tréninget az intézményből, az segít, de jelentősen növeli a költségeket. A tréningek, mind az önismereti, mind pedig a társas kultúra elemeire vonatkozóak, olykor eszközigenyesek. A papírfelhasználás pl. a kérdőívek, feladatleírások stb. miatt néha nagyon eltér az átlagtól és feszültséget és/vagy gondot okoz. Lehetnek egészen szokatlan eszközök és rekvizitek, amelyeket furcsállnak az intézményi gazdaságisok, raktárosok és külön kell beszerezni.

d. Hiányzás, mulasztás pótlása

Ha csoportfolyamat közben történik valami vis major, azt a konkrét körülményeknek megfelelően aránylag optimálisan lehet kezelni a csoportkereteken belül. Ha viszont előtte történik valami, vagy eleve mulasztás történik, akkor a kurzust kénytelen újra felvenni a hallgató. Ha nincs megszerzendő jegy, kredit rendelve hozzá és nem szerepel előfeltételként, akkor ez általában nem okoz különösebb gondot.

e. A kettős csoportvezetés

Számos, ehelyütt nem részletezett okok miatt az ilyen csoportokat célszerű kettős vezetéssel működtetni. Ez azonban nagyon sok problémát okoz, kapacitásban és anyagiakban egyaránt. Sajnos, ezzel

kapcsolatban úgy tűnik, hogy egyetlen megoldás, az egyszemélyes csoportvezetéssel való megalkuvás. Ez alól alig tudunk kivételt...

f. A tréning során felszínre kerülő problémák további kezelése

Az egyik legnyilvánvalóbbal hadd kezdjük: olykor komoly mentális és/vagy pszichés problémák, traumák derülhetnek ki, kerülhetnek felszínre, mind az önismereti, mind pedig tréningcsoportok tagjaival kapcsolatban a munka során. Ezek egy részét a képzett tréner képes a csoportfolyamaton belül kezelni és megoldani, feloldani. Azonban sem az önismereti csoport, sem pedig különösen a tréning nem adekvát kerete a terápiának, semmilyen szempontból. Ebben az esetben jelezni kell és megfelelő intézménybe, megfelelő szakemberhez kell juttatni az illetőt. A csoportvezetőktől a terápiás és diagnosztikus jellegű beavatkozásokat nem hogy elvárni nem szabad, de kifejezetten fel kell rá hívni a figyelmet az érintetteknek, hogy ez nem csoportos pszichoterápia! A nagyobb egyetemeken működnek mentálhigiénés központok, megfelelő szakemberekkel, akik felé elég jelezni a problémát és szakszerű megoldást tudnak adni. Ha ilyen nincs az intézményben, akkor külső intézményhez, szakemberhez kell fordulni.

Az önismeret és a társas kultúra elemeinek további megjelenése a pedagógusok képzésében

A sok pedagógusban nyilvánvalóan meglévő belső igényen túl, a szakma és oktatáspolitikai módok, lehetőséget ad pedagógusok számára, hogy választható, vagy kötelezően előírt módon különböző továbbképzések keretében bővíthessék ismereteiket az önismeretnek és a társas kultúrának a pedagógiai munkában való alkalmazásával kapcsolatban.

A vonatkozó elméleti ismeretek

A különböző pedagógus továbbképzések és szakirányú továbbképzések képzési palettáin nem is olyan nagyon ritkán szerepelnek az általunk vizsgált problémakör témáival kapcsolatos elméleti kurzusok, gyakran beágyazva más, vonatkozó ismeretek közé. Ez tovább mélyítheti az alapképzésekben megszerzett ismereteket. (Az *alapképzés* kifejezést nem „bolognai” értelemben gondoljuk, hanem úgy, mint „eredeti, első” diplomát adót, mellyel a pályára lép.) Az

viszont elmondható, hogy nem mindig egymásra épített, koncepciózus ennek rendszere.

A módszertani ismeretek

a. Amire építeni lehet

A tréningmódszerek úgy általában is, komoly szerepet kapnak a pedagógusok továbbképzésében. Tulajdonképpen gyakran a kínálat, a tartalom is megfelelőnek mondható. Van azonban néhány elem, ami a szerzők tapasztalata és a pedagógusok visszajelzése alapján meglehetősen gyengíti az egyébként várható hatást, eredményt. Ezek egy része abból adódik, amit fentebb már elemeztünk a képzések kapcsán, nevezetesen, hogy a klasszikus oktatási keretekbe nehezen illeszkedik ez a fajta munka.

b. Az ismerős problémák

Az önkéntes és szabad választást gyakran felülírja a továbbképzés *kötelező* jellege és szükség adta kínálat lehetőségei. Olykor az időkeretek jelentenek gondot, máskor a körülmények biztosítása, mikor is a működés alatt, tanítás közben, iskolában rendezett képzésen kell szembesülni azzal, hogy az igazgatónak/helyettesnek intézkedni kell, s emiatt esetleg órákra kénytelen távol lenni. Vagy gyerekek jelennek meg osztályfőnököket, testnevelő tanárukat stb. keresve, s ha nem is vonják ki hosszabb időre őket, de mindenképpen megzavarják a csoport működését. Ezek a fajta problémák jelentik a kisebb gondot. Sajnos ettől nagyobb gondként jelentkezik az, hogy az egyes pedagógus egyéni továbbképzési útja nincs összhangban az intézményi kínálattal és programmal, illetőleg az egyes programok egymást követő gyakorisága finoman szólva, problémás. Ez elő szokott fordulni pl. akkor, amikor egy pályázat kapcsán egyrészt „csomagban” kapják az intézmények a programokat, és ugyanakkor a pályázati lebonyolítás eléggé vontatott rendszere miatt „összecsúsznak” az egyes elemek az időre történő teljesítés érdekében. Így alakulhat ki a továbbképzésben részt vevő pedagógusok „tréningmérgezése”, ami olykor traumatikus élményhez, gyakrabban a módszerrel kapcsolatos averzióhoz, de szinte mindig felesleges feszültséghez vezet.

c. A trénerek személye

Egy dolog van még, amiről beszélnünk kell feltétlenül. Ez a tréningeket vezetőik személyével kapcsolatos. Pontosabban a módszerre vonatkozó képzettségükkel és tapasztalatukkal. Sajnos előfordul, hogy a tréner képzetlensége és/vagy tapasztalatlansága okoz gondot. A különböző csoportmódszereknek és tréningtechnikáknak ma már kiterjedt irodalma van és komoly mennyiségű játékkatalógus, feladat és gyakorlatgyűjtemény is hozzáférhető. Ezek alapján állítanak össze programokat, vagy emelnek ki egy-egy elemet, gyakorlatot, amit megfelelőnek látnak saját programjuk hatékonyabbá tételéhez. Néha ez sajnos azzal jár, hogy kellő ismeret és/vagy tapasztalat híján nem tudják, hogy egy adott programnak vagy gyakorlatnak milyen lehetséges kimenetei lehetnek, melyek a veszélyei, vagy hogy a csoportfejlődés mely szakaszában szabad/érdemes alkalmazni. Sok konkrét példát lehetne mondani, de amire a leggyakrabban hivatkoznak az ilyesmit átélt pedagógusok, azok a félresikerült ún. „szituációs játékok” típusú gyakorlatok voltak. Néha ugyanis pszichodráma játékká mélyülhet, ami nagyon hatékony terápiás módszer, sőt az önismereti és mentálhigiénés alkalmazása is eredményes megfelelő kezekben, de ha megfelelő ráhangolódás nélkül, a katartikus feloldás előtt félbehagyva, a sharing és a szerepből való kivétel nélkül lezárva alkalmazzák, akkor bizony akár traumatikus élménnyé is válhat, averziót váltva ki bármely ilyen jellegű módszerrel, technikával kapcsolatban. Szokott panasz érkezni az ismeret és tapasztalat híján túl, vagy félreértelmezett kérdőíves alkalmazás miatt. Ma már egészen jól kimunkált rendszere van az egyes módszereknek, technikáknak és a pszichológusok mellett más segítő szakmák képviselői is megszerezhetik (meg is szerzik!) az ebben való jártasságot, az ezzel kapcsolatos ismereteket, szép számú pedagógus, orvos, szociális munkás stb. működik nagyon eredményesen trénerként.

Az önismeret és a társas kultúra elemeinek konceptuális megjelenítésének szinterei a pedagógusképzésben

a. Az alapvető, témára vonatkozó pszichológiai ismeretek tantárgyai

Mint azt fentebb említettük is, az általunk vizsgált intézményekben jól strukturált rendszerben jelennek meg az erre vonatkozó tantárgyi tartalmak, kiemelve még egyszer, hogy mind a négy pszichológiai alapkutatás témái szükségesek a jelenségkör megértéséhez és különösen a fejlődéslelektan általános oktatásának szükségességére hívnánk fel a figyelmet, mert nem mindenütt valósul meg. A fentieket akár a kötelező, akár a választható tantárgyak között, kiegészíthetik speciális tartalmú tantárgyak, melyek a tárgyalt jelenségkörre vonatkoznak. Ezek kapcsán lehetne megjeleníteni a képzési és/vagy az intézményi sajátosságokat.

b. A tréningek

A tréningekkel kapcsolatos meglévő koncepció és rendszer a modell szempontjából is megfelelőnek és elegendőnek látszik. Annyit hangsúlyoznánk ki, hogy feltétlenül kell beilleszteni egy, a társas kultúra egy-egy vonatkozó elemével kapcsolatos tréninget ugyancsak a saját élmény megtapasztalása céljából. A hallgatók jó része ekkor találkozik először a módszerrel magával is, meg a lehetőséggel a tudatos önismereti út elkezdésére. (Marlok, Martos, 2006) Ezekre lehet majd építeni a további elemeket, mely a jelenleginél stabilabb ismereti és módszertani háttérrel jelent majd szándékaink szerint. A problémák csökkentésére még teszünk javaslatokat.

c. Az egyes szaktárgyak látens tartalmai

Ezek a lehetőségek számosak, és a hitelességük is alkalmas eszközzé teszi őket ezen a téren. Erre fokozottan fel kell hívni a figyelmet a képzések, továbbképzések során. Itt egy olyan módszertani kiadvány elkészítését, kidolgozását is javasoljuk, ami segíti a szaktanárokat (oktatókat) ebben, és konkrét, a célnak megfelelően strukturált formában tesz javaslatokat, ajánlásokat részükre.

d. A képzésen kívüli alkalmak

Erről nem szóltunk még, de teljesen nyilvánvaló, hogy pl. a hallgatóval való közös tudományos és/vagy (művészeti) alkotómunka

különösen hiteles módja a témánkkal kapcsolatos ismeret és tapasztalatátadásnak. A másik gondolatmenetének átvétele (empátia), vagy a sajátom hatékony közlése (kommunikáció) éppúgy a társas kultúra fontos eleme, mint kutatási és munkaterv kidolgozása (döntés), a közös munka (együttműködés) és viták (konfliktus), vagy azok lezárása (konfliktuskezelés). Aminthogy a saját lehetőségek és korlátok felismerése, az adódó siker és az esetleges kudarc feldolgozása, a tapasztalatoknak a személyiségbe történő beépítése pedig az önismeret nagyon fontos építőkövei. Ehhez még hozzátehetjük nyugodtan a személyes mintát és példamutatást (értékeket) is, amelyek mindkét jelenségkörrel kapcsolatban nagyon releváns és hatékony források.

e. Az informális helyzetek

A mindennap (egyetemi, főiskolai) élet eseményei is sok lehetőséget nyújtanak. Ennek egyik tipikus és véleményünk szerint nagyon fontos eleme az oktatók által a hallgatók számára szervezett, gyakran hosszabb időtartamú (több napos) kirándulások, melyek során egyszerre oldódnak fel a szakmai (tanár-diák) határok és jelennek meg az emberi tartalmak, ugyanakkor a horizonton még megmaradnak ezek kontúrjai. Egy más minőségét és terepét adva az ismeretközlésnek, a szakmai és emberi minta hiteles nyújtásának. Ide sorolhatjuk még az informális rendezvényeket, melyeken kölcsönös a részvétel, bár nem olyan intenzív lehetőség, mint a kirándulás, hiszen jóval rövidebb időben, de ugyanakkor gyakrabban előfordul és ezért az ezeken való rendszeres és tudatos részvétel nagyon fontos ebből a szempontból (is).

Az önismeret és a társas kultúra elemeinek konceptuális megjelenítésének színterei a közoktatásban, a pedagógiai munka során

a. Kellenek-e, lehetnek-e közvetlen ismereteket adó pszichológiai tantárgyak a közoktatásban?

Ez a felvetés egy régi problémát állít(ana) középpontba, a pszichológiai ismereteknek a közismeretként történő oktatását. Nagyon mély és szerteágazó, ehelyütt elemezni egyáltalán nem szándékozott okai vannak annak, hogy a hazai általános iskolai oktatásban egyáltalán nem, vagy alig jelenik közvetlenül a

pszichológiai ismeretek oktatása, a középiskolaiban pedig ritkán, képzési és intézménytípustól függően, de semmiképpen sem általánosnak mondható módon. Elérkezett-e már az ideje ennek, vagy sem, azt nem célunk és feladatunk eldönteni. Azonban már maga az a tény is, hogy ezzel a témával foglalkozni kell, hogy a NAT –ban megjelennek az erre vonatkozó elvárások, azt jelzi, hogy az erről való szakmai egyeztetést érdemes elkezdni. Ha ez megtörténik, akkor egy jól végiggondolt tantárgyi koncepció(k) és megfelelő tankönyv(ek) kidolgozása feltétlenül szükségessé válik.

b. Az egyes szaktárgyak látens tartalmai

Ismételni tudjuk a tanárképzésnél leírtakat. Ezek a lehetőségek számosak és a hitelességük is alkalmas eszközzé teszi őket ezen a téren. Erre fokozottan fel kell hívni a figyelmet a képzések, továbbképzések során. Itt egy olyan módszertani kiadvány elkészítését, kidolgozását is javasoljuk, ami segíti a szaktanárokat ebben és konkrét, a célnak megfelelően strukturált formában tesz javaslatokat, ajánlásokat részükre.

c. Az osztályfőnök(i óra)

Az osztályfőnök az egy olyan pedagógiai „intézmény”, akinek a szerepe rendkívül fontos ebből a szempontból, az osztályfőnöki óra pedig egy olyan „tantárgy”, ami jó lehetőséget ad mind az önismerettel, mind pedig a társas kultúra különböző elemeivel való foglalkozásra. Az ezzel kapcsolatos munka tudatosan felépítése hatalmas ívet foghat át mindkét területen, hiszen többnyire négy, de optimális esetben akár hat – nyolc évig is tarthat a folyamat, ami ráadásul heti rendszerességű. Az osztályfőnöki munka az egyik legalkalmasabb terep az önismeret és a társas kultúra fejlesztéséhez, hiszen nem terheli szaktárgyi súly, lehetősége és feladata is az órai és az órákon túli élmények feldolgozása, „helyrerakása”, integrálása. Állandó témáját adja az osztály élete, így a sajátélményűség, „miniatűr” élménypedagógia, a valóságközeliség lehetőségét biztosítja, hogy a tanulók megtapasztalhassák az oktatás és az iskola által képviselt elvek érvényesülését „terepen”. (Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy nem csak önismeret, vagy a konfliktusok lehetnek az osztályfőnöki óra témái, sok egyéb dolognak

is „bele kell férnie”.) Egyetértünk a szakirodalom több szerzőjének véleményével az osztályfőnöki óra alapvető funkcióit illetően: „...

- a tanulók segítése önismeretük fejlesztésében, az önnevelés iránti igényük felkeltésében, személyiségük stabilizálásában, életpályájukra való felkészítésükben,
- a szociális képességek (a kapcsolatteremtés, a kommunikáció, az empátia, a tolerancia, a kooperáció, a konfliktuskezelés stb. képességeinek) fejlesztése főként az osztályban megélt saját élmények bázisán,
- szerepvállalás a tanulók iskolában és iskolán kívül szerzett élményeinek feldolgozásában, az ellentmondásos valóságban történő eligazodás segítésében, a felelős állampolgárrá nevelésben....” (Baracsi és mtsai, 2009 http 4.)

Ehhez hozzájön még az tény is, hogy az osztályfőnök közvetlen kapcsolatot tart fenn a szülőkkel. A különböző pedagógiai hatások koherenciája és a visszajelzés szempontjából nagyon fontos lehetőség mindez. Azonban rögtön hozzá is kell, hogy tegyünk: Az osztályfőnöki óra (és bármely más tanóra) alkalmatlan kerete az önismereti (vagy bármely más tartalmú) tréningeknek. Erre sem az osztályok létszáma, (mely általában éppen a duplája a tréningcsoport optimális létszámának) sem pedig az időtartama (45-90 perc) nem teszi alkalmassá. Mint ahogy az osztályfőnök sem kiképzett tréner alapvetően, hanem matematika-, vagy történelem-, stb. tanár. Ugyanakkor kiváló terepe mindazon témák szövbahozásának, az azokkal való közös foglalkozásnak, az azokról való közös gondolkodásnak, beszélgetésnek, melyek az önismeret és társas kultúra szempontjából fontosak egy adott életkorban. Jelenleg is vannak olyan pedagógiai kiadványok, amelyek időnként ajánlanak ilyen témákat és korrekt módszertani javaslatokat is tesznek mellé. Talán egy külön kötet is megérne, hogy rendszerezve, tematizálva, szakirodalommal és módszertannal alátámasztva, egy ilyesfajta ajánlás készülne osztályfőnökök számára. Ehhez hatékonyan járulhat még egy „osztályfőnöki felkészítő kurzus” is, a pedagógus továbbképzések rendszerében.

d. Az oktatáson kívüli alkalmak

Erről már szoltunk a tanárjelöltek kapcsán, de teljesen nyilvánvaló, hogy pl. a tanulóval való közös tantárgyi, sport és/vagy (művészeti) alkotómunka szintén különösen hiteles módja a témánkkal kapcsolatos ismeret- és tapasztalatátadásnak.

e. A hosszú időtartamú, tanításon kívüli informális helyzetek

Már a tanárjelöltek ilyen irányú képzése kapcsán is szoltunk erről. Talán nem kell külön hangsúlyoznunk, hogy mekkora jelentősége lehet, illetve mekkora lehetőséget adhat az *osztálykirándulásoknak, erdei iskoláknak, iskolai táborozásoknak* az ebből a szempontból való tudatos tervezése és következetes megvalósítása. Az úti célok megválasztása már önmagában ilyen, hiszen orientálja a környezetét még csak megismerni igyekvő gyereket és komoly hatással lehet rá, hogy az ebben a keretben elérhető világ mely részét mutatják be neki, mire hívják fel a figyelmét. A különböző programok pedig erősíthetik, súlyozhatják mindezt, természetesen meghagyva a spontaneitás és önfelelt szórakozás ugyancsak fontos lehetőségét. A szerepek átalakulásáról és kapcsolat változásáról már szintén szoltunk. Egy hosszabb ideig tartó tábor, vagy erdei iskola, de még egy háromnapos osztálykirándulás is elegendő időt ad(hat) a közösség érezhető fejlődésére (fejlesztésére), a kiscsoportos és intim beszélgetésekre. Megfelelő képzettség esetén még tematikus (pl. önismereti) tábor vagy erdei iskola szervezése is elképzelhető. Azonban feltétlen kell erről részletesen szólni, úticélok, témák, programok és módszerek részletes ajánlásával, egy hosszú fejezetben, vagy egy rövid kötetben.

f. A tanításon kívüli iskolai informális alkalmak

Ezek részben az ünnepek köré csoportosulva, a szórakozás eseményei lehetnek, mint az iskolabálok, osztálybulik, vagy a közös színház, mozi, hangverseny és más kulturális rendezvénylátogatás. Másrészt valamely értékképző munkatevékenység eseményei, mint az iskolai művészeti (ének, zene, színi stb.) próbák, előadások, vagy az iskolai sport fontos eseményei (edzés, verseny, mérkőzés), esetleg a rendszerváltással erősen meggyérült, de talán még létező, iskola érdekében végzett társadalmi munka. Az ezekre vonatkozó ajánlásokat is egy módszertani kiadvány tartalmazhatná.

A pedagógusnak az önismerettel és a társas kultúra elemeivel kapcsolatos lehetőségeinek fontosabb elemei

a. Általánosságban

Az egyes szaktantárgyakkal kapcsolatos elemző megállapításoknál már utaltunk rá, hogy változó mértékben bár, de tulajdonképpen szinte mindegyik tantárgy közvetten bír a jelenségkörrel kapcsolatos közvetíthető tartalmakkal. Ezek részint maguktól adódnak, részben a tapasztalatuk alapján, részben ösztönösen ráéreznek a pedagógusok. Nem áll sem módunkban, sem szándékunkban ennek mindegyik formájával részletekbe menően foglalkozni. Egy ezzel kapcsolatos módszertani kiadvány megfelelő fejezete, mely példákat és ajánlásokat tartalmazna, sokat segíthetne a szaktanároknak.

b. A jelenségkörökkel kapcsolatos témák bemutatása, megbeszélése

Akár az osztályfőnöki órák közvetlen témái lehetnek ezek, akár olykor szaktantárgyak valamely témája kapcsán vetődnek fel, de bármikor rá is kérdezhetnek a tanulók. Ezekre való hatékony reagálás alapját képezhetné mindaz az ismerethalmaz, amit az önismerethez és társas kultúra elemeihez kapcsolódó témákról a közvetlen ismeretet adó pszichológiai tantárgyak adnak a képzés során. Ehhez jöhet még a továbbképzések speciális kurzusain tanultak, továbbá egy segédanyag, amely rendszerezi és összefoglalja ezeket az ismereteket.

c. A jelenségkörökkel kapcsolatos tréningelemek alkalmazása

Vannak olyan módszerei a pszichológiának, melyek hatékonyan alkalmazhatóak a pedagógiai munka során is. Megfelelő használata sok információt tesz lehetővé mindkét (tanár-tanuló) számára azzal a jelenséggel kapcsolatban, amire éppen vonatkozik, gyakran időben strukturáltak és többnyire frappánsak és érdekesek, ezért általában szeretik csinálni a gyerekek. Két nagy hiba csapdáját érdemes ennek kapcsán elkerülni: a pedagógus számára ismeretlen kimenetelű, ki nem próbált elemek alkalmazását, illetve a tapasztalatok túl (mély) értelmezését. Ezek reális alapja lehet képzések alatt teljesített tréningek során megtapasztalt sajátélmény tapasztalata, amely természetesen szisztematikusan tovább bővíthető a továbbképzés speciális kínálatával. A rendszerezett és tematizált ajánlásokat egy segédanyag tartalmazhatná a pedagógusok számára.

d. A jelenségkörökkel kapcsolatos kérdőívek alkalmazása

Bár tulajdonképpen ebben az összefüggésben a kérdőívek csupán ugyanolyan eszközök pl. egy önismereti tréningen mint bármi más, mégis külön figyelmet érdemelnek, mert használatuk népszerű, eredményük adatszerű, gyakran tipizál és könnyen archiválható. Az adekvát alkalmazhatóságon és a praktikus megfontolásokon túl, csak olyan kérdőívet ajánlott alkalmazni, amelynek működését és értékelését ismeri a pedagógus és természetesen olyat, ami nem igényel az övénél magasabb/nagyobb képzettséget és tapasztalatot. Önmagában sohasem alkalmazzuk ezeket, mindig valami téma, problémakör kapcsán kerüljenek elő és megbeszélésük nem a pontokra kell a hangsúlyt helyezni, hanem a tartalmakra. Nagyon csábítóak és izgalmasak a projektív rajzteszték (különösen kicsiknél), azonban ezek olyan nagy és különleges szakértelmet igényelnek, hogy még a szakpszichológusok számára is speciális tanfolyamokon oktatják. A kérdőívek alkalmazásában való jártasságot megalapozhatják mind a kapcsolódó pszichológiai tantárgyak vonatkozó ismeretei, mind pedig a teljesített tréning sajátélményei. A továbbképzések kapcsán ugyancsak bővíthető, ráépíthető speciális tartalmakkal. A speciális segédanyag a kérdőívekre is kiterjedhet.

e. A jelenségkörökkel kapcsolatos tréning tartása

Ezt számos ok miatt a saját iskolájában nem javasoljuk még a speciálisan képzett pedagógusoknak sem, mert ez komoly szerepkonfliktust okozhat, amit nem nagyon érdemes kockáztatni, amint erről már szövegtünk is fentebb. Az iskola és a tanítás nem teljesen adekvát környezete ennek. Az közoktatás jelenlegi rendszerébe egyébként is nehéz lenne beleilleszteni, hiszen mint láthatjuk, ez még a felsőoktatásban sem könnyű feladat. A nyári táborokban megfelelően képzett tréner vezetésével, bizonyos korcsoportok számára, önkéntes jelentkezés alapján, valószínűleg érdemes önismereti csoportot, vagy más fejlesztő tréningcsoportot szervezni. A tanévben közben, tanítási időszak alatt, iskolarendszeren belül tartott tréningek által felvetett problémák nagy része ebben a keretben megoldható. Az időkeretek és a zavartalan fizikai környezet eleve adottak, a létszámszervezés kérdése, a tárgyi feltételek nem jelentenek gondot. Mindössze két tényező az, ami igazi problémát okozhat: a pénzügyi háttér megteremtése az egyszerűbb ezek közül,

ugyanis ez megfelelő forrás (pályázat, önköltség, központi forrás stb.) kérdése „csupán”. A másik pedig a kontraindikációként már szóba hozott intézményi érintettség, ami szerepkonfliktus mellett, etikai kérdéseket is felvet. Viszont kellő körültekintéssel és egyeztetéssel megoldható, hogy ne a saját intézménye tanulóinak vezessen ilyen csoportot. Mivel a nyári táborok szervezeteileg nem is köthetők szorosan a közoktatási rendszerhez, talán nem is kellene számba venni ezt a lehetőséget, azonban van tudomásunk ilyen jellegű táborokról, ezért nem akartuk megkerülni a kérdést.

A tanári személyiség fejlesztésének jelentősége és a befogadó pedagógia

Talán soha nem volt még ekkora tétje és aktualitása a társadalmi befogadásnak, szakkifejezéssel élve, az inkluzivitásnak. A korábbi pedagógiai felfogásokhoz képest, az inkluzív pedagógia és nevelés egyik legfontosabb „hangsúlyáthelyezése” a tananyag középpontban tartása helyett, a tanulónak a középpontba történő állításával jellemezhető legfrappánsabban (Papp, 2002).

A társadalmi stigmákat lebontani segítő megújult fogalomhasználat, új szemléletet is indikált. A súlyos „fogyatékos” meghatározástól a „sajátos nevelési igény” megfogalmazásáig hosszú út vezetett, és talán nem is minden csapása ért el még idáig. Az integrációnak a pedagógiában való megjelenése a 60-as Amerikájában nevezhető talán annak a kiinduló helyzetnek, amikor az elvekben is és paradigmászerűen is megjelenik az „együttnevelés” gondolata (Katona, 2012 <http> 3.). Az inkluzív szemlélet az, ami igazából dinamikussá teszi a nevelési folyamatot, mert nem csak gyereket integrálandó elemként definiáló egyirányú folyamatot feltételez, hanem a rendszer tulajdonképpen minden elemére úgy tekint, melyek kölcsönhatásban vannak egymással (Csányi, 2007). Előidézve persze olyan következményeket, mint a pedagógusok önmaguk számára megemelt, szinte mindenre kiterjedő felelősségérzetéből eredő, tovább növekedett stressz szint (Pető, 2010). A társadalom egyértelmű érdeke minden szempontból az, hogy a lehető legteljesebb mértékben integrálja tagjait az együttélés hatékonyságának érdekében, és a brit vizsgálatok kimutatták, hogy az inkluzív nevelési környezetben a sajátos nevelési igényű gyermekek is lényegesen jobban teljesítenek, nem beszélve arról, hogy a helyzetből adódóan

kevésbé szembesülnek máságukkal, ami valószínűleg csökkenti a szorongást is. Az erre vonatkozó törvényalkotás, pedagógiai gyakorlat és a társadalom uralkodó elvárása azonban nem mindig esik egybe időben (Pető, 2003).

Jóllehet a szocializációnak az alapvető jelenségei a családi szocializációs szintéren kerülnek elsajátításra, mégis azt gondolom, hogy az oktatás – nevelés színtere csaknem ennyire fontos, jó néhány jelenség megértése, integrálása szempontjából. Az (nem feltétlenül mindig a jó irányba) átalakuló társadalmi szokásaink most gyakorlatilag egy teljes napon át az iskolában tartják a tanulókat, hallgatókat és ez különösen a kisiskolások esetében azt jelenti, hogy ébren töltött idejük jóval nagyobb részét töltik ebben a közegben, mint a társadalom valamely másik színterén, beleértve a családi életet is. Ha ehhez még hozzá tesszük, hogy a gyerekek további szervezett szabadidős sport, művészeti stb. tevékenységének jó részét is pedagógusok irányítása mellett végzik, akkor talán nem is kell több érvet felsorolni ahhoz, hogy a tanári személyiség fejlesztésének jelentőségét alátámasszuk. Ennek a dinamikus kölcsönhatással jellemezhető folyamatnak egyik szereplője a pedagógus és a korábbi hazai pedagógiai gyakorlattól eltérőnek inkluzív pedagógiai elvek, paradigmák (stílszerűen szólva) befogadásának alapja, ha úgy tetszik kapuja, az Ő személyisége, hangsúlyosan az önismeret és a társas kultúrára vonatkozó ismerete által meghatározva.

Összefoglalva:

A pedagógiai folyamat egyik nagyon fontos szereplője a tanár, aki gyakran inkább a személyisége révén képes lehetővé tenni a befogadást, semmint a tantárgyával kapcsolatos szakismereteivel. Ezért a tanári személyiség fejlesztésének jelenlegi gyakorlatát igyekeztünk áttekinteni ebből a szempontból. Elemeztük a Nemzeti Alaptanterv (NAT) önismeretre és a társas kultúra elemeire vonatkozó és utaló elvárásait és útmutatásait. A pedagógusképzés és a pedagógiai munka különböző pontjain lévő szakemberekkel készült interjúkat elemeztük, illetőleg az érintett jelenségkör egyes elemeire vonatkozó szakirodalom releváns tartalmait áttekintettük, egy kis kitekintéssel külföldi tapasztalatokra is. Megkíséreltünk egy olyan modellt megvilágítani, nem megkerülve a csapdákat és problémákat sem, amely nagymértékben épít a jelenleg is meglévő elemeire a

pedagógus (tovább)képzésnek, de vállalható mértékű változtatással, hatékonyabb működést tesz lehetővé az érintettek számára a modern inkluzív, befogadó pedagógia területén.

Irodalomjegyzék

- Bagdy E. (szerk.) (1997): *A pedagógus hivatás*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Csányi Y. (2007): Integráció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép. In: *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*, pp. 138-163. Szerk.: Girasek J. SuliNova, Budapest.
- Kiss J, Almássy Zs, Kovács K, Kovács J. (2015): Az önismeret és társas kultúra fejlesztése a pedagógusképzésben – A jelenlegi gyakorlat bemutatása és egy lehetséges modell ajánlása In: *A tanárképzés jövőjéről 2. k. – Átívelések*, pp. 53-69. Szerk.: Horváth H A, Pálvölgyi K, Bodnár É, Sass J. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Klein S. (1984): A tanár, mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője. In: *A pedagógus szakmához tartozó képességek*, pp. 3-15. Szerk.: Pócze G. Okker Oktatási Iroda, Budapest.
- Kádár G, Szarvas A. (1999): Önismeret a pedagógiai gyakorlatban. In: *Pszichológia és nevelés*, pp. 165-177. Szerk.: Vajda Zs. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Marlok Zs, Martos T. (2006): Pedagógushivatás – személyiségfejlesztés. Pszichodráma a tanárképzésben és továbbképzésben. *Iskolakultúra* **2**: 114-122.
- Papp G. (2002): Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia* **102**, 2: 159-178.
- Pető I. (2003): Inkluzív nevelés. *Iskolakultúra* **10**: 3-12.
- Pető I. (2010): Inkluzív nevelés, stressz és stresszkezelés. *Új Pedagógiai Szemle* **60**, 6-7: 60-66.
- Tókos K. (2007): Beszélgetések tanár szakos hallgatókkal önismeretről, önismeret-fejlesztésről. Gondolatok, dilemmák, formálódó és átformálódó irányelvek műhelymunka közben. *Új Pedagógiai Szemle* **57**, 7-8: 45-55.
- Túri Z. (1996): A pályaszocializáció helye a tanárképzésben. In: *A pedagógus hivatás*, pp. 181-201. Szerk.: Bagdy E. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen.

Internetes oldalak:

1. <http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-stories/Media-gallery/Learning-to-learn/How-teachers-can-help-us-learn>
Utolsó látogatás: 2016. 04. 18.
2. <http://www.australiancurriculum.edu.au/generalcapabilities/personal-and-social-capability/introduction/introduction>
Utolsó látogatás: 2016. 04. 18.
3. http://www.massag.hu/konyv/korsz.torekv.integralt_neveles.doc
Utolsó látogatás: 2016. 04. 18.
4. http://www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.pkk/files/tanarkepzo_a_nyagok/tanari_mesterkepzes/osszef_szakm_gyak/05a_az_iskola_mint_szervezet.pdf
Utolsó látogatás: 2016. 04. 18.

Egyéb:

Magyar Közlöny, 2012: 10635 - 10848 old.

TEHETSÉGGONDOZÁS A SPORTBAN MINT AZ INKLUZÍV NEVELÉS EGYIK SZÍNTERE

Kovács Karolina Eszter

Debreceni Egyetem, HTDI Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori
Program

4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

karolina92.kovacs@gmail.com

Prof. Dr. Nagy Beáta Erika

Debreceni Egyetem, Gyermekklinika

4031 Debrecen, Nagyerdei körút 98.

drbeatanagy@gmail.com

Összefoglalás

Az inkluzív nevelés szerepe jelentős napjainkban. Az integrált oktatási rendszerben arra törekszünk, hogy a tanulókat ne érje semmilyen hátrány a hétköznapi oktatási-nevelési folyamata során az intézmények falai között. Több olyan csoport van, amely speciális, más attitűdökkel és igényekkel jellemezhető, mint az átlagos iskolás gyermekek. Jelen kutatásban serdülő kézilabdázók megküzdési kompetenciáival foglalkozunk, mint az egészségtudatosság egyik összetevője és az inkluzív nevelés tehetség-specifikus oldala. Az eredmények alapján a nemek között különbség áll fenn a megküzdésben: a fiúk önértékelése magasabb és sportolói megküzdése jobb a lányokkal összehasonlítva. A serdülők meccsen jelentkező szorongásának mértéke az erősnek ítélt csapatokkal szemben szignifikánsan magasabb az egész mérkőzés alatt, valamint a szorongás mértéke a lányok körében mindig magasabbnak mutatkozik. Emellett a jelentkező szorongás csökkentésére a sportolók gondolati vagy cselekvési szorongáscsökkentő technikákat alkalmaznak, amelynek megjelenésében nincs jelentős nemi különbség. Végül a szorongásszinttel kapcsolatban elmondható, hogy a cselekvési technikákat alkalmazó serdülők szorongásszintje alacsonyabb a mérkőzés folyamán, valamint a sportolói megküzdési

kompetenciák összehasonlítása során azt tapasztaltuk, hogy körükben a szorongásmentesség mértéke szignifikánsan magasabb, vagyis kevésbé szoronganak. A kapott eredmények a sportolók pszichológiai felkészítéséhez megfelelő alapot nyújthatnak, valamint szempontokat adhat az inkluzív neveléshez.

Summary

Talent development in sport as a field of inclusive education

The role of inclusive education is important nowadays. In integrated education, the aim is to reach that students don't experience any disadvantages in everyday education process. There are more groups with special attitudes and needs compared with average children. In the present study we investigated the coping competencies of adolescent handball players as one part of health awareness and talent-specified side of inclusive education. According to the results, a difference can be detected in coping regarding gender: boys' self-esteem and sport coping is better in comparison with girls. The level of anxiety against was significantly higher against hard teams during the whole match and the anxiety level was higher in case of girls. Additionally, athletes apply mental and activity stress reducing strategies but in the usage of them are no significant gender differences. At last, in connection with anxiety it can be concluded that the level of anxiety during the match is lower among athletes who apply activity techniques, and during the comparison of athlete coping skills we found that freedom from worry is higher among these athletes which means that they are less anxious. These results can be a good basis of psychological preparation and can give aspects for inclusive education.

Bevezetés

Az inkluzív nevelés

A hagyományos, elkülönített neveléssel (vagyis szegregációval) ellentétben, napjainkban az integrált, inkluzív oktatás került előtérbe (Tóth, 2005). Az inklúzió (befogadás) tudatosan működtetett társadalmi hatásrendszer, melynek célja a kirekesztés, kirekesztődés meggátlása és a valódi hozzáférés biztosítása; célja a kizárásra irányuló nyomások csökkentése a társadalomban, amely elősegít az eredményesség növelését (Varga, 2011).

Az inklúzió társadalmi érvényesítése során fontos szerepet kap az oktatás. Az integrált/inkluzív oktatás pedagógiai irányzatot jelöl, és „a tanulásban valamely oknál fogva akadályozott (pl. fogyatékoság, képességzavar, szociális hátrány) gyermekek együttes, a lakóhelyhez közeli nevelését, oktatását jelenti” (Csányi, 2001, pp. 13.). Az inklúzió során a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása és nevelése a többségi intézményekben (óvoda, alap-, közép- és felsőfokú intézményekben), ép társaikkal együtt történik. Ennek szellemében a különleges bánásmódot igénylő tanulók szükségletei nem kerülhetnek háttérbe, illetve biztosítani kell számukra azokat a feltételeket, amelyek szükségesek az oktatási-nevelési folyamat során. A gyermekkor a képességek kibontakoztatásának ideje, így az oktatás szerepe meghatározó. A felnövő gyermeknek a későbbiekben a társadalomba is be kell illeszkednie, és az ehhez szükséges alapokat a család mellett az iskolában sajátíthatja el. Ez a szegregáló oktatás ellentéte, amely során a sajátos nevelési igénnyel rendelkező gyermekeket külön intézményekben oktatják. Ebben az esetben a gyermekek nevelése speciális, kifejezetten ebből a célból működtetett gyógypedagógiai intézményekben (akár bentlakással), pl. siketek iskolája, vakok intézete stb. (Vargáné, 2006).

A pedagógiai folyamat a diákok közötti különbözőség (társadalmi, kulturális és egyéni adottságok) felismerésével és értékelésével kezdődik. Az egyéni tulajdonságok egyedisége és a folyamatosan változó személyes igényekre való reagálás jelenti az inkluzív pedagógia lényegét, ezt követve pedig az intézmény mind oktatásszervezésében, mind tartalmában befogadóvá válik (Hinz, 2002, idézi Varga, 2011). Ezen értékek mentén az iskola az általa közvetített tananyagtartalommal és tanítási módokkal építi diákjainak identitását, tapasztalatait, tudását és képességeit egyaránt (Kalocsainé, Varga 2005).

Az inkluzív nevelés körébe tartoznak mindazon tanulói csoportok, amelyek valamilyen aspektus alapján eltérnek az átlagos tanulóktól. Ezek a csoportok a következők (Tóth, 2005):

- **Lassú tanulók:** azok a tanulók, akik osztálytársaikhoz képest sokkal lassabb ütemben képesek tanulni, intelligenciahányadosuk a 70 és 85 közötti tartományba esik. Társaikhoz képest éretlenek. Frustrációs toleranciaszintjük és

önértékelésük is alacsony. Komoly hiányosságaik vannak már az alapkészségek terén is, amihez gyakran helytelen munkavégzési szokások is társulnak.

- Hátrányos helyzetű tanulók: azok a tanulók, akik az alacsony szocioökonómiai státuszú társadalmi rétegbe tartoznak. Gyakran kulturálisan eltérő háttérrel rendelkeznek. Szüleik alacsony jövedelme miatt gyakran testi fejlődésük nem kielégítő. Általában kevesebb figyelmet kapnak szüleik részéről, kevésbé motiváltak a jó iskolai teljesítmény elérésére.
- Tanulási zavarral küzdő tanulók: esetükben az alapvető pszichológiai folyamatok tekintetében is zavar mutatható ki, így nehézségeik vannak a tanulásban, főleg az alapképességek terén, ez ugyanakkor nem magyarázható értelmi fogyatékossgal, látási vagy hallási korlátozottsággal, az érzelmi kiegyensúlyozottság hiányával vagy hátrányos helyzettel. Ide sorolhatóak a diszlexiás (olvasás terén mutatózó zavar), a diszgráfiás (írás terén mutatózó zavar), valamint a diszkalkulia (számolási képesség zavara).
- Alulteljesítő hallgatók: a tanuló tartósan a képességei alatt teljesít, teljesítménye messze elmarad attól, ami képességei vagy múltbeli eredményei alapján elvárható lenne tőle. Nem egyenlő a tanulási zavarral, az alulteljesítők esetében az alapvető pszichológiai folyamatokban nincs eltérés, és szinte minden tárgyból vannak problémáik. A háttérben motivációs, személyiségbeli, interperszonális vagy tantervi-oktatási okok állhatnak.
- Nehezen nevelhető tanulók: a különböző területeken megjelenő súlyosabb és kevésbé súlyos magatartási rendellenességgel rendelkező tanulók csoportja. Értelmi képességük normális, de magatartásuk jelentősen eltér az életkora alapján várhatótól, az iskolában beilleszkedési problémákkal küzdenek, és esetükben az általánosan használt nevelési eljárások hatástalanok.
- Gyógypedagógiai problémákkal küzdő tanulók: akadályozott gyerekek, akik valamilyen tartós fogyatékossgal rendelkeznek. A rendellenességek oka igen sokféle lehet (pl.

örökletes tényezők, szülési vagy szülés utáni ártalmak stb.). Ebbe a csoportba tartoznak a hallásukban akadályozottak (siketek és nagyothallók), mozgásukban akadályozottak (a mozgás aktív, illetve passzív szervrendszerének elváltozása miatt korlátozottak), beszédben akadályozottak (megkésett beszédfejlődés, pöszeség, dadogás és hadarás esetében), látásban akadályozottak (akik látóképessége nem éri el az ép látás 33 %-át), valamint a tanulásban akadályozottak (értelmi fogyatékosok).

- **Tehetséges tanulók:** Renzulli modellje alapján tehetséges az a tanuló, aki átlagon felüli intelligenciával rendelkezik (130 pont felett), jelentős teljesítményt tud felmutatni a tehetségterületén, kreatív, valamint kitartó a feladatok elvégzése során.

Jelen kutatásban a tehetséges serdülők csoportjával foglalkoztunk, az utánpótlás kézilabdázó gyerekek egészségmagatartását, ezen belül is szorongásukat és megküzdésüket vizsgáltuk.

A sporttehetség megállapításához általában a teljesítményt és az eredményességet veszik figyelembe a különféle elméleteknél. A legtöbb megközelítésben a sporttehetség a sportban való sikeresség feltételeként jelenik meg, jelenbeli mérceként vagy jövőbeli előrejelzőként. Bompá modelljében a motoros képességeket, fiziológiai adottságokat és testalkati jellemzőket nevezi meg befolyásoló faktoroknak. Gimbel olyan faktorokat említ, mint a fiziológiai és morfológiai változók, edzhetőség és motiváció. Szerinte a tehetséget genetikai és környezeti tényezők egyaránt befolyásolják, így például számolni kell azzal is, hogy nem szerencsés fejlesztő környezet (pl. szociális, etikai vagy pedagógiai aspektusból) esetén a genetikai adottságok nem tudnak kibontakozni (Régnier és mts, 1993). Frenkl (2003) elméletében úgy vélekedik, hogy az ember mint bio-pszichoszociális lény a maga teljességében vesz részt a sporttevékenységben, éppen ezért a teljesítmény nemcsak a fizikai és szellemi tulajdonságok által meghatározott, hanem a társas tényezők is jelentős hatással vannak rá (Orosz, 2010).

Az utánpótlásképzésben résztvevő kézilabdázó serdülők mindenképpen tehetségesnek tekinthetők, hiszen évek óta heti magas

óraszámokban képezik magukat szakértő edzőgárda segítségével, emellett országos bajnokságokon, valamint nemzetközi tornákon vesznek részt. Esetükben a tehetséggondozás és pszichológiai felkészítés mindenképpen szükséges annak érdekében, hogy a folyamatos teljesítményhelyzetekkel hatékonyan képesek legyenek megbirkózni. Emellett az esetlegesen megjelenő problémák életük más színterén is felléphetnek, mint az iskola. Éppen ezért szükséges a célcsoport megküzdési kompetenciák részletes feltárása, amely segíthet a problémák megoldásában és a hatékonyabb teljesítményben is (Gyömbér, Kovács, 2012).

Az egészségmagatartás meghatározása

Az egészségtudatossággal kapcsolatban számos elmélet született. A bio-pszicho-szociális elmélet talán a leginkább elterjedt az egészségfelfogások tekintetében, amely szerint a környezeti hatások és pszichés állapot minden testi jelenséget alapvetően befolyásol (Engel, 1977). Maguk a megbetegedések és tünetek is visszahatnak lelkiállapotunkra. Az egészségmagatartás meghatározó tényezők három csoportba sorolhatók:

1. **biológiai tényezők:** genetikai adottságok, vírusok, fertőzések előfordulása, alkati hiányosságok;
2. **pszichológiai tényezők:** az egészséggel kapcsolatos kogníciók, elképzelések, emóciók, egészséggel kapcsolatos viselkedések;
3. **szociális tényezők:** a viselkedés szociális normái, a társas hatások, az egészség helye a szociális értékek rendszerében, etnikai hovatartozás.

Napjainkban egyre elterjedtebb azonban ennek az elméletnek egy kibővített változata, amely a biológiai, pszichológiai és szociális szempontok mellett egy negyedik dimenziót, a spiritualitást is az egészséget és egészség-magatartást meghatározó szempontnak véli. Ez az egészség bio-pszicho-szocio-spirituális szemlélete. A vallás ugyanis meghatározza azt, ahogyan értelmet tulajdonítunk az emberi létezésnek, és meghatározó az egészség- és betegségfelfogás tekintetében is, hiszen befolyásolja azt, hogyan nézünk szembe egy betegséggel, rokkantsággal vagy akár a halállal (Bishop, 2009).

Az egészségmagatartás kritikus szerepet játszik az optimális egészségi állapot megőrzésében és a krónikus betegségek megelőzésében (Conner, 2005). Az egészséges életmód számos komponenst foglal magába. Fontos szerepe van a táplálkozásnak, a megfelelő étrendnek, amely tartalmazza a megfelelő mennyiségű vitamint és ásványi anyagot, illetve a szénhidrát- és fehérjebevitel is megfelelő arányban történjen. Ám nem csak a táplálkozás sorolható az egészségtudatos életmód elemei közé, hanem a sportolás, a rendszeres testmozgás is. Végül az egészségtudatosság témájához tartozik a prevenció, az egészségmegőrzés is, illetve a káros szenvedélyek, az egészségkárosító magatartásformák (pl. mértéktelen alkoholfogyasztás, dohányzás, kábítószer fogyasztás és elektronikus képernyőfüggőség) kerülése is (Aszmann, 2003; Németh, Költő, 2011).

Az egészségtudatos életmódban természetesen számos tényező játszik közre. Környezetünk hatása fontos lehet, beleértve családjainkat, barátainkat, kortársainkat, szomszédjainkat, s nem csak jó, hanem rossz irányba is alakíthatják az egészség-megőrzéssel kapcsolatos szokásainkat (Browning és mtsai, 2015). Napjainkban a média is sokszor foglalkozik az egészség témakörével, számos műsor tartalma irányul erre a témára, de reklámokban is gyakran találkozhatunk az egészséges életmódra történő felhívással. A média mellett az internetet is meg kell említeni, napjainkban a világháló hatásait is fegyelemben kell venni, amely egyre jelentősebbnek bizonyul (Valente, 2012).

A szociális helyzet is befolyásoló tényező az egészségtudatossággal kapcsolatban. A különféle társadalmi csoportok között egyenlőtlenség mutatható ki az egészségtudatos magatartás tekintetében is (Blau, Schwartz, 1997, idézi Daw és mtsai, 2015). Az alacsony szocioökonómiai státuszú fiatalok nagyobb valószínűséggel tagjai olyan csoportoknak, ahol egészségtelen életmódot folytatnak, például dohányoznak, vagy nagyobb mértékű körükben az elhízás, aminek az oka részben az eltérő kortársi hatásokban rejtőzhet (Felton és mtsai, 1999, idézi Daw és mtsai, 2015). Az önmagukat szubjektíven alsó és alsó-középosztályba tartozónak vélő fiatalok egészségüket rosszabbnak ítélik meg (több egészségügy panaszról, pszichoszomatikus tünetről számolnak be) (Pikó, 2004; Erginoz és mtsai, 2004). Fizikai aktivitásuk szintje is alacsonyabb, ám az

alkoholfogyasztás és szerhasználat is alacsonyabb mértékben fordul elő körükben (Tuionstra és mtsai, 1998). Ezzel szemben az önmagukat magasabb társadalmi rétegbe sorolók körében gyakoribb a szerfogyasztás (Tuionstra és mtsai, 1998). A szülők inaktív státusza (munkanélküliség vagy nyugdíj is befolyásoló tényező, mely szintén az egészségi állapot rosszabb értékelésével és gyakoribb tünetképződéssel, ám alacsonyabb szerfogyasztási aránnyal is együtt jár (Pikó, 2004).

A sport mint az egészségtudatos életmód eleme

A rendszeres fizikai aktivitás jótékony hatásait számos kutatás támasztja alá: jótékonyan hat a szív- és keringési rendszerre, légzőrendszerre, ideg- és immunrendszerre és a mozgáskoordinációra is. Segít a megfelelő testsúly elérésében és megtartásában, valamint a szervezet méregtelenítésben is (Lénárt, 2002; Janssen, LeBlanc, 2010). Emellett pszichológiai szempontból is számos pozitív következményt rejt magában a rendszeres sporttevékenység. Pozitívan hat a személyiségfejlődésre, segít a szabadidő kulturált és hasznos eltöltésében is (például kevesebbet tévéznek) (Stuller, 1995; Pikó, Keresztes, 2007). Jobb az önértékelésük is, elégedettebbek életükkel és kevesebb depresszív tünetről számolnak be (Simpkins és mtsai, 2006, idézi Slutzky, Simpkins, 2008; Kovács, Perényi, 2014; Kovács, 2013; 2014). Továbbá más a sportoló és nem sportoló gyerekek értékekhez való hozzáállása is. Míg a rendszeresen sportoló serdülők a belső értékorientációs módokat preferálják (mint az önelfogadás, csoporthoz tartozás, közösségi érzés, fizikai egészség), addig az alacsony aktivitású serdülők sokkal inkább a külső értékorientációs módokat tekintik vonzónak (például anyagi siker, jó megjelenés, hírnév) (Pluhár és mtsai, 2004, idézi Pikó és Keresztes, 2007). A sport emellett bizonyos készségek elsajátításában is szerepet játszik (például együttműködés, konfliktuskezelés, problémamegoldás, nyitottság stb.), és a tanulmányi eredményességgel is pozitív kapcsolatban áll (Gordon, Caltabiano, 1996; Serbu, 1997; Kovács, 2015).

Fontos szempont ugyanakkor a sportolás tekintetében, hogy a gyermek milyen sportot űz. Egyéni és a csapatsportok között ugyanis óriási különbség áll fenn. Kutatások bebizonyították, hogy a csapatsportok a serdülő számára sokkal inkább pozitív tapasztalatok

szerzésének lehetőségét nyújtják, mint az egyéni sportok, például jobb kezdeményező készséget vagy magasabb étellel való elégedettséget eredményezhetnek (Hansen, 2006, idézi Slutzky, Simpkins, 2008). Az egyéni és csapatsportok más befolyással bírnak az énképre, hiszen más és más következtetéseket vonnak le a gyerekek sporttevékenységük során. Ezen aktivitások változást eredményeznek a visszajelzési folyamatokban és a kortársak közti összehasonlításokban, amely rendkívüli hatású, hiszen ebben az életkorban a kortársak kiemelt szerepet kapnak (Horn, Hasbrook, 1987, idézi Slutzky, Simpkins, 2008). Nem szabad azonban megfeledkezni az edzői visszajelzésekről sem, sportágtól függetlenül a rossz edzői kommunikáció ugyanis jelentős károkat okozhat a gyermek önértékelésében. Éppen ezért nagyon fontos, hogy az edző őszinte és kongruens legyen a kamasszal, amikor visszajelzést ad munkájáról, teljesítményéről (Lénárt, 2002). Mindezek mellett pedig lényeges szempont a gyermek képessége is saját sportágában. Ha például a serdülő nem tud jó teljesítményt nyújtani, az negatív hatással lesz önértékelésére, ugyanakkor, ha jó képességekkel rendelkezik és jól is tud teljesíteni, az magasabb önértékelést eredményez (Eccles és mtsai, 1993, idézi Slutzky, Simpkins, 2008).

A rendszeres testmozgás egyik formája az oktatás színterén a mindennapos testnevelés. Ennek célja az egészséges életmódra nevelés, az elhízás visszaszorítása, a sport mint érték elfogadása. Ennek köszönhetően a mindennapos testnevelés hozzájárulhat a személyiség formálásához és elősegíti a gyermekekben rejlő lehetőségek kibontakozásához. Hozzájárul az önfegyelem és kitartás fejlődéséhez, a reális önértékelés kialakításához, a siker és kudarc feldolgozásához, amely az egészséges énkép fenntartásában is fontos (Insel és mtsai, 1997).

Ugyanakkor a mindennapos testnevelésen túl a sportszervezeteknél folytatott rendszeres sport más szempontokat is magába foglal. A tehetséges gyerekek speciális csoportot alkotnak, akik különböző sportszervezetek tagjaiként rendszeresen vesznek részt sportversenyeken, hetente több alkalommal vesznek részt tematikus edzéseken, illetve ideális esetben sportpszichológiai foglalkozásokon is, amelyek elősegítik a jobb teljesítményt. Jelen tanulmányban ezzel a speciális csoporttal foglalkoztunk.

A szorongás és megküzdési stratégiák mint az egészségtudatos magatartás elemei

A megküzdés és a stresszkezelés az egészséges életvitel részét képezik, abban a tekintetben, hogy a túlzott mértékű szorongás és stressz, illetve az inadaptív megküzdési módok alkalmazása (pl. autoagresszió) károsan hatnak a személy mentális és fizikai egészségére egyaránt. A megküzdés témakörében elsőként a szorongás fogalmát kell tisztázni. A szorongás egy, az adott fenyegetésre felfogott normális válasz, amelyet valamilyen homályos vagy rosszul felfogott fenyegetés vált ki. Kellemetlen, feszült érzelmi állapotot takar, a vegetatív idegrendszer magas aktivációjával, valamint negatív érzésekkel és gondolatokkal jár együtt (Atkinson, Hilgard, 2005).

Spielberger a szorongás időtartama alapján két típust állapított meg: állapotsszorongást és vonásszorongást (Spielberger, 1975, idézi Orosz, 2009). Az állapotsszorongás csak bizonyos szituációkban jelenik meg (például versenyen, vizsgán, stb.), míg az állapotsszorongás esetében a szorongás az egyénnél hajlamszerűen jelentkezik, a személyiség vonásának tekinthető. A szorongást vizsgálva elkülöníthetünk fizikai, affektív (érzelmi) és kognitív (értelmi) szintű összetevőket (Orosz, 2010). Fizikai szinten különböző testi és viselkedéses tünetek jelentkeznek, amelyek lehetnek az idegrendszeri változások hatására kialakuló testi reakciók (hasmenés, gombócérzés a torokban, sápadtság, szívdobogás stb.), vagy a szorongás következményeiként fellépő testi vagy viselkedéses jelei (összehúzott testtartás, agresszív viselkedés, stb.). Érzelmi szinten a szorongás egyfajta feszült, kellemetlen lelki állapotot takar, míg értelmi szinten negatív gondolatok jelenhetnek meg (például „csak vele ne kerüljek össze a versenyen”), illetve a kognitív funkciók is csökkenhetnek (figyelem, koncentráció, problémamegoldás hatékonysága stb.).

A szorongás megnövekedett arousal-szinttel jár együtt, ami meghatározza a sportteljesítményt. Az arousal szint alapján beszélhetünk debilizáló és facilitáló szorongásról. Minden ember esetében létezik egy optimális tartomány, amelyen belül a teljesítőképesség a legjobb. Ehhez a tartományhoz köthető a facilitáló szorongás. Az optimálisnál magasabb arousal-szint káros hatással

lehet a teljesítményre, mivel dezorientálja a pszichikus működést. Ez a debilizáló vagy paralizáló szorongás (Horváth, Prisztóka, 2005).

Megküzdés, coping alatt a stresszhelyzetekre adott reakciónkat értjük. Mindennapjaink során számos stresszkeltő szituációval szembesülhetünk, amelyek minden esetben eltérőek. Ezek lereagálása, leküzdésükre való törekvés és megoldás is egyénekenként eltérő. A coping meghatározására és a működési elvekre számos elmélet született.

A megküzdés témakörének tárgyalása során a pszichológiai immunrendszer fogalma is felmerül, amely „azoknak a személyiségforrásoknak a megjelölésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a stresszhatások tartós elviselésére, a fenyegetésekkel való eredményes megküzdésre” (Oláh, 2005: 85). Mindez a személyiség integritásának, működési hatékonyságának, valamint fejlődési potenciáljának sérülése nélkül történik.

A pszichológiai immunitás egy aktív védettséggént fogható fel, amely minden olyan helyzetben aktiválódik, amikor akadály lép fel az integrált pszichikus működésben, vagy veszély fenyegeti az egyén pszichikus fejlődését és céljainak realizálását, illetve ha az életműködés ellen ható tényező lép fel (Oláh, 2005). A pszichológiai immunrendszer egyes alrendszerei (megközelítő-monitorozó; mobilizáló, alkotó és végrehajtó; illetve szelfreguláló alrendszer) egymással dinamikus kölcsönhatásban működnek, amellyel biztosítják a rugalmas szervezeti működést és alkalmazkodást, ezzel pedig a személyiség gyarapodhat, az énéjlődés folyamata pedig fennáll. Ha egy személy pszichológiai immunkompetenciája gyenge, akkor a személy patológiás állapotba kerül, ezzel szemben az erős pszichés immunrendszer eredménye az egészség és a tünetmentesség (Oláh, 2005).

A copingstratégiákat tekintve beszélhetünk pozitív és negatív copingról. Különbség abban van ezek közt, hogy az alkalmazott stresszcsökkentő módszer együtt jár-e valamilyen káros hatással, mellékhatással, vagy pedig nem. A sport pozitív copingstratégiának tekinthető, ugyanakkor jó példa pozitív megküzdési stratégiára a relaxáció, a humor a nevetés, vagy akár a sírás is. Negatív copingra példa lehet az alkohol, a kábítószer vagy a stresszevés is (Kopp, 1995).

Élspportolók esetében azonban fontos megemlíteni, hogy a sportkörnyezet számos stressz forrást rejt magában: magas kihívások, elvárások, kiszámíthatatlan helyzetek (külső tényezők, például bírók, edzők, ellenfél, amelyek meghatározzák az eredményességet) mind stressz faktort jelenthet a sportoló számára, amely szorongás formájában jelentkezik tét helyzetben is és hat a sportoló teljesítményére is. Éppen ezért nagyon fontosak a megküzdési kompetenciák (Orosz, 2010).

Folkman és Lazarus (1988) csoportosítása alapján beszélhetünk érzelemközpontú, illetve problémaközpontú copingről is. A problémaközpontú coping esetében a fókusz a stresszt okozó problémára irányul, a cél a probléma megoldása, a döntéshozatal, valamint a céltudatos tevékenység. Ezzel szemben az érzelemközpontú stratégia esetében a problémára adott belső, emocionális válasz a szabályozó erő a meghatározó, amely esetében a személy a problémát minimalizálja, ráhagyatkozik az eseményekre, továbbá csatlakozik nála erősebb személyekhez. (Kopp, 1995). Érzelemközpontú megküzdés során a negatív érzelmekkel a személy többféle módon is megküzdhet: a megküzdés történhet viselkedési stratégiák által, mint a testmozgás, alkohol- vagy drogfogyasztás, dühkitörés, stb.; valamint kognitív stratégiák által is, például a probléma elterelése, a helyzet jelentésének megváltoztatása, stb. (Moos, 1988, idézi Margitics, Pauwlik, 2007). Problémaközpontú megküzdésnek tekinthető a *problémacentrikus reagálás* (a cél a fenyegetettség elhárítása és a helyzeten történő változtatás), a *támaszkeresés* (a cél a veszély elkerülése, amihez a személynek egy másik személy segítsége szükséges), a *feszültségkontroll* (a személyiség stabilitásának megőrzésére törekszik az egyén, a figyelem az énré terelődik, de a személy továbbra is a helyzet megváltoztatására törekszik) és a figyelemelterelés (ez egy elhárítási manőver, így a személy halogatja a helyzet megoldását). Ezzel szemben érzelemközpontú megküzdési stratégiának tekinthető az *emóciófókusz* (a személy célja a fenyegetettség okozta negatív érzelmi állapot megszüntetése), az *emóció kiürítés* (a személy a fenyegetettség okozta feszültséget nem célirányos reakciókban vezeti le, pl. acting-out), az *önbüntetés* (a személy a negatív emocionális élményeket saját korábbi, helytelen viselkedésének eredményeként kezeli) és a

belenyugvás (a személy úgy érzi, hogy el kell fogadnia az adott helyzetet és együtt kell élnie a felmerülő problémákkal).

Gould és mtsai (1987, idézi Marchant és Morris, 2005) foglalkoztak a megküzdés témakörével. Birkózókkal készítették interjúkat az észlelt stresszel való megküzdésre vonatkozóan. Az eredmények alapján négy dimenzióba csoportosították a megküzdési módokat: *kontroll stratégiák* (például a pozitív gondolkodás vagy a megküzdő gondolkodás), *feladat-fókuszú megküzdés* (magába foglalja a feladatra irányuló szűk fókuszú figyelem fenntartását), *érzelmi kontroll stratégiák* (elsősorban az érzelmek és izgalmi állapot feletti kontroll fenntartására irányuló erőfeszítésekre vonatkoznak), és *viselkedéses stratégiák* (olyan viselkedésekre vonatkoznak, amelyek megváltoztatták vagy kontrollálták a környezetet).

Módszerek

A kutatás célja a tehetséges utánpótlás kézilabdázók megküzdési kompetenciáinak és szokásainak feltárása volt. A vizsgálati mintát tehetséges sportoló, versenyszerűen kézilabdázó serdülők alkotják. A tesztfelvételben összesen hat csapat vett részt: három lány, illetve három fiú kézilabda csapat. Mindannyian leigazolt sportolók, a lányok a DVSC színeiben, a fiúk egy része a Debreceni Sportcentrum és Sportiskola (DSC-SI), másik része pedig a DEAC színeiben sportol rendszeresen. Ezek a sportolók rendszeresen járnak sportversenyekre, egy részük (2001-es és 2000-es korosztály) szerepel az országos gyermekbajnokságban (ERIMA), illetve mindannyian versenyeznek az Országos Serdülő Bajnokságban (OSB). Továbbá a résztvevők között többen az ifjúsági, illetve a junior válogatott tagjai. A vizsgálati minta alanyai az 1998 és 2001 között született gyerekek, életkoruk tehát 13 és 16 év közöttiek. Összesen 77 személy vett részt a tesztkitöltésben, 46 fiú és 31 lány. A fókuszcsoportos beszélgetésekben csapatonként 6 személy vett részt, összesen 36 fő (18 fiú és 18 lány). A mintában résztvevő személyek átlagéletkora 14,5 év. A lányok átlagéletkora 14,9 év, a fiúk átlagéletkora pedig 14,2 év volt.

A vizsgálat előtt a szülők beleegyezését kértük egy szülői beleegyezési nyilatkozatban, tekintettel arra, hogy valamennyi vizsgálati személy kiskorú. A vizsgálatban két tesztet alkalmaztunk:

- *Sportolói Megküzdés Kérdőív* (ACSI-28, Smith és mtsai, 1995): 28 állítást tartalmaz a sportolók személyes tapasztalataival kapcsolatban. A kitöltőnek egy 4-fokú Likert-skálán kell eldöntenie az egyes megállapításokról, hogy azok milyen mértékben jellemzőek rá. A teszt hét alskálát mér: csapásokkal való megküzdés, teljesítmény téthelyzetben, célkitűzés, mentális felkészülés, koncentráció, szorongásmentesség, önbizalom és teljesítménymotiváció és edző általi irányíthatóság.
- *Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív* (Pik, Oláh, 2005): 16 alskálát foglal magába. Jelen kutatásban ennek négy alskáláját vizsgáltuk: az énhatékonyság alskálát, a pozitív gondolkodás alskálát, a leleményesség alskálát, illetve az öntisztelet alskálát.

A vizsgálat második részét fókuszcsoportos beszélgetések képezték. A beszélgetés témája a kérdőívek által is vizsgált területekhez kapcsolódik, tehát a sportpályán megjelenő szorongásra és megküzdésre irányul. A beszélgetések időtartama 24 perc és 40 perc között volt. A lányok általában lassabban dolgoztak, ugyanakkor több szempontot említettek a beszélgetés során, valamint a szempontjaikat jobban ki is fejtették.

Az adatok rögzítése egy Excel táblázatban történt meg, az adatok statisztikai értelmezésére pedig az SPSS statisztikai program alkalmazásával került sor. Minden vizsgálat normalitásvizsgálat (Kolmogorov-Smirnov) lefuttatásával kezdődött.

Eredmények

Elsőként megvizsgáltuk a nemek közti különbségeket. A pszichológiai immunitás esetében elmondható, hogy az *énhatékonyság* tekintetében különbség áll fenn a nemek tekintetében ($p=0,009$), hiszen a fiúk véleménye énhatékonyságukról szignifikánsan magasabb, mint a lányoké. Ha azt tekintjük, hogy az énhatékonyság az önértékelés, az énkép része, az eredmény egybevág azzal a ténnyel, miszerint serdülőkorban a lányok önértékelése alacsonyabb a fiúkénál. Ugyanakkor a pozitív gondolkodás ($p=0,714$), a leleményesség ($p=0,915$) és az öntisztelet ($p=0,121$) alskálákban

kapott értékek között nem áll fenn szignifikáns különbség a két csoport között.

A sportolói megküzdést tekintve a fiúk átlagpontszáma 84,23, míg a lányok pontszáma 77,18 pont volt. A kétmintás t-próba eredményei szignifikáns különbséget mutatnak a két csoport között ($p=0,002$). Ezt követően az egyes alskálákon is megnéztük a nemi különbségeket, melynek eredményeit az alábbi táblázat szemlélteti:

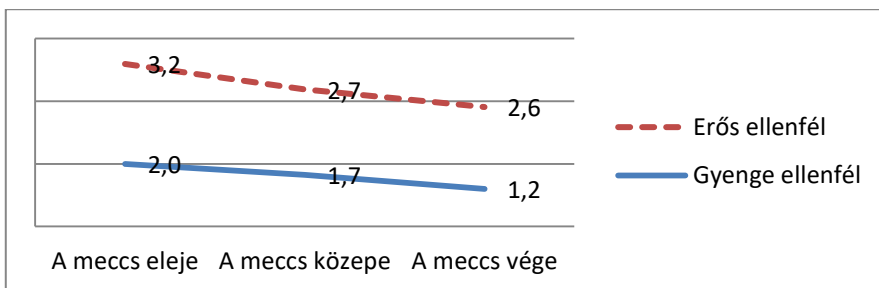
1. táblázat. A sportolói megküzdés a fiúk és lányok körében. N=77
Forrás: saját vizsgálat.

| | fiúk | lányok |
|------------------------------------|-------|--------|
| csapásokkal való megküzdés | 11,89 | 10,36 |
| teljesítmény téthelyzetben | 8,95 | 8,52 |
| célkitűzés, mentális felkészülés | 11,43 | 10,79 |
| koncentráció | 12,07 | 11,33 |
| szorongásmentesség | 11,02 | 9,52 |
| önbizalom és teljesítménymotiváció | 12,82 | 11,12 |
| edző általi irányíthatóság | 12,93 | 12,58 |

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

A csapásokkal való megküzdés ($p=0,002$), a szorongásmentesség ($p=0,015$) és az önbizalom és teljesítménymotiváció ($p=0,003$) alskálák tekintetében a fiúk szignifikánsan magasabb pontszámot értek el a lányokkal összehasonlítva, a többi alskála tekintetében azonban nem áll fenn szignifikáns különbség a két csoport között. Így összességében megállapítható, hogy a fiúk sportolói megküzdése jobb a lányokkal összehasonlítva, amely megerősíti a szakirodalom korábbi eredményeit.

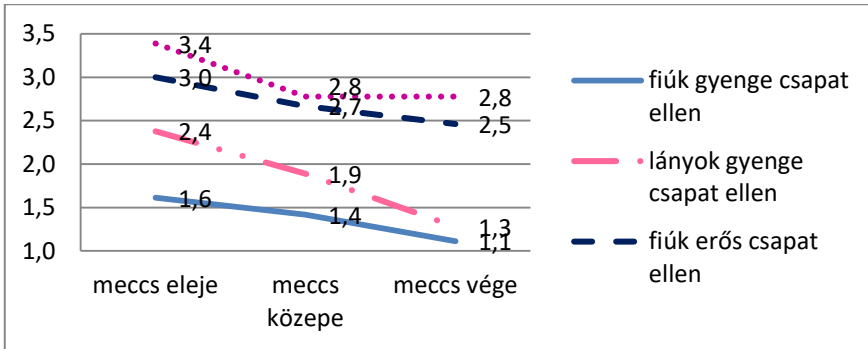
Megvizsgáltuk, hogy milyen mintázatot mutat a gyermekek szorongása a meccs folyamán gyenge és erős csapatok ellen. Ezt a fókuszcsoportos beszélgetések alapján tettük meg. A résztvevőknek egy-egy diagramon kellett ábrázolnia, hogy milyen szintű a szorongásuk gyenge és erős csapatok ellen a mérkőzés elején, közepén és végén. Ezekon a pontokon egytől ötig kellett értékelniük a szorongásszintet. A kapott értékek átlagait az alábbi diagram szemlélteti, nemre való tekintet nélkül:



1. ábra. A szorongás átlagos mértéke gyenge és erős ellenfél ellen nemre való tekintet nélkül. N=77 Forrás: saját vizsgálat.

Mivel az adatok nem normális eloszlást mutattak, Mann-Whitney próba alkalmazására került sor. A mérkőzés elején érzett szorongás tekintetében szignifikáns a különbség annak fényében, hogy a gyermekek gyenge vagy erős csapattal játszanak-e ($p=0,000$). A meccs közepén érzett szorongás tekintetében szintén elmondható ugyanez ($p=0,000$), illetve a meccs végén érzett szorongás esetében is ugyanez mutatkozott ($p=0,000$). Tehát gyenge csapatok ellen a szorongás mértéke mindig alacsonyabbnak mutatkozott.

Feltételeztük, hogy a szorongás tekintetében nemi különbségek mutathatók ki. A Mann-Whitney próba eredményei alapján elmondható, hogy a meccs elején a lányok szignifikánsan nagyobb mértékben szoronganak a fiúkkal összehasonlítva ($p=0,033$). A meccs közepén is magasabb a lányok szorongásának mértéke, ugyanakkor ez a különbség nem szignifikáns ($p=0,087$), illetve ugyanez mondható el a meccs végén tapasztalt szorongás esetében is ($p=0,351$). Erős ellenfél ellen is – az előzőekhez hasonlóan – a lányok esetében magasabb a sportpályán jelentkező szorongás, ugyanakkor a különbség nem mutatkozott szignifikánsnak sem a meccs elején ($p=0,3$), sem a közepén ($p=0,759$), sem a meccs végén ($p=0,526$). A kapott eredményeket, a meccs egyes pontjain a fiúk és a lányok által megjelölt szorongás mértékének átlagait az 2. ábra szemlélteti:



2. ábra. A szorongás alakulása gyenge és erős csapatok elleni mérkőzés során. N=36. Forrás: saját vizsgálat.

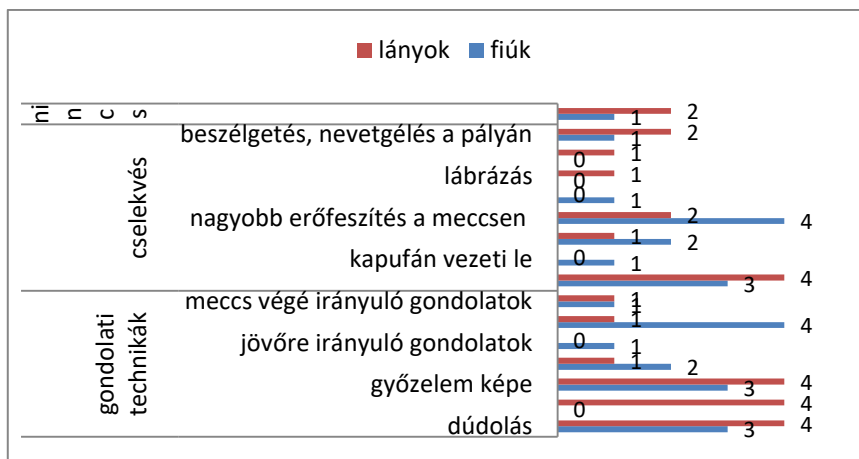
Alapvetően tehát megállapítható, hogy a lányok szorongásának mértéke minden esetben magasabb, mint a fiúké, gyenge és erős ellenfél ellen egyaránt, a különbség azonban nem szignifikáns.

Kutatásunkban a gyermekek alkalmazott szorongáscsökkentő technikáit is célunk volt feltérképezni. Ehhez a gyermekek a fókuszcsoportos beszélgetések során összegyűjtötték az általuk alkalmazott szorongáscsökkentő módszereket. Egy gyerek több módszert is említhetett, akár gondolati, akár cselekvési módszert is. Ha több módszer került megemlítésre, a besorolás az alapján történt, hogy melyik típusú módszer volt túlsúlyban. A táblázatban zárójelben olvashatók, hogy hány gyermekre jellemző az adott technika.

2. táblázat. A sportpályán alkalmazott szorongáscsökkentő módszerek (tartalomlemez).

| Gondolati technikák | Cselekvési technikák |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • dúdolás (7) • győzelem képe (7) • gondolatok kiürítése (5) • pozitív gondolatok és mondatok ismételtetése (4) • szerettekre vonatkozó gondolatok (3) • meccs végének képe („menjünk már haza”) (2) • jövőre vonatkozó gondolatok (1) | <ul style="list-style-type: none"> • száj-nyelv-fográgás/harapdálás (7) • nagyobb erőfeszítés („erősebben védekezek”) (6) • mezen történő levezetés (tépés, szorongatás, harapdálás) (3) • beszélgetés, nevetés a pályán (3) • kiabálás (1) • lábrázás (1) • kéztördelés (1) • kapufán történő levezetés (1) |

Ezután a válaszokat nemek szerint csoportosítottuk annak érdekében, hogy kiderüljön, van-e kapcsolat a sportoló neme és a meccs közben alkalmazott szorongáscsökkentő módszer között. A szorongáscsökkentő technikák nemek szerinti megoszlását a 3. ábra szemlélteti:



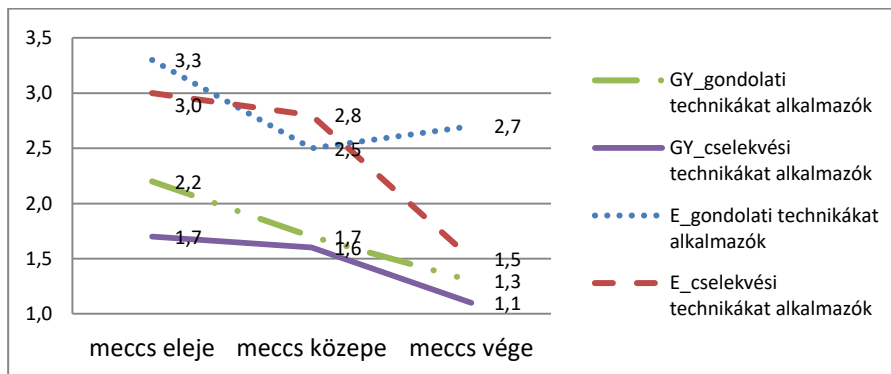
3. ábra. A pályán alkalmazott szorongáscsökkentő technikák (fő).

Forrás: saját kutatás.

Khi-négyzet próbával vizsgáltuk meg, hogy van-e szignifikáns különbség a fiúk és lányok között a kétféle szorongáscsökkentő módszer megoszlásának tekintetében. Azt a három személyt, aki saját bevallása szerint nem alkalmaz semmilyen módszert ebben az esetben nem vettük figyelembe, így 33 személy adatai alapján vizsgálódtunk. A szorongáscsökkentő módszereket tekintve tehát nyolc fiúra jellemző inkább a gondolati technika, kilencre pedig inkább a cselekvési technika alkalmazása, az eloszlás tehát 8/17, illetve 9/17. A lányok esetében kilenc személyre jellemző inkább a gondolati módszer, hétre pedig inkább a cselekvési módszer alkalmazása, az eloszlás tehát 9/16, illetve 7/16. Látható tehát, hogy a lányok inkább gondolati, a fiúk pedig inkább a cselekvési technikákat preferálják. A khi-négyzet próba eredményei azonban azt mutatják, hogy az eloszlás tekintetében nem szignifikáns a különbség ($p=0,608$). Alapvetően tehát elmondható, hogy nem áll fenn szignifikáns különbség a nemek tekintetében az alkalmazott szorongáscsökkentő módszer szempontjából.

Megvizsgáltuk továbbá, hogy van-e összefüggés az alkalmazott feszültségcsökkentő technika és a szorongásszint között, vagyis hogy

azoknak, akik inkább gondolati technikákkal csökkentik szorongásukat a sportpályán, szignifikánsan eltérő a szorongásuk szintje a mérkőzés folyamán azokkal összehasonlítva, akik cselekvéssel csökkentik szorongásukat a mérkőzés során.



4. ábra. A szorongás szintjének alakulása gyenge (GY) és erős (E) csapat ellen. N=36. Forrás: saját kutatás.

Gyenge ellenfél ellen a gondolati technikákat alkalmazó személyek átlagos szorongása a meccs folyamán végig magasabb, mint a cselekvési technikákat alkalmazók. A mérkőzés elejét tekintve a Mann-Whitney próba alapján a különbség szignifikáns ($p=0,049$), tehát a gondolati technikát alkalmazók szignifikánsan nagyobb mértékben szoronganak. A meccs közepét tekintve nem áll fenn szignifikáns különbség a két csoport között ($p=0,597$), illetve ugyanez mondható el a meccs végét tekintve is ($p=0,738$). Erős ellenféllel történő mérkőzések alkalmával a meccs elején, illetve végén az átlagok alapján a gondolati technikákat alkalmazók jobban izgulnak, míg a meccs közepén éppen ők szoronganak kevésbé. A Mann-Whitney próba eredményei alapján sem a meccs elején ($p=0,214$), sem a közepén ($p=0,488$), sem a végén nem szignifikáns a különbség ($p=0,596$). Alapvetően tehát nem áll fenn szignifikáns különbség a gondolati és cselekvési technikákat alkalmazó személyek között a szorongás mértékében, kivéve a gyenge csapatok ellen a mérkőzés elején. Tehát úgy tűnik, hogy a cselekvési technikákat alkalmazók szorongásoldása hatékonyabb, mint a gondolati technikákat alkalmazó személyeké. Ez azonban nem szignifikáns különbség, csupán tendencia jellegű.

Végül azt mértük meg, hogy van-e különbség a sportolói megküzdési kompetenciák tekintetében az alkalmazott szorongáscsökkentő technikák alapján. A teljes kérdőív tekintetében nem áll fenn szignifikáns különbség a két csoport között ($p=0,551$), a gondolati technikákat alkalmazók átlagpontszáma 80,6 pont, cselekvési technikákat alkalmazóké pedig 84,1 pont volt. Majd valamennyi alskálát figyelembe vettünk, melyek eredményeit az alábbi táblázat szemlélteti:

3. táblázat. Sportolói megküzdés a két csoportban. N=36. Forrás: saját kutatás.

| | Gondolati módszereket alkalmazók | Cselekvési módszereket alkalmazók |
|------------------------------------|---|--|
| Csapásokkal való megküzdés | 10,94 | 11,56 |
| Teljesítmény téthelyzetben | 8,65 | 9,81 |
| Célkitűzés, mentális felkészülés | 11,41 | 11,13 |
| Koncentráció | 12,29 | 11,50 |
| Szorongásmentesség | 9,47 | 11,19 |
| Önbizalom és teljesítménymotiváció | 12,47 | 12,50 |
| Edző általi irányíthatóság | 12,29 | 13,13 |

Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy nincs jelentős különbség a gondolati és cselekvési technikákat alkalmazó serdülők között a sportolói megküzdés terén a legtöbb szempont alapján, ugyanakkor a szorongásmentesség tekintetében jelentős különbség volt kimutatható a két csoport között ($p=0,045$). Látható a táblázatból is, hogy a cselekvési technikákat alkalmazó gyermekek esetében a szorongásmentesség mértéke magasabb, vagyis kevésbé szorongóak téthelyzetben, gondolati technikákat alkalmazó társaikkal összehasonlítva. Ez megerősíti az előbbi tendenciát, mely szerint a cselekvési technikákat alkalmazók szorongása alacsonyabb, vagyis ők hatékonyabban képesek szorongásukat csökkenteni.

Megbeszélés

A kutatás célja egy speciális célcsoport, a tehetséges kézilabdázók pszichológiai állapotának megismerése, a nemek közötti különbségek feltérképezése, valamint a fókuszcsoportos beszélgetések

során a témában való mélyebb elemzés, ezáltal pontosabb adatgyűjtés volt annak érdekében, hogy a későbbiekben a kapott eredmények beépíthetővé váljanak az inklúzív oktatásba és a tehetséggondozási folyamatba.

A szorongás és a megküzdés olyan pszichológiai mechanizmusok, amelyek jelentős hatással bírnak a gyermek személyiségére, ám teljesítményére is. Élsporthók esetében mindenképpen figyelembe kell venni ezeket a szempontokat a minél hatékonyabb felkészítés és jobb eredmények elérésének érdekében. Ehhez mindenképpen rendszeres pszichológiai felkészítés szükséges, amely sportpszichológus vezetése által történhet meg. A szorongás (általában teljesítményszorongás) csökkentésében feszültségcsökkentő technikák elsajátítása hatékony megoldás. A megküzdési technikák elsajátítása is lehetséges sok gyakorlással.

A kutatás eredményei megerősítik azt az életkori sajátosságot, miszerint serdülőkorban a fiúk önértékelése és megküzdése jobb a lányokénál. A kapott eredmények felhívják a figyelmet a nemek között fennálló különbségekre, melyeket minden esetben figyelembe kell venni a gyermekek fejlesztése során.

Előzetesen várható volt, s a kutatás meg is erősítette, hogy a gyermekek szorongásának mértéke különböző mintázatot mutat gyenge és erős csapatokkal történő mérkőzés esetén. A felkészítés során ezt is figyelembe kell venni, s megtanítani a gyermekeknek, hogyan kezeljék a különböző helyzetekben jelentkező szorongásukat. Természetesen ebben is nemi különbségek mutathatók ki, hiszen a lányok szorongása jellemzően magasabb. Ehhez kapcsolandó a szorongáscsökkentő stratégiák alkalmazása is, amely szintén eltérő. Tendencia mutatkozott, miszerint a cselekvési stratégia hatékonyabb a szorongáscsökkentésben. A helyes stratégiák elsajátítása hozzájárul az eredményesebb szerepléshez. Kiemelten hangsúlyozandó ez, hiszen ebben az életkorban több szempontból érik a fiatalok az elvárások, amelyek megterhelőek lehetnek és ronthatják a serdülő teljesítményén, akár a mentális egészségét is. Továbbá a serdülőkorban elsajátított minták és stratégiák nagyobb valószínűséggel maradnak meg felnőttkorban is. Ezen eredmény rámutat arra is, hogyha a gyermekek megfelelő módszereket

sajátíthatnának el a mérkőzés folyamán jelentkező szorongás csökkentésére, hatékonyabb lenne a megküzdésük is.

Következtetések

A kutatás egy feltáró jellegű vizsgálat, amely a kézilabdázó serdülők pszichológiai felkészítésének fontosságára hívja fel a figyelmet. A vizsgálat rámutat arra, hogy a sportolás jótékonyan hat a gyerekek önmagáról kialakított énképére, s mivel ez meghatározza a serdülő későbbi gondolkodását és fejlődését is, fontos hangsúlyozni, hogy a sport hatékony változó az önértékelés és a megküzdés fejlesztésében vagy a szorongás csökkentésében. Rávilágít továbbá a sportolókkal való pszichológiai foglalkozás szükségességére, amellyel személyiségük fejlődhet, illetve sportpályán nyújtott tevékenységük is javulhat. Továbbá a tesztekkel történő állapotfelmérések mellett a kutatás felhívja a figyelmet a mélyebb információfeldolgozási módszerek, például a fókuszcsoportos beszélgetések alkalmazásának szükségességére és fontosságára.

Az inkluzív nevelés nagyobb részét a tanulási és magatartási zavarral küzdő, valamint fogyatékos személyek töltik ki, ugyanakkor fontos felhívni a figyelmet a tehetséges gyermekek nevelésére is. Az ő oktatásukban is fontos hangsúlyt fektetni a szorongáscsökkentésre és a különböző nehézségekkel való megküzdésre, hiszen ez a teljesítményüket jelentősen befolyásolja a hétköznapokban. Hatékony alkalmazásuk általános és iskolai teljesítményüket is növelheti, így tanulmányunk célja közt szerepelt szempontok adása is, amelyek által mindez az iskolában is könnyebben megvalósulhat.

Irodalomjegyzék

- Aszmann A. (szerk.) (2003): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat. „Nemzeti jelentés”*. Országos Gyermekegészségügyi Intézet, Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest.
- Atkinson, R L, Hilgard, E R. (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bishop, J B. (2009): Biopsychosociospiritual medicine and other political schemes. *Christian Bioethics* **15**: 1-23.

- Browning, C R, Soller, B, Jackson, A L. (2015): Neighborhoods and adolescent health-risk behavior: an ecological network approach. *Social Science & Medicine* **125**: 163-172.
- Conner, M. (2005): *Health behaviours*. Forrás: <http://userpage.fu-berlin.de/~schuez/foalien/conner2002.pdf> Utolsó látogatás: 2016. február 1.
- Csányi Y. (2001): Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei. In: *Látássérült gyermekek integrált oktatása-nevelése*, pp. 13. Szerk.: Csányi Y. ELTE BGGYTF, Budapest.
- Daw J, Margolis, R, Verdery, A M. (2015): Siblings, friends, course-mates, club-mates: How adolescent health behavior homophily varies by race, class, gender, and health status. *Social Science & Medicine* **125**: 32-39.
- Engel, G L. (1977): The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science* **4268**: 129-136.
- Erginoz, E, Alikasifoglu, M, Ercan, O, Uysal, O, Ercan, G, Albayrak Kaymak, D, Ilter, O. (2004): Perceived health status in a Turkish adolescent sample: Risk and protective factors. *European Journal of Pediatrics* **163**: 485-494.
- Folkman, S, Lazarus, R S. (1988): *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*: Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Frenk R. (2003): Sporttehetség. *Magyar Sporttudományi Szemle* **2**: 16.
- Gordon, W R, Caltabiano M L. (1996): Urban-rural differences in adolescent self-esteem, leisure boredom, and sensation-seeking as predictors of leisure-time usage and satisfaction. *Adolescence* **31**, 124: 883-901.
- Gyömbér N, Kovács K. (szerk.) (2012): *Fejben dől el. Sportpszichológia mindenkinek*. NORAN LIBRO, Budapest.
- Horváth L, Prisztóka Gy. (2005): *A sportpedagógia és sportpszichológia alapkérdései*. Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza.
- Insel, P M, Roth, W T, Rollins, L M, Petersen, R A. (1997): *Core concepts in Health*. Mayfield Publishing Company, Mountain View, California.
- Janssen, I, LeBlanc, A. (2010): Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children

- and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 7: 40.
- Kalocsainé S H, Varga A. (2005): Az inklúzió mint társadalmi és oktatási idea. *Educatio* 1: 204-208.
- Kopp M, Skrabski Á. (szerk.) (1995): *Magyar lelkiállapot*. Végeken Kiadó, Budapest.
- Kovács K. (2013): Sportoló közösségekhez tartozás mint társadalmi védőfaktor. *Educatio* 2: 264-270.
- Kovács K. (2014): Boldogító mozgás. A sportolás hatása a partiumi hallgatók szubjektív jóllétére, lelki edzettségére és egészségének önértékelésére. *Kapocs* 2: 2-13.
- Kovács K. (2015): *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. Oktatókutatók könyvtára 2. CHERD-H, Debrecen.
- Kovács K, Perényi Sz. (2014): A sportolás és egészség. Kapcsolatok a fiatalok fizikai, mentális és szociális jóllétének szubjektív szintjével. In: *Másodkézből. Magyar Ifjúság 2012*, pp. 245-262. Szerk.: Nagy Á, Székely L. Kutatópont, Budapest.
- Lénárt Á. (szerk.) (2002): *Téthelyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek*. Országos Sportegészségügyi Intézet, Budapest.
- Marchant, D B, Morris, T. (2005): Stress and anxiety in sport. In: *Sport psychology: theory, applications and issues*, pp. 75-101. Eds.: Morris T, Summers J. John Wiley & Sons Australia, Milton, Qld.
- Margitics F, Pauwlik Zs. (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia* 106, 1: 43-62.
- Németh Á, Költő A. (szerk.) (2011): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010*. Országos Gyermkegészségügyi Intézet, Budapest. Forrás: http://www.ogyei.hu/anyagok/HBSC_2010.pdf Utolsó látogatás: 2016. 01. 15.
- Oláh A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Orosz R. (2009): *A labdarúgó tehetség kibontakozását befolyásoló pszichológiai tényezők vizsgálata*. Egyetemi doktori (Phd)

- értekezés. Debreceni Egyetem BTK, Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen.
- Orosz R. (2010): *A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének alapjai*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Pikó B. (2004): Csoporthatások a serdülők identitásformálódásában, kapcsolati struktúrájában és egészségmagatartásában. *Pszichoterápia* **13**: 16-22.
- Pikó B, Keresztes N. (2007): *Sport, lélek, egészség*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Régnier, G, Salmela, J, Russel, S J. (1993): Talent detection and development in sport. In: *Handbook of research on sport psychology*, pp. 290-313. Eds.: Singer, R N, Murphey, M, Tennant, K. Macmillan, New York.
- Slutzky, C B, Simpkins, S D. (2008): The link between children's sport participation and self-esteem: exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise* **10**, 3: 381-389.
- Serbu, J. (1997): Effect of college athletic participation on later life satisfaction and job satisfaction. *College Student Journal* **31**, 2: 261-270.
- Smith, R E, Schutz, R, Smoll, F, Ptacek, J. (1995): Development and validation of a multidimensional measure of sport-specific psychological skills: The athletic coping skills inventory-28. *Journal of Sport and Exercise Psychology* **17**: 379-398.
- Stuller Gy. (1995): *A pszichológia és a sportpszichológia alapjai*. Recrus Kft., Budapest.
- Tóth L. (2005): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Kiadó, Debrecen.
- Tuinstra, J, Groothoff, J W, van den Heuvel, W J, Post, D. (1998) Socio-economic differences in health risk behavior in adolescence: Do they exist? *Social Science and Medicine* **47**: 67-74.
- Varga A. (2011): Kooperativitás és inklúzió. In: *Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban*. Szerk.: Arató F, Dévényi A, Mrázik J, Varga A. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pécs. Forrás. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tan_fo/index.html. Utolsó látogatás: 2016. 08. 01.

- Vargáné M L. (2006): *Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere*. Forrás: http://rs1.szif.hu/~nyeki/okt/jog_hatter.pdf
Utolsó látogatás: 2016. 01. 15.
- Valente, T W. (2012): Network interventions. *Science* **337**: 49-53.

DUPRESS

SPORT ÉS INKLÚZIÓ¹

Dr. Kovács Klára

Debreceni Egyetem, Egészségügyi Kar

4400 Nyíregyháza, Sóstói út 2-4.

kovacs.klara@foh.unideb.hu

Összefoglalás

Tanulmányunk célja, hogy feltárja a sport társadalmi egyenlőséghez/egyenlőtlenséghez kapcsolódó kettős arcát. Az első részben bemutatjuk, hogyan segíti a sport a társadalmi integrációt, inklúziót, milyen eszközökkel segíthet a sport a társadalmi felemelkedésben, hogyan lehet küzdeni a sporttal a kirekesztődés ellen. A második részben felvázoljuk, hogy hogyan válik a sport az egyenlőtlenségek egyik formájává, milyen társadalmi csoportok lehetnek depriváltak a sportolást illetően, hogyan szorulnak ki a sportolási lehetőségekből, illetve milyen okai lehetnek ennek. Összességében elmondhatjuk, hogy az iskolai testnevelés és mindenféle formában, de leginkább közösségben végzett sportolás segíti az elfogadó, empatikus attitűd kialakítását, toleranciára, együttműködésre nevel. Emellett olyan képességeket, készségeket, tulajdonságokat és személyiségjegyeket lehet elsajátítani, amelyek segíthetik a hátrányos helyzetű fiatalok szocializációját, tanulmányi eredményességét és a munka világába, illetve a társadalomba való beilleszkedést. A sportolás inklúzióban betöltött szerepének megvalósulásához elengedhetetlen, hogy minél többen végezzenek rendszeres testmozgást, ugyanakkor hazánkban ez kevésbé valósul meg, számtalan olyan társadalmi csoport van (nők, idősek, kis településen élők, munkanélküliek, rossz anyagi helyzetben élők, romák, fogyatékosok), amelyek tagjainak fizikai aktivitása elégtelen és az esélyeik is a sportolásra rosszabbak.

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

Summary

Sport and inclusion

Our paper aims to explore the dual face of sport regarding social equalities/inequalities. In the first part we introduce how sport helps social integration and inclusion, social ascension, and how we can fight against social exclusion through sport. In the second part we describe how sport becomes a form of social inequalities, which social groups could be deprived from sport and the reasons of this phenomenon. In total, the physical education, and all forms of sport, the community sport in special, develops the acceptable, empathic attitudes, educates tolerance and cooperation. In addition, sport activity develops skills, facilities, qualities and personality, which help disadvantaged youth's socialization, academic achievement and integration to the world of work and society. To the realization of the inclusion through sports it is essential for more people do sport regularly, but in Hungary it is less realized, there are several social groups (women, elderly, people living in villages, unemployed people, people in poor financial situation, Roma, the disabled peoples) which are characterized by insufficient physical activity and the chances to do sport are much more worse.

Bevezetés

Tanulmányunk célja, hogy feltárja a sport társadalmi egyenlőséghez/egyenlőtlenséghez kapcsolódó kettős arcát. Az első részben bemutatjuk, hogyan segíti a sport a társadalmi integrációt, inklúziót, hogyan kapcsolódnak össze ezek a társadalomban, milyen eszközökkel segíthet a sport a társadalmi felemelkedésben, hogyan lehet küzdeni a sport révén a kirekesztődés ellen. A második részben pedig megkíséreljük felvázolni, hogy hogyan válik a sport az egyenlőtlenségek egyik formájává, milyen társadalmi csoportok lehetnek depriváltak a sportolást illetően, hogyan szorulnak ki a sportolási lehetőségekből, illetve milyen okai lehetnek ezeknek. Témánk szempontjából két fontos kifejezés mögött meghúzódó tartalmat ismertetünk a tanulmányban: befogadás a sport által (inclusion through sport) és társadalmi befogadás a sportba (inclusion in sport). Az előbbi a sport szerepét hangsúlyozza a társadalmi részvétel különböző formáiban, tágabban értelmezve a

társadalmi kohézióban, míg az utóbbi a sportolási részvételhez való egyenlő hozzáférésre utal (Gál és mtsai, 2014).

Testnevelés, sport és társadalmi integráció, inklúzió

Az iskolai együttnevelés két szintjét különböztetjük meg: 1. integráció (beolvasztás az iskola meglévő struktúrájába), 2. inklúzió (speciális feltételek és tanterv megvalósításának biztosítása, módszertani követelmények, pedagógia felelősségvállalás). A befogadó iskola fő jellemzője egy olyan gyermekcentrikus légkör kialakítása, ami megfelel a speciális nevelési igényű tanulók igényeihez, elfogadó attitűd, rugalmas tanterv és együttműködés, együtttanulás jellemzi az ép és valamilyen szempontból sérült, hátrányos helyzetű gyerekeket. Ennek megfelelően az oktatásba be kell vonni speciális szaktudású személyeket (gyógypedagógusokat, pszichológusokat), a gyermekek igényeinek és képességeinek megfelelő tantervre, technikai eszközökre és individualizált oktatási eljárások alkalmazására van szükség. Mindezeket a feltételeket a testnevelés óra keretében is biztosítani kell, meg kell teremteni, de elengedhetetlen a szakedzői és testnevelő-képzésben is hangsúlyt fektetni arra, hogy hogyan kell együttnevelni, foglalkoztatni a különböző készségű, képességű, háttérrel rendelkező, ép és sérült gyerekeket. Ez nemcsak egyéni, hanem társadalmi haszonnal is jár, hiszen a sérült, vagy valamilyen szempontból hátrányos helyzetű tanulók énképe, önértékelése javul, a másik oldalon pedig hozzájárul a másság elfogadásához, természetessé válik a tolerancia, növekszik az interaktivitás és a szakmai igényesség órákon, javul a kommunikáció a különböző gyerekek között, és erőfeszítésre készíti a többséghez tartozó gyereket, hogy megismerjék és elfogadják a másságot (Biróné és mtsai, 2011).

Az iskolai testnevelés egy olyan terület, ahol hatékonyan lehet megvalósítani az integrációt, hiszen közös feladatok megoldása, élmények szerzése által közelebb lehet hozni egymáshoz a különböző hátrányokkal küzdő és nem küzdő gyereket. Az ép felnőttek (testnevelő tanárok) és gyerekek számára felértékelődik az egészség, ha együtt él, dolgozik, mozog egy sérülttel, ugyanakkor segít elfogadni, értékelni és megérteni őket, ha együtt játszhatunk, sportolhatunk velünk, ezért cserébe pedig rengeteg hálát és odaadó szeretetet kaphatunk tőlük. Az integrált oktatáshoz azonban a

testnevelésben is megfelelő szakértelemre, ismeretekre, befogadó szemléletmódra, türelemre és empátiára van szükség (Tóvári, Prisztóka, 2015). Ezért elengedhetetlen a pedagógusképzésben is nagy hangsúlyt fektetni ennek a szemléletmódnak a kialakítására és megfelelő módszertani, szakmai, elméleti képzés biztosítására.

Fontos kiemelni a sport szerepét a rehabilitációban, ami olyan szociális, szociálpedagógiai, pszichológiai, orvosi stb. eszközrendszer, mely segít helyrehozni a szellemi, lelki, fizikai sérüléseket, korlátokat. A korlátozottak esetében a sportolás erősíti az identitást, visszaállítja az önértékelést, segíti a belső stabilitás kialakulását, felismerni és megtalálni a helyet és szerepeket a családban, a hivatásban és a társadalomban (Biróné és mtsai, 2011).

Ha társadalmi szinten vizsgáljuk a sport szerepét az inklúzióban, akkor ki kell emelnünk a sportklubokat, közösségeket, melyek hozzájárulnak a hátrányos helyzetűek társadalmi befogadásához és kapcsolati tőkájük növeléséhez. Angliában, Skóciában, Észak-Írországban és Kanadában vizsgáltak kormányzati programokat erre vonatkozóan, s számos jógyakorlatot láthatunk ezekben az országokban olyan sikeres sportprogramokból, melyeket helyi társadalmi, közösségi szervezetek szerveztek annak érdekében, hogy a közösen végzett sportolás révén segítsék egyes társadalmi csoportok beilleszkedését (Skinner és mtsai, 2008). Ugyanakkor, ha több dimenzióból is megvizsgáljuk a „sport alapú társadalmi befogadás” programok sikerességét Angliában és Walesben (pl. „sport for all”, „társadalmi kohézió”, „út a munkába”, „hangadás”), noha ezeken a területeken viszonylag nagy sikereket érnek el a programok, a társadalmi kirekesztő folyamatokra való befolyásoló erejük azonban igencsak csekély. Nagyon leegyszerűsítve kezelnek egyes bonyolult társadalmi folyamatokat és jelenségeket, főként az egyéni hátrányokra helyezik a hangsúlyt, míg a strukturális egyenlőtlenségeket alig veszik figyelembe (Kelly, 2011).

Hogyan segít a sport a társadalmi hátrányok csökkentésében? Milyen készségeket, képességeket, tulajdonságokat lehet elsajátítani a sport révén, melyek hozzájárulnak a társadalmi integrációhoz? A következő fejezetben ezekre a kérdésekre keressük a választ.

Inklúzió a sport által

A sportolás mint hátránykompenzáló társadalmi tevékenység

A sport mint a kultúra része és társadalmi alrendszer különösen alkalmas a másság elfogadtatására (Dorogi, 2012). Korábbi eredmények bizonyították, hogy az iskolai sport és testnevelés Nagy-Britanniában kiváló eszköznek bizonyult a társadalmilag kirekesztett csoportok felzárkóztatásához, s hozzájárult a fiatalok társadalmi tőkájének kialakításához a fizikum és mentális állapot, a kognitív és tanulmányi képességek fejlesztése, illetve a bűnözést, iskolakerülést és elégedetlenséget csökkentő hatása révén (Bailey, 2005). Számos olyan program működik hazánkban is, amely a hátrányos társadalmi csoportok helyzetén szeretne segíteni a sportolási lehetőségeket tekintve, s elősegíteni ezek felzárkóztatását. Különböző tehetséggondozó programok segítik az olyan fiatal sportoló tehetségek kibontakozását, akik rossz anyagi háttérűek, szegény családból származnak. Az Erzsébet-táborban nyaranta több száz hátrányos helyzetű gyerek üdülhet a Balaton partján, s több sportágat próbálhat ki. A roma futballcsapatok és junior roma futballcsapatok a tehetséges focista fiatalok támogatását tűzték ki célul. Kérdés, hogy vajon milyen arányban kerülnek be ezekbe a programokba hátrányos helyzetű fiatalok, mi történik azokkal, akik ezekből is kirekesztődnek. Nem tudjuk, hogy milyen hatékonysággal működnek ezek a programok, nagy valószínűséggel az egyenlőtlenségekből származó problémákat, főként a társadalmi kirekesztődést a sportból nem tudják megoldani, csupán néhány tünetet orvosolni.

A sportolás fontos szerepet tölt be az emberek közötti kapcsolatok kialakításában, így számottevő közösségteremtő hatással bír. A csapatsportokban maga a sporttevékenység kollektívákban, illetve kollektívák között zajlik, ami lehetővé teszi a tagok alkalmazkodását a bonyolult hierarchikus viszonyokhoz. A közös gyakorlatozás, az együttes munka, a közös eredményre való törekedés kollektív magatartást igényel. A szabályok betartása, a versenyeken való közös részvétel, egymás támogatása, a csoportba való beilleszkedés, a kölcsönös bizalom, a közös célok, s ezek megvalósításában létfontosságú egyéni teljesítmények maximumának nyújtása, a kollektíva becsületének megvédése mind-mind az egyes tagok közös erőfeszítéseinek eredménye (Biróné, 2004). A közösséggé való

formálódás, egy célként való együttműködés azonban lehetetlen lenne egymás elfogadása, kölcsönös tisztelete nélkül nemre, rasszra, vallási, etnikai hovatartozás nélkül. Nem véletlen, hogy világhírű futballcsapatok játékosai a legnagyobb világversenyeken, reklámokban, a médiában hirdetik a „no racism” jeligét arra utalva, hogy a sportpályákon, edzőtermekben, testnevelés órákon, s tulajdonképpen az egész társadalomban nincs helye rasszizmusnak, xenofóbiának, idegengyűlöletnek, hiszen saját csapatuk is a világ minden pontjáról származó játékosokat foglalkoztat. A közös sikernek pedig kulcszálóga, hogy egy emberként létezzenek, mozogjanak, éljenek a pályán, elfogadva és természetesnek tekintve a fizikai és kulturális különbözőségeket.

A sportolás során az egyén olyan képességeket, készségeket, tulajdonságokat sajátít el, melyek meghatározzák személyiséget és felkészítik a nagybetűs életre. Ilyenek lehetnek a pontosság, kitartás, szorgalom, odaadóan végzett, lelkiismeretes munka, kooperáció, vezetői készségek önbizalommal, magabiztossággal ruház fel, fejleszti a szociális kompetenciákat, a normák, értékek elfogadását. Ezeket a pozitív személyiségjegyeket az iskolai tanulásban, s később a munka világában is kamatoztatni tudja. (Biróné, 2004; Izzo, 2005; Brohm, 2002; Miller és mtsai, 2007). Főként akkor lehet ez nagyon hasznos, ha egy fiatal hátrányos társadalmi háttéréből fakadóan nem megfelelően szocializálódott arra, hogyan lehet a társadalom hasznos tagja, miért fontos keményen dolgozni és tanulni, hogyan lehet sikeres a saját erejéből.

A sportolás hátránykompenzáló szerepe a tanulmányi eredményességre gyakorolt hatása révén

Coleman társadalmi tőke elméletét a sportolók körében is igazolni tudta. Coleman szerint az olyan extrakurrikuláris tevékenységek, mint a sport hozzájárulnak a fiatalok elfogadásához, s szerepeik, tekintélyük megerősítéséhez társaik körében, illetve a sport népszerűségének köszönhetően szorosabb kapcsolatba kerülnek tanáraikkal, szüleikkel. Így növekszik társadalmi tőkájük, s ez pozitívan hat tanulmányi eredményességükre is. Ez egy ún. zéró összegű helyzetet teremt az élsportolók esetében. Ugyanis a sportolás energiákat vesz el a tanulástól, ráadásul az iskolák is fontos szerepet tulajdonítanak sportolók teljesítményének, hiszen ez az ő sikerük is,

ezért a sportolás, a sporteredmények hangsúlyozásával ők is hozzájárulnak a tanulmányi eredmények romlásához (Eitle McNulty, Eitle, 2002; Miller és mtsai, 2007). Így a társadalmi presztízs, megbecsültség és tőke által szerzett haszon elvész, vagy akár negatív irányba mozdulhat el a mérleg, s a sportolók rosszabbul teljesítenek az iskolában.

Coleman társadalmi tőke elmélete ettől egy kissé eltérően érvényesül az egyetemi sport világában, mint a középiskolások körében. Míg a középiskolások körében a sportolók nagy tekintélynek örvendenek, mind a diákok, mind a tanárok elismeréssel tekintenek sporteredményeikre, s népszerűségüknek köszönhetően számos kapcsolatra tesznek szert az iskola világán belül és kívül is, addig a felsőoktatásban a versenysportoló hallgatók kapcsolatai inkább a sportoló közösségeikre korlátozódnak, ez elhatárolja őket más közösségektől csökkentve társadalmi tőkéjüket, ami pedig negatívan befolyásolja tanulmányi eredményességüket. Egy sokatmondó kifejezés is született e jelenségre: „a néma sportoló” („dumb jock”) (Bowen, Levin, 2003).

A sportolás negatív vagy semleges hatásának további oka a társadalmi háttértényezők befolyásoló ereje az eredményességi mutatókra. A társadalmi háttérnek köszönhetően egyfajta önszelekció valósul meg a középiskolai, egyetemi sportban. A kutatási eredmények azt bizonyítják, hogy a tehetséges, ámde hátrányos helyzetű sportolók (például az afroamerikaiak), akik talán épp kiemelkedő sporteredményeiknek köszönhetően sportösztöndíjjal tanulnak és sportolnak az adott egyetemen/főiskolán, ezáltal kiemelkedve hátrányos helyzetükből, sokszor elsőgenerációs értelmiségként kerülnek be a felsőoktatásba, hátrányos helyzetükből kifolyólag rosszabbul teljesítenek a tanulmányaik során (sokszor már a középiskolában is) (Eitle McNulty, Eitle, 2002; Eitzen, Purdy, 1986; Melnick és mtsai, 1992; Maloney, McCormick, 1993; Sellers, 1992; Upthegrove, 1999). Videon (2002) kiemeli a társadalmi háttér szelekciós hatását a sportra vonatkozóan (a jobb társadalmi háttérrel rendelkezők esélye nagyobb a sportolásra), de emellett kimutatható a sportolás pozitív hatása is a tanulmányi eredményességre. Más kutatási eredmények nemcsak a sportolás pozitív hatását mutatták ki az eredményesség bizonyos dimenzióira (például matematika és

olvasási kompetenciákat mérő mutatókra), hanem azt is, hogy a jobb társadalmi háttérrel rendelkező diákok jobban teljesítenek e teszteken (Stevens és mtsai, 2008).

Korábbi, a magyar-román határ menti régió hallgatói körében végzett vizsgálatunkban² is igazolódott a sportolási szokások hatása a tanulmányi eredményességre.³ Egy komplex eredményességmutatót hoztunk létre, amelyben helyet kapott a tanulmányi elköteleződés, önbizalom, kitartás, extrakurrikuláris tevékenységek, vizsgahatékonyság, órákra való készülés mennyisége a kar más hallgatóihoz viszonyítva, továbbtanulási hajlandóság és munkához való hozzáállás. Két dimenzió kivételével a verseny- és szabadidő-sportolók érték el a legjobb eredményeket, az összmutatóban pedig a versenyszerűen sportolók jól mutatva, hogy a rendszeres, verseny szintű sportolás mellett is kiválóan tudnak teljesíteni a sportolók egyetemi tanulmányaikban. Kitartóak, jó a szervezőképességük, jövőorientáltak, keményen tudnak dolgozni és helyt tudnak állni a tanulásban és a sportban is. A szabadidő-sportolók tartják be leginkább az akadémiai normákat, látják legértelmesebbnek a tanulást, a legmagasabb az órákra és vizsgákra való készülés intenzitása. Regressziós modell segítségével vizsgáltuk meg, hogy a társadalmi-demográfiai háttérváltozók kontrollálásával, illetve olyan szubjektív tényezők bevonása mellett, mint a reziliencia vagy a szubjektív jóllét is megmarad-e a sportolás pozitív hatása. Eredményeink szerint mind a verseny-, mind a szabadidő-sportolás

² *Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area* (HURO/O901/253/2.2.2.) című kutatási projekt (2011-2012). A kutatás vezetője: Kozma Tamás. További információk: <http://unideb.mskszmsz.hu/hu>.

³ Kutatásunk célcsoportját a következő évfolyamok nappali tagozatos, állami és költségterítéses hallgatói alkották: BA/BSc képzések 1. és 3. évfolyamai, MA/MSc képzések 1. évfolyamai, valamint az osztatlan képzések 1. és 4. évfolyamai. A kérdőíveket kérdezőbiztos jelenlétében 2012 márciusa és júniusa között töltötték ki a hallgatók a következő intézményekben: Debreceni Egyetem, Nagyváradi Egyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyváradi Emmanuel Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolai Kar, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kar, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata. A teljes minta 2728 fő volt. Az ukrán mintát, kis száma és torzító hatása miatt, kihagytam az elemzésből, így a minta végső elemszáma 2619 fő. A minta karonkénti reprezentativitását súlyozással biztosítottuk.

pozitívan befolyásolja a hallgatók eredményességét függetlenül a szocio-kulturális háttértől, így igazolódott, hogy hátrányos helyzetű hallgatók esetében is a sportolás olyan értékeket, normákat, viselkedési szabályokat közvetít, fejleszt a személyiséget, melyek hozzájárulnak a hátrányok kompenzálásához a tanulmányokat illetően (Kovács, 2015a).

Sportolás és társadalmi egyenlőtlenségek

A sportolás és az egyenlőtlenségek problémáját elsősorban a társadalmi kirekesztés szempontjából érdemes megvizsgálni. A társadalmi kirekesztődés a társadalom egészében, így a sportban is összekapcsolódik az (alacsony) szocio-ökonomiai státusszal és a szegénységgel, a munkanélküliséggel, az alacsony iskolázottsággal, ezáltal hozzájárul a hátrányos társadalmi rétegek mozgásszegény életmódjának kialakulásához és fennmaradásához. Tágabb értelemben a társadalmi kirekesztődés a sportban több csoportot ölel fel, s rávilágít az előbb említett csoportokon kívül többek között a nem, a kor, a lakóhely, a fogyatékoság mentén elkülönülő, s hátrányban lévő csoportok sportolásának problémáira, kizárására a rendszeres fizikai aktivitás végzéséből, ezáltal a sport általi inklúzió sem valósulhat meg pont azok esetében, akiknek talán a leginkább szükségük lenne erre, s másképpen nem tudnának integrálódni a társadalomba. Hazánkban a sportolás minden területén megfigyelhető a társadalmi kirekesztés: a diák-, az egyetemi, a szabadidősportban, a fogyatékosok sportjában és az élsportban is. A diáksportban szinte csak egyetlen verseny van, amelyen a tanulók megmérettethetnék magukat – a diákolimpiákon –, azonban ezt mindössze 12 sportágban és hat korosztályban rendezik meg. Ezeket általában azok veszik részt, akik egyébként a helyi sportegyesületekben is edzenek, versenyeznek. Így számukra a sportolási lehetőségek megduplázódnak, míg a többség számára sok esetben a megfelelő körülmények sem biztosítottak, s a rendszeres testmozgásra csak a testnevelésórákon van lehetőségük (Földesi Szabó, 2010).

A mindennapos testnevelés bevezetése jelentősen javítja a diákok fizikai aktivitásának gyakoriságát, azonban ez csak akkor lehet pozitív, ha valódi tartalommal töltik meg a testnevelő tanárok ezeket az

órákat. Ez egyrészt függ a megfelelő infrastrukturális feltételektől és tantervtől, másrészt a tanárok hozzáállásától.

A következőkben a nők, az alacsony társadalmi státuszú csoportok, a romák és a fogyatékosok helyzetét mutatjuk be a sportra vonatkozóan, a társadalmi kirekesztődés problémája mentén.

Gender különbségek a sportolásban

A sportfogyasztást mint kulturális fogyasztást vizsgálva Földesiné Szabó (2008) arra a következtetésre jutott, hogy még mindig jelentős különbség van a nemek között e téren: a férfiak gyakrabban sportolnak, járnak sportrendezvényekre, illetve néznek sporteseményeket a tv-ben. A sporttal járó versengés, izgalom, feszültség még mindig jobban vonzza a férfiakat, mint a nőket. A nők számára leginkább egy eszköz a sportolás az egészségvédelemhez, alakformáláshoz, testsúlyuk kontrollálásához. Sokkal inkább a nem sport jellegű mozgásformákat részesítik előnyben (Gál, 2014). Ezt bizonyítják a sportolás motivációit vizsgáló kutatások is, amelyek rámutatnak arra, hogy a férfiak számára a jellegzetesen maskulin tulajdonságoknak tekinthető motivációs tényezők: a versengés és a győzni akarás a fontosabbak, a nőket viszont az egészség megőrzése és a külső vonzóbbá tétele ösztönzi a rendszeres mozgásra (Bíróné, 2004).

Romániai és magyarországi hallgatók körében végzett kutatásunkban is megvizsgáltuk a sportoláshoz kapcsolódó attitűdöket nemenként. Faktorelemzéssel három sportattitűdöt különböztettünk meg: élményközpontú, szellemi felfrissülés-orientációjú, versenyközpontú-közösségi típusú és egészség-megőrző sportattitűdöt. Bár mindhárom faktorban a férfiak érték el szignifikánsan magasabb értéket, a legnagyobb különbséget a versenyközpontú attitűdben tapasztalhattunk, ami jól mutatja a versenyzés, győzelem jóval nagyobb fontosságát a férfiak körében. A nők számára egyébként — a szakirodalommal összhangban — az egészségmegőrző attitűd a legfontosabb. A sportolási szokásokban is egyértelműen elkülönül a férfiak és nők eltérő motivációja, illetve érdeklődése a sportolást illetően: a férfiak szignifikánsan magasabb arányban vannak a versenysportolók körében, míg több női hallgatót találunk a rendszeres szabadidő- és a nem sportolók között (Kovács, 2015b). Az

egyed sportolói típusba (verseny-, rendszeres szabadidő- és alkalmi sportolókhöz) való tartozás esélyeit vizsgálva is azt az eredményt kaptuk, hogy a férfiaknak 2,8-szor nagyobb, hogy verseny-, és 2,4-szer nagyobb az esélyük, hogy alkalmi sportolók közé kerüljenek, mint a nőknek, ugyanakkor 0,6-szor kisebb, hogy szabadidő sportolók legyenek, ez esetben a nőknek van előnye a férfiakkal szemben. Fontos megjegyezni, hogy a sportolási szokásokat erőteljes gender meghatározottság jellemzi a verseny- és alkalmi sportolást illetően, mivel ebben a két testedzési formában a nemnek van a legerőteljesebb szignifikáns befolyásoló ereje, ha bevonjuk a legfontosabb társadalmi, demográfiai háttértényezőket és az olyan szubjektív egyéni, környezeti tényezőket, mint szabadidős, közösségi tevékenységek, tagságok és értékrend alapján elkülönülő milió, vagy a sportos családi, baráti, középiskolai, egyetemi személyek hatása (Kovács, 2015a).

Az angolszász szakirodalomban leginkább a kritikai, marxista (körüketben is a legjellemzőbben feminista) írások mutatják be a nemi egyenlőtlenségek megjelenési formáit, mértékét és okait a sportban (Lüschen, 1980). Jennifer Hargreaves (1994) a sportolónőkről szóló történeti és szociológiai vizsgálatokat áttekintve arra a következtetésre jutott, hogy a sportnak még mindig vannak szélsőségesen maszkulin területei, amelyekben évszázadok óta benne rejlik a hatalommegosztás nemek közötti egyenlőtlensége. Ugyanakkor kritikaként fogalmazódik meg e művekkel szemben, hogy ideológiai elkötelezettségük miatt, úgy tűnik, írásaikból olykor hiányzik az objektivitás, de tény, hogy a sportolás még mindig tipikusan maszkulin terület, amely olyan, női szerepekkel nehezen összeegyeztethető férfias tulajdonságokat, magatartást és viselkedést igényel a nőktől, mint az erő, agresszivitás, versenyszellem, harc (Dunning, 2002).⁴

A nemi diszkrimináció gyökerei a sportban is az eltérő szocializációból erednek, melynek során a férfiak és a nők különböző nemi szerepeket tanulnak meg (Lüschen, 1980). A női sportolók egyfajta szerepkonfliktusba kerülnek, mivel a versenysport versenyszellemet, olykor agressziót igénylő, maszkulin jellege egyfajta választási

⁴ Ennek háttérében az áll, hogy a férfi identitás megteremtésében és folyamatos megerősítésében a sportnak már kezdetektől, az ókori olimpiáktól kezdve is kiemelkedő szerepet tulajdonítottak (Földesi Szabó és mtsai, 2010).

kényszerbe hozza őket női identitásuk és sportoló énjük között. Ennek megfelelően vagy kénytelenek férfias vonásokat magukra öltetni, vagy pedig egyes sportolók és sportok marginalizálódnak, azaz olyan sportágak jönnek létre, amelyek teljes mértékben feminizálódnak. Ilyen például a pompom lányok helyzete. A „cheerleading” (hivatásos szurkolás) komoly fizikai teljesítményt igényel, sok esetben mégsem tekintik „igazi” sportnak (Frey, Eitzen, 1991). Ha egy nő sportol, mindenképpen hangsúlyoznia kell a nőies vonásait például hosszú hajjal és csinos ruha viselésével. Ennek a jelenségnek ma már neve is van, Kurnyikova-szindrómának” nevezik.⁵ A jelenséghez kapcsolódóan Gál Andrea és kutatótársai három hazai újságban is megvizsgálták, hogy az írott sajtó termékeiben mennyire meghatározóak a külső jegyek egy női sportolóról való hír közlésében. Eredményeik szerint a női sportolók alulreprezentáltak a sajtóban a férfitársaikhoz viszonyítva: kevesebb cikk és kép jelent meg róluk még az olimpiai ciklusban is (Dr. Gáldiné Gál, 2007; Gál és mtsai, 2008).

Egy korábbi, debreceni egyetemisták körében végzett kvalitatív vizsgálat során a sportoló csoportok genderszemponitú vizsgálatánál azt találtuk, hogy egyértelműen elkülönülnek a tipikusan maskulin és feminin jellegű sportoló csoportok, s létrejönnek csak a nők számára fenntartott, s a tradicionális női szerepekkel teljes mértékben összhangban lévő sportágak (zumba, step aerobic), így e sportágak szegregálódnak. Ebből a vizsgálatból viszont jól látható, hogy a sportolás lehetőségeit tekintve nincsenek hátrányban a nők, hisz kimondottan az ő számukra, az ő igényeiknek megfelelően jönnek létre újabb és újabb sportágak. Emellett az is látható, hogy a maskulin sportágakban egyre inkább megjelennek a nők (jelenleg nincs olyan sportág, amit ne végeznének nők is, még ha kis számban is), de elfogadottságuk az adott sportágban nem mindig megfelelő. Az egyetem egyik kosárlabdázó férficsapatának tagjai például nem tekintik velük egyenrangúaknak a női kosárlabda csapatot. Ennek oka az lehet, hogy ezeknek a lányoknak fel kell venniük bizonyos férfias tulajdonságokat (erős fizikum, gyorsaság, dinamizmus, versenyzés),

⁵ A kifejezés névadója a ma már visszavonult híres teniszcsillag, Anna Kurnyikova, aki bár soha nem nyert Grand Slam tornát, mégis egyértelműen uralta a sportmédiát. A rendkívül attraktív sportolónő még akkor is gyakrabban jelent meg a sajtóban versenyzőtársainál, amikor sportsérülés miatt nem indult egy adott versenyen (Gál és mtsai, 2008).

amelyek kevésbé összeegyeztethetők a hagyományos női szerepekkel. Ugyanakkor az edzők részéről már kevésbé tapasztaltunk elutasítást a női sportolókkal kapcsolatban: bár eleinte nehezen fogadták el, hogy nők is részt vesznek az adott sportágban (például a karatében vagy a kosárlabdában), sőt, akár edzősködnék is, de a megfelelő szaktudás, a magas teljesítmény és a kemény, kitartó munka, szorgalom hatására az ő véleményük is megváltozott (Kovács, 2013a).

A férfi dominancia és maszkulinitás megőrzésében a sportban a médiának is nagy szerepe van. A média által közvetített női ideálok (sztárok, szupermodellek bemutatásával) azt sugallják a munkahelyen és otthon egyaránt helyt álló nők számára, hogy akkor lesznek sikeresek, boldogok, ha így néznek ki. A kívánt külső eléréséhez pedig a sportolás az egyik legjobb eszköz, ezzel háttérbe szorítva a rendszeres fizikai aktivitás egészség megőrzésére gyakorolt pozitív hatását (Perényi, 2003).

Esélyegyenlőtlenségek a sportolásban társadalmi háttér mentén

A rendszerváltás után a társadalmi struktúra átalakulásának köszönhetően a sportban mint a társadalom egyik alrendszerében is megnöttek az egyenlőtlenségek. A meglehetősen szűk elitnek, a felső-, illetve a felsőközéposztály tagjainak szinte korlátlanok a lehetőségeik a sportolásra (Földesiné Szabó, Gáldiné, 2008). Ez pedig megerősíti Bourdieu (2008) tőkeelméletét, mely szerint a gazdasági és kulturális tőke birtoklása határozza meg, hogy az egyes társadalmi rétegek hogyan töltik a szabadidejüket. Tehát, aki rendelkezik megfelelő anyagi és kulturális tőkével, megragadhat olyan „potenciális alkalmakat”, amik elvileg mindenki számára elérhetők, de valójában csak azok élhetnek ezekkel, akik rendelkeznek az elsajátításukhoz szükséges eszközökkel. Ez a magyarázata annak, hogy az, aki rendelkezik a megfelelő gazdasági és kulturális tőkével, élhet olyan sportolási lehetőségekkel, amikkel mások nem.

Egy országos felmérés igazolja, hogy a leszakadóban lévő társadalmi rétegek számára a sport elsősorban passzív időtöltési formákhoz kapcsolódik. Ennek okai a rossz anyagi körülmények között élő esetében a pénzhányhoz, az idősek esetében a rossz egészségi állapotukhoz, a vidéken élőknel pedig a megfelelő programok és infrastruktúra hiányához kapcsolódnak (Dóczi, 2014).

Az *Ifjúság 2000 – 2010* és a *Magyar Ifjúság 2012* kutatások eredményei is rámutattak a sportolás társadalmi determináltságára a magyar fiatalok körében is. Az inaktív életmód mögött meghúzódó társadalmi, gazdasági, kulturális magyarázó tényezők meghatározása azért is nagyon fontos, mert hazánkban a fiataloknak mintegy egyharmada sportol, míg az Eurobarometer (2014) szerint a magyar lakosság mintegy 44%-a soha nem sportol. A sportolási esélyegyenlőtlenség az elmúlt 12 évben elsősorban a kulturális és gazdasági tőke mentén volt érzékelhető a fiatalok körében: a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezőknek és jobb anyagi helyzetben lévőeknek van nagyobb esélye sportolóvá válni, emellett a tanuló státuszuknak van még pozitív hatása. A közép- és felső osztály tagjainak van a legnagyobb esélye a sportolásra, azonban 2012-ben érezhető volt a gazdasági válság hatása, amelynek eredményeképpen csökkent a sportolók aránya a felső társadalmi csoport tagjainak körében is (Perényi, 2011; 2013).

Az *Ifjúság 2000* kutatás eredményei arra is rámutattak, hogy a településtípus is befolyásolja a fiatalok sportolási szokásait: a legnagyobb különbségek a főváros és megyeszékhelyek, illetve a kisvárosok és községek között vannak – az előbbiekben lényegesen többen sportolnak, mint az utóbbiakban. A nagyvárosok közül is kiemelkednek azok, ahol felsőoktatási intézmények vannak, így egyre inkább diákcentrumokká váltak. Ehhez hozzá kell tennünk, hogy a kisebb települések az infrastrukturális feltételrendszer tekintetében is hátrányban vannak (Fábri, 2002). 2010-re a megyei jogú városokban élő fiatalok sportolás esélye 40%-kal nőtt, köszönhetően az új sportlétesítményeknek, az önkormányzatok által szervezett programoknak, míg a fővárosiak esélye viszont 30%-kal csökkent, s ez a tendencia tovább folytatódott 2012-re is (Perényi, 2011; 2013).

Magyarországi és romániai hallgató körében végzett kutatásunkban elemzéseink szintén megerősítették a sportolás gyakoriságának és a sportolási szokások társadalmi meghatározottságát. Az objektív anyagi helyzet növekedésével növekszik a sportolás gyakorisága a hallgatók körében, azonban a sportos miliő (pl. sportoló barátok), a sportoláshoz kapcsolódó egyéni attitűdök, és az egyetemi sportrendezvények látogatása felülírhatják a társadalmi háttérből

fakadó egyenlőtlenségeket a sportolást illetően. Ez azt jelenti, hogy noha az objektíven mért anyagi helyzet fontos befolyásoló erővel bír a hallgatók testedzésének gyakoriságára, azonban ha van a családjukban, barátaik között sportoló, akkor ők is könnyebben kezdenek el rendszeresen mozogni anyagi háttérüktől függetlenül. A felsőoktatási intézmények sportmenedzsmentje számára fontos üzenet a sportrendezvények látogatásának hátránykompenzáló ereje a hallgatók sportolásában, s felhívja a figyelmet a sportprogramok, rendezvények szervezésére a hallgatók számára, hogy olyan diákok számára is elérhető legyen a rendszeres fizikai aktivitás, akiknek eddig nem volt lehetőségük hátrányos társadalmi származásuk miatt (Kovács, 2013b).

A sportolási szokásokat vizsgálva is azt az eredményt kaptuk, hogy a verseny-, és rendszeres szabadidő sportoló hallgatók vannak a legjobb anyagi helyzetben, s az ő szüleiknek van a legmagasabb iskolai végzettsége, ugyanakkor ezen klasszikus szocio-kulturális háttérváltozók hatását felülírja a sportos családi, baráti háttér, illetve a vallásos, közösségorientált milió. Az élménykereső, versenysportolók közé kerülést leginkább a nem befolyásolja, de emellett növeli a bekerülés esélyét, ha van az egyén környezetében sportoló barát, volt középiskolai tanár és a testvére is sportol. Ők olyan mintát nyújthatnak, melynek hatására egy hallgató egyetemista korában (is) versenyszerűen fog sportolni. A rendszeres szabadidő sportolókhöz való tartozást a nem és az országon kívül a vallásos, közösségorientált, illetve sportos-elitista milió befolyásolja, de szintén pozitív hatása van, ha egy hallgatónak a párja és a legjobb barátja/barátai is végzenek rendszeres testedzést szintén pozitív mintát nyújtva. Meg kell említenünk még az egyetemi oktatók szerepét az alkalmi sportolást illetően: ha egy hallgató ismer oktatói közül olyat, aki sportol, ez arra motiválhatja őt, hogy legalább alkalmyszerűen végezzen valamilyen testedzést (Kovács, 2015a; 2015b).

A sportkörhöz való tartozás a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyerekeire, jobb anyagi helyzetben lévő, nagyobb városból származó hallgatókra jellemző (Kovács, 2012). A szabadidő-eltöltési preferenciákat vizsgálva is azt az eredményt kaptuk, hogy a sportos szabadidő-eltöltéssel jellemezhető debreceni hallgatók

körében található a legjobb anyagi helyzetben lévő és legmagasabb iskolai végzettségű szülőkkel rendelkező diákok (Kovács, 2011).

Hazánkban a társadalmi kirekesztődés leginkább a roma lakosságot sújtja nemcsak egyénileg, hanem közösségi és intézményi szinten is. Nagyrészüik munkanélküli, alacsony iskolai végzettséggel, s emiatt kisebb szak- és egyéb tudással, kevesebb jövedelemmel rendelkeznek, rosszabb lakókörülmények között élnek, s rosszabb az egészségi állapotuk. A roma gyerekek közül sokan az általános iskolát sem végzik el, vagy nem tanulnak tovább középfokú oktatási intézményekben, ezért nem meglepő, hogy szocializációjuk a sporton keresztül is nehézkes, s kirekesztődésük a sport rendszeréből is természetessé válik. Egyedüli pozitív kivétel az ökölvívás területe, ahol nagyon magas a roma fiatalok aránya, s a sikeres tehetséggondozó programoknak köszönhetően számos roma fiatal ér el kiemelkedő hazai és nemzetközi sikereket (Földesi Szabó, 2010). Hozzá kell tennünk, hogy a roma fiatalok aránya a bokszolók, s főként az versenysportoló ökölvívók között a kor növekedésével folyamatosan csökken. Mire eléri a felnőtt kort, amikor lehetőségük lenne kijutni a legnagyobb nemzetközi versenyre, az olimpiára, nagyon sokan abbahagyják a sportolást. Mint ahogy az iskolai pályafutásban, úgy a sportpályafutásban is magas a lemorzsolódási arányuk.

Ugyanakkor a sportolás lehetőséget biztosíthat a számukra a kiemelkedésre, akárcsak a különböző etnikai, társadalmi háttérrel rendelkező lakosság esetében az USA-ban. Ezért van szükség különböző ösztöndíj- és tehetséggondozó, illetve a sportolás beemelésére az integrációs programokba, amelyek segítségével a sportban tehetséges roma és hátrányos helyzetű fiatalok előnyt élveznének közép- és felsőfokú tanulmányok folytatásában, intézményekbe való bejutásban. Viszont a magyar felsőoktatási és felvételi eljárásban mindössze néhány pluszpontot érnek a kiemelkedő sporteredmények. Természetesen ennek háttérében sokkal összetettebb társadalmi, gazdasági folyamatok játszanak szerepet, hiszen hazánkban az egyetemi (él)sportnak nincsenek olyan hagyományai, nem tart számot olyan nagy média és közönségérdeklődésre, nincsenek milliós reklám- és szponzorbevételei, mint Amerikában.

A fogyatékkal élők sportolási lehetőségei és problémái

A fogyatékosok sportjára egészen a rendszerváltásig semmilyen figyelem nem irányult. Akkor kezdtek foglalkozni vele, amikor a fogyatékosok ügye társadalmi ügy lett. A fogyatékosok sportja egyenetlenül fejlődött: az élsportra sokkal nagyobb állami figyelmet fordítottak, mint a szabadidősport-lehetőségek biztosítására. A pozitív jogszabályi háttér ellenére a fogyatékosok többsége kívül marad a szabadidősportból, a rekreációs fizikai aktivitásokból. További problémát jelent a sportolásukat segítő speciális intézmények hiánya, ami tovább rontja sportolási lehetőségeiket (Földesi Szabó, 2010).

Hazai, fogyatékkal élők sportolását vizsgáló kutatások nemcsak arra hívták fel a figyelmet, hogy alacsony körökben a rendszeres testedzést végzők aránya, hanem ennek társadalmi meghatározottságára is rávilágítottak. A fővárosiak és az aktívan keresők körében lényegesen nagyobb arányban vannak fizikai aktivitást végzők, míg az Észak-Alföldi Régióban és községekben élők között a legalacsonyabb az arányuk feltételezhetően a megfelelő, akadálymentesített körülmények, tárgyi eszközök, a jó kommunikáció hiánya és a hátrányos megkülönböztetéstől való félelem miatt (Sáringerné, 2014).

Dorogi (2012) kutatásában fogyatékkal élő sportolókat vizsgált, illetve a fogyatékosok sportjáról kérdezett meg edzőket. Az edzők pozitívan nyilatkoztak a fogyatékosok sportjáról, noha fontosnak tartják, hogy ők is végezzenek fizikai aktivitást az egészségük megőrzése és társadalmi integrációjuk érdekében, azonban ki kell emelni, hogy az edzők között egy sem akadt, aki edzene fogyatékos sportolót, a válaszadók mintegy fele nem is vállalná, s nincsenek sem megfelelő szakmai, sem pedig tapasztalati ismereteik arról, hogyan kell trenírozni egy sérült embert. Ezek az eredmények pedig rávilágítanak arra, hogy milyen kihívások előtt állnak az edzőképzés szakemberei.

Mindehhez hozzá kell tennünk, hogy az elmúlt évtizedekben jelentősen megnőtt a fizikailag valamilyen szempontból hátrányos helyzetű gyerekek aránya az iskolában (az épek közötti is, és nem számítva azokat, akik be sem kerülhetnek állapotuk miatt az általános iskolákba!): minden harmadik gyerek ennek tekinthető, ezért javaslatként fogalmazódott meg, hogy két testnevelő mellé minden iskolában szükség lenne egy harmadik, gyógytestnevelőre. Erre

azonban nincs lehetőség a szakember-hiány miatt, ami ismét megerősíti a képzés megújításának, kiterjesztésének fontosságát (Bíróné és mtsai, 2011).

Összegzés

Tanulmányunkban a sportolás és inklúzió kapcsolatát vizsgáltuk meg két szempontból: hazai és nemzetközi kutatási eredmények ismertetésével bemutattuk milyen területeken valósul meg a társadalmi befogadás a sport által, hogyan járul hozzá a sportolás bizonyos társadalmi hátrányokkal küzdők integrációjához, illetve milyen esélyek és egyenlőtlenségek vannak társadalmi háttér, s egyéb tényezők mentén a társadalmi befogadásban a sportba, ezáltal milyen problémák vannak, amelyek megnehezítik a sport általi inklúziót is. Összességében elmondhatjuk, hogy az iskolai testnevelés és mindenféle formában, de leginkább közösségben végzett sportolás segíti az elfogadó, empátikus attitűd kialakítását, toleranciára, együttműködésre nevel. Emellett olyan képességeket, készségeket, tulajdonságokat és személyiségjegyeket lehet elsajátítani, amelyek segíthetik a hátrányos helyzetű fiatalok szocializációját, tanulmányi eredményességét és a munka világába, illetve a társadalomba való beilleszkedést. Ehhez azonban szükséges a befogadó légkör megteremtése az iskolákban és sportegyesületekben, illetve az inkluzív neveléshez kapcsolódó szakmai elméleti és gyakorlati ismeretek átadása a (leendő) tanároknak, edzőknek.

A sportolás inklúzióban betöltött szerepének megvalósulásához elengedhetetlen, hogy minél többen végezzenek rendszeres testmozgást, ugyanakkor hazánkban ez kevésbé valósul meg, számtalan olyan társadalmi csoport van (nők, idősek, kis településen élők, munkanélküliek, rossz anyagi helyzetben élők, romák, fogyatékosok), amelyek tagjainak fizikai aktivitása elégtelen és az esélyeik is a sportolásra rosszabbak. Az egyenlőtlenségek mérséklése a sportban is elengedhetetlen egy egészségtudatosabb, illetve jobb egészségi állapotban lévő, sportoló nemzetté való váláshoz és integrált társadalom eléréséhez.

Irodalomjegyzék

- Bailey, R. (2005): Evaluating the Relationship between Physical Education, Sport and Social Inclusion. *Educational Review* 1: 71-90.
- Biróné Nagy E. (2004): *Sportpedagógia*. Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Biróné dr. Nagy E, Bognár J, Farkas J, Gombocz J, Hamar P, Kovács A T, Mészáros J, Ozsváth K, Rétsági E, Rigler E, Salvára I M, Szabó B, Tihanyiné Hős Á, Vináné Kokovay Á. (2011): *Sportpedagógia – Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Dialóg Campus Kiadó - Nordex Kft., Pécs.
- Bourdieu, P. (2008): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. General Press, Budapest.
- Bowen, W G, Lewin, S A. (2003): *Reclaiming the Game. College Sports and Educational Values*. Princeton University Press, Princeton – Oxford.
- Brohm, B A. (2002): Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why? *Sociology of Education* 1: 69–95.
- Dorogi L. (2012): *A fogyatékos személyek teljesítménysportja és annak hatása a sport különböző színtereire*. PhD-disszertáció. Semmelweis Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF). Nevelés- és Sporttudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Dóczi T. (2014): Sport és hátrányos helyzet. In: *Társadalmi befogadás a sportban és a sport által (szociális inklúzió)*, pp. 37- 92. Szerk.: Dr. Gál A., Dr. Dóczi T., Sáringerné Dr. Szilárd Zs. Magyar Sportmenedzsment Társaság, Magyar Sporttudományi Társaság, Budapest.
- Dunning, E. (2002): A sport mint a férfiaknak fenntartott terület: megjegyzések a férfi identitás társadalmi gyökereiről és változásairól. *Korall* 7-8: 140-153.
- Eitle McNulty, T, Eitle, D J. (2002): Race, Cultural Capital, and the Educational Effects of Participation in Sports. *Sociology of Education* 2: 123-146.

- Eitzen, S D, Purdy, D A. (1986): The Academic Preparation and Achievement of Black and White Collegiate Athletes. *Journal of Sport & Social Issues* **10**: 15-29.
- European Commission (2014): *Special Eurobarometer 412: Sport and Physical Activity*.
- Fábrí I. (2002): A sport, mint a fiatal korosztályok életmódjának meghatározó eleme. In: *Ifjúság 2000 Tanulmányok I*, pp. 159–171. Szerk.: Bauer B., Szabó A.; Laki L. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.
- Földesi Szabó Gy. (2010): Social Exclusion/Inclusion in the Context of Hungarian Sport. *Physical Culture and Sport Studies and Research* **50**: 44-59.
- Földesiné Szabó Gy. (2008): Sportfogyasztás, mint a kulturális fogyasztás válfaja. In: *Társadalmi riport a sportról*, pp. 41-90. Szerk.: Földesiné Szabó Gy, Gál A, Dóczy T. Magyar Sporttudományi Társaság, Budapest
- Földesiné Szabó Gy, Gáldiné Gál A. (2008): Válaszút előtt a sportpolitika. *Magyar Sporttudományi Szemle* **9**: 4-10.
- Földesiné Szabó Gy, Gál A, Dóczy T. (2010): *Sportszociológia*. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar, Budapest.
- Frey, J H, Eitzen, D S. (1991): Sport and Society. *Annual Review of Sociology* **17**: 503-522.
- Gál A, Kovács Á, Velencei A. (2008): Sport, gender és média: a női és férfi sportolók megjelenítése a sajtóban. *Szociológiai Szemle* **3**: 32-60.
- Gál A. (2014): A nők sportjának jellegzetességei. In: *Társadalmi befogadás a sportban és a sport által (szociális inklúzió)*, pp. 7-36. Szerk.: Dr. Gál A, Dr. Dóczy T, Sáringerné Dr. Szilárd Zs. Magyar Sportmenedzsment Társaság, Magyar Sporttudományi Társaság, Budapest.
- Dr. Gál A, Dr. Dóczy T, Sáringerné Dr. Szilárd Zs. (szerk.) (2014): *Társadalmi befogadás a sportban és a sport által (szociális inklúzió)*. Magyar Sportmenedzsment Társaság, Magyar Sporttudományi Társaság, Budapest.
- Dr. Gáldiné Gál A. (2007): *Sport és társadalmi nem a 21. század elején a média tükrében*. PhD-disszertáció. Semmelweis Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF).

Sporttudományi Doktori Iskola, Sport-, Nevelés- és Társadalomtudományi Program

- Hargreaves, J. (1994): *Sporting Females, Critical issues in the history and sociology of women's sports*. Taylor & Francis e-Library, New York.
- Izzo, R. (2010): The Educational Value of Competitive Sport. *Sport Science Review* **3-4**: 155-164.
- Kelly, L. (2011): 'Social inclusion' through sports-based interventions? *Critical Social Policy* **1**: 126-150.
- Kovács K. (2011): Szabadidő és Sport a Debreceni Egyetemen. *Iskolakultúra* **10-11**: 147-162.
- Kovács K. (2012): The role and importance of sport in students' lives at the University of Debrecen. *Hungarian Educational Research Journal* **1**. DOI: 10.5911/HERJ2012.02.03
- Kovács K. (2013a): Nemi különbségek, csoportjellemzők és habitusok az egyetemista sportolók körében. *Kultúra és Közösség* **2**: 109-132.
- Kovács K. (2013b): Bourdieu, Hradil és Bandura elméleteinek vizsgálata a sportra vonatkozóan. A társadalmi, környezeti és egyéni tényezők hatása a partiumi régió hallgatóinak sportolására. *Társadalomkutatás* **2**: 175-193.
- Kovács K. (2015a): A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban. Oktatókutatók könyvtára 2. Debrecen, CHERD. (ISBN: 978-963-473-810-7)
- Kovács K. (2015b): Magyarországi és romániai hallgatók sportolási szokásait meghatározó szocio-kulturális tényezők. In: *Tanárképzés és oktatáskutatás*, pp. 673-685. Szerk.: Kozma T, Kiss V Á, Jancsák Cs, Kéri K. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Debrecen.
- Lüshen, G. (1980): Sociology of Sport: Development, Present State, and Prospects. *Annual Review of Sociology* **6**: 315-347.
- Maloney, M T, McCormick, R E. (1993): An Examination of the Role That Intercollegiate Athletic Participation Plays in Academic Achievement: Athletes' Feats in the Classroom. *The Journal of Human Resources* **3**: 555-570.
- Melnick, M J, Sabo D F, Vanfossen, B. (1992): Educational effects of interscholastic athletic participation on African-American and Hispanic youth. *Adolescence* **27**: 295-308.

- Miller, K E, Melnick, M J, Barnes, G M, Farrell, M P, Sabo, D. (2007): Untangling the Links among Athletic Involvement, Gender, Race, and Adolescent Academic Outcomes. *Social Sport Journal* **2**: 178–193.
- Perényi Sz. (2003): A női sporttevékenység és a média testképalakító hatása. In: *Sport és társadalom*, pp. 134-144. Szerk.: Földesiné dr. Szabó Gy, Gál A. Magyar Sporttudományi Társaság, Budapest.
- Perényi Sz. (2011): Sportolási szokások — Sportolási esélyek és változástrendek. In: *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000-2010*, pp. 159-184. Szerk.: Bauer B, Szabó A. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- Perényi Sz. (2013): Alacsonyan stagnáló mozgástrend: a fizikai inaktivitás újratermelődése. In: *Magyar Ifjúság 2012*, pp. 229-249. Szerk.: Székely L. Kutatópont, Budapest.
- Sáringerné Szilárd Zs. (2014): Fogyatékosággal élők sportolási lehetőségei. In: *Társadalmi befogadás a sportban és a sport által (szociális inklúzió)*, pp. 93-109. Szerk.: Dr. Gál A, Dr. Dóczy T, Sáringerné Dr. Szilárd Zs. Magyar Sportmenedzsment Társaság, Magyar Sporttudományi Társaság, Budapest.
- Sellers, R M. (1992): Articles Racial Differences in the Predictors for Academic Achievement of Student-Athletes in Division I Revenue Producing Sports. *Sociology of Sport Journal* **1**: 48-59.
- Skinner, J, Zakus, H D, Cowell, J. (2008): Development through Sport: Building Social Capital in Disadvantaged Communities. *Sport Management Review* **3**: 253–275.
- Stevens, T A, To, Y, Stevenson, S J, Lochbaum, M R. (2008): The Importance of Physical Activity and Physical Education in the Prediction of Academic Achievement. *Journal of Sport Behavior* **4**: 368-388.
- Tóvári F, Prisztóka Gy. (2015): *Integrációs és adaptációs lehetőségek az iskolai testnevelésben*. PTE TTK, Sporttudományi és Testnevelési Intézet, Pécs. Forrás: <http://tamop-sport.ttk.pte.hu/files/tananyagfejlesztés/integracios-es-adaptacios-lehetosegek-az-iskolai-testnevelésben.pdf>. Utolsó látogatás: 2015. 12. 20.

Upthegrove, T R, Roscigno, V J, Zubrinsky, Ch C. (1999): Big Money Collegiate Sports: Racial Concentration, Contradictory Pressures, and Academic Performance. *Social Science Quarterly* **4**: 718-737.

Videon, T M. (2002): Who Plays and Who Benefits: Gender, Interscholastic Athletics, and Academic Outcomes. *Sociological Perspectives* **4**: 415-444.

A TEHETSÉGMODELLEK ÉS A GONDOLKODÁSI MŰVELETEK KAPCSOLATA A DIFFERENCIÁLT FEJLESZTÉSBEN, VALAMINT A GONDOLKODÁSI MŰVELETEK MÉRÉSE, ÉS FEJLESZTÉSE A VEZETŐI SZAKMA TEKINTETÉBEN

Dr. Szilágyi Barnabás

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

4220 Hajdúböszörmény, Désány I. u. 1-9.

bszilagyi@ped.unideb.hu

Összefoglalás

Talán nem szükséges sokáig érvelni amellett, hogy a mérésére alapozott fejlesztés mennyire alapvető az oktatás hatékonyságában. A mérés jelentheti a kiindulópontját az egyéni fejlesztésnek, illetve a folyamatos mérések, a kidolgozott egyéni fejlesztési program eredményességéről szolgálnak információval.

Jelen tanulmányban annak bemutatására vállalkozom, hogy a későbbi pályaválasztás szempontjából a felkészülés során mit, és mikor érdemes és lehet mérni, továbbá röviden szeretnék bemutatni egy kezdeményezést ennek számítógépes támogatottságára.

A tanulmány kiindulópontja a tehetség definiálásával összefüggő modellek bemutatása.

A tehetségmodellek megközelítésének bemutatása egy jó kiindulópont lehet a tehetség háttérének, kritériumainak összehasonlításában, mely így segít meghatározni, illetve azonosítani azokat a tényezőket, melyek több modellben is szerepelnek. Ezek a többszörösen azonosított elemek egyrészt prioritást jelenthetnek a mérésben, másrészt a fejlesztés irányát is meghatározhatják. A tehetség modellek azonosított, különlegesen a több modellben is megjelenő elemei mögötti gondolkodási műveletek meghatározása az egyik első kiindulópont.

A tehetség kibontakozása egy szakma, egy foglalkozás keretein belül kiteljesedve töltheti be igazán társadalmi hasznosságát. A fejlesztés tekintetében sok jó gyakorlat, differenciált megközelítés mellett jelen

tanulmányban kutatási irányként a gondolkodási műveletekre alapozott fejlesztést jelöltem ki magam számára. A feladat, és az annak megoldása közben alkalmazott részképességek, illetve gondolkodási műveltek mérése, egyéni prioritásainak meghatározása, majd a szakmakompetenciák gondolkodási műveleteivel való párhuzamának összehasonlítása segít a pályaválasztás egyéni gondolkodási műveletekre épülő választásában. Az így választott szakma sikert, eredményesebb haladást, több sikerélményt és elégedettséget eredményez, ami hozzájárul az önértékelés, fejlődéséhez, az egyéni képességek eredményesebb kibontakozásához.

Summary

Relationship of talent models and thinking operations in differentiated development, and measurement and development of thinking operations regard to management profession

This paper aims to introduce what and when should and could be measured in terms of preparation for later career choices. Furthermore I would like to show a computer-based initiative. The study begins with introduction of talent defining models.

Bevezetés

Ha valaki azt csinálja, amit szeret, akkor igazán nem teher a munka, hisz a hobbijának él. A cikk a következő alaprobléma köré szerveződik: hogyan, illetve mikor segítsük szakmaválasztásban a fiatalt, hogyan orientálhatjuk olyan szakma irányába amiben tehetséges, sikeres lesz. Azt gondolom, hogy amennyiben a szakmaválasztása nem aktuális trendek, hanem a fiatal képességének függvényében lesz választva, akkor ez lehetségessé válik, hogy olyat csináljon miben eleve jó, így könnyebb sikerélményt szereznie, ez a továbbiakban önértékelését javítja, önfejlesztése pedig öröme alapján működhet. A tanulmány egy erre szolgáló lehetséges informatika oktató/fejlesztő program kereteinek bemutatására vállalkozik. Tanulmányom címében vállalt téma felvetését a tehetségfejlesztés modelljeinek rövid áttekintésével kezdem. Ennek az az oka, hogy a tehetségfejlesztés modelljeinek tanulmányozása közben született meg a címben is vállalt problémakör alaposabb tanulmányozása iránti gondolat. A tehetségmodellek sok esetben

olyan feltételeket fogalmaznak meg a tehetség kritériumaként, melyek párhuzamba állíthatók a gondolkodásunk, a problémamegoldásunk alapját, vagy "eszközrendszerét" adó gondolkodási műveletekkel. A szakmák – szakmacsoportok elvárt kompetenciái pl. a vezetés – menedzsment feladatok esetében is determinálnak olyan gondolkodási műveleteket, melyek az adott professzió eredményes elvégzéséhez nélkülözhetetlenek. A gondolkodási műveletek azonosítására van tehát szükség, melyre az egyik talán legésszerűbb lehetőség a diákok feladatmegoldása közben adódhat. Amennyiben a tananyag elsajátítása közben alkalmazott problémamegoldáshoz szükséges gondolkodási műveleteket mérjük, egy idő múlva lehetőség van a diák számára egyéni gondolkodási műveleti profil megrajzolására. Amennyiben ezt az egyéni gondolkodási műveleti profilt összeilleszjük szakmák, szakmacsoportok elvárt, vagy kívánatos gondolkodási műveleteivel, akkor az átfedések input információt adhatnak a diákok szakmaspecifikus irányultságát, karrier, pályakép, pályaalkalmasság meghatározását illetően. Amennyiben a gondolkodási műveletek mérésére, az egyéni profil meghatározására „korán” sor kerül, akkor ez az információ már a szakma- vagy pályaorientáció meghatározásában is szerepet játszhat. A korán felismert és azonosított gondolkodási műveleti profil, és az ahhoz leginkább illeszkedő szakmacsoportok fejlesztése, akár már a közoktatás keretei között megindulhat, így a diákok fejlesztése meglévő készségeik, és az ehhez illeszkedő szakma fejlesztése irányába tudatosan tervezett lehet.

Tanulmányomban azon elméleti összefüggések és megközelítések bemutatására vállalkozom, melyek az azonosított tehetségek gondolkodási műveleteit, tanulási képességeit vizsgálja a tanulmányban a vezetési funkciókhoz kapcsolódó alapkompenciákkal – összevetve figyelembe véve a szociokulturális háttérüket.. Ezen alapkompenciák és kapcsolódó gondolkodási műveletek meghatározása a szakmák, szakmacsoportok esetében lehetővé teszi a pályaválasztás korai lehetséges irányának meghatározását, de minimum inputinformáció a döntéshez.

Véleményem szerint a pályaorientációt is megcélzó differenciált oktatást, tehetségfejlesztést, az említett tényezők mérésére alapozva, már az általános iskolai képzés vége felé el lehet kezdeni. Ha a

feltételezett összefüggések bizonyítást nyernek, akkor már a közoktatás keretein belül elindulhat az egyéni, szakmaspecifikus differenciált fejlesztő program. A különböző szakmai feladatokra felkészítő program beindítása különösen hasznos lenne a hátrányos szocio-kulturális környezetből érkező diákok számára. A tudományos megalapozottsággal történő kiválasztás eredményeképpen olyan korai fejlesztési programok indulhatnának el, amik esetében a későbbi beválás, illetve a szakmaválasztás sikere valószínűsíthető.

Egytényezős megközelítések

A tehetség fogalmi meghatározása nem egyszerű feladat, a kezdeti egytényezős megközelítések szellemében a tehetség értelmezésében az intelligencia- és kreativitás-vizsgálatok álltak. Az intelligencia tehetséghez kapcsolódó elméleteinek sorában Spearman (1904) általános képességnek, vagy intelligenciának (g faktornak) nevezett megközelítése mértékadó volt. Az általános intellektuális képességek mértéke ma is fontos információ az egyén természetéről. Spearman specifikus értelmi képességeit Cattell (1940 idézi Gömör, 2010) tanult képességként, készségként definiálja.

Thurstone (1938) képességmodelljében, vagy mentális képességelméletében hét olyan elsődleges intelligenciátényezőt azonosít: úgy, mint a szókinccs folyékonyága, a verbális felfogás képessége, a számolási képesség, a memória mint az új információ rögzítése, vagy a szabály, elv levezetésére szolgáló indukció, a percepció sebessége, illetve a térbeli percepció (Gömör, 2010).

Cattell nyomán Balogh (2004) a következő megállapítást teszi: a folyékony intelligencia az a képesség, mely segítségével helyesen, deduktívan, és induktívan vagyunk képesek érvelni. A kikristályosodott intelligencia a problémamegoldást szolgálja a napi munkában.

Cattell-Horn folyékony, azaz alapvető intelligencia-összetevőit Gömör a következő módon összegezte: Megjelenik a folyékony érvelés, akkulturális ismeret, vizuális feldolgozás, hallás utáni felfogás, vagy a felfogási képesség mellett a helyes döntéshozatal sebessége, észlelési és memória elemek is mint rövid távú memória, hosszú távú memória, vagy avizuális szenzoros észlelés, és a hallásszenzoros észlelés (Gömör, 2010).

A tehetség intelligencia értelmezésének további egytényezős információfeldolgozási modelljét adja Sternberg (1991). Az intelligenciaszerkezetnek hármass modelljét azonosítja, melyet Balogh (2006) nyomán követhetünk. Eszerint Sternberg modelljében új elemként jelenik meg az, hogy az intelligens viselkedés kontextusfüggő, ami annyit tesz, hogy jobban viselkedhetünk olyan környezetekben, amiket igényeink szerint átalakítanak, vagy amiket mint számunkra legmegfelelőbbeket magunk választhatunk.

A tehetség intelligencia megközelítése mellett a kreativitás mint meghatározó tényező is megjelent az 50-es évek kutatásának középpontjában. A tehetség újabb fogalmi megközelítései láttak napvilágot. A tehetséghez kapcsolódó kreativitás képességek egyik kiinduló alapkoncepciójával Guilford és Hoepfner (1971 idézi Gömör, 2010) szolgálnak.

Kreativitás vizsgálataik nyomán annak fogalmi elemei között elkülönül a gondolkodás folyékonyága, illetve rugalmassága, az eredetiség, a probléma újrafogalmazásának, kidolgozásának, és érzékenységének eleme is.

A későbbiekben Sternberg, aki szintén hat faktor megkülönböztetését javasolja, modelljében az ismeretszerzésre hívja fel a figyelmet. A motiváció, az inspiráló környezet mint megerősítő tényező magas szintű kreatív gondolkodási tevékenységhez vezet.

Treffinger-Huber javaslatokat dolgoztak ki a kreatív problémamegoldás érdekében, melyben a problémaérzékenység, annak definiálásának képessége, a szokottól való elrugaszkodás képessége, az összefüggések meglátásának képessége, és annak gyakorlatba való átültetéseit emelték ki.

Az egytényezős elméletek rövid áttekintése után megállapíthatjuk, hogy kezdetben a kiemelt intelligencia-megközelítések a gondolkodáshoz kapcsolódó műveletek, az információszerzés feldolgozás sajátosságait emelték ki. A kreativitás-vizsgálatok, illetve a tehetség ilyen értelmezése kezdte a környezetre, a motivációra, az alkotást lehetővé tévő viselkedési elemekre ráirányítani a figyelmet. A bevezetésben vállalt problémekör tekintetében az egytényezős modellekben megjelenő gondolkodási műveletek a fontosak, mivel a mérés, a fejlesztés irányát adhatják.

Többtényezős megközelítések

A tehetség kutatásának következő megközelítéseit a többtényezős megközelítések adják. A több tényező arra utal, hogy a tehetség korábbi egy tényező – intelligencia, vagy kreativitás – alapján való megközelítése nem elégséges, több kritérium alapján kell továbbgondolkodni.

Renzulli tehetségmodellje az egyik legismertebb többtényezős megközelítés.

- Az átlagon felüli kognitív képességek jelentik a modell egyik alappilléret, mely az elvont gondolkodást, a verbális és számgondolkodást, memóriát, pontos szelektív információfeldolgozást jelentenek (Tóth, 2003).
- A kreativitás, valamint a feladat iránti elkötelezettség mint motivációhoz kapcsolódó fogalom adják a modell további elemeit

A modell egyik eleme sem jelent önmagában tehetséget, az alappillérek metszéspontjai fedik fel a tehetséget.

Mönks háromoldalú tehetségmodellje építkezik a Renzulli modell koncepciójára, kiegészítve azt a társas környezet családra, iskolára, társakra vonatkozó kapcsolatrendszerével. A feladat iránti elkötelezettség a modellben motivációként jelenik meg (Tóth, 2003). A kreativitás a szociális környezeti feltételrendszer mellett, a személyiség modellben meghatározott, motiváció, kreativitás, és kiemelkedő képességek kombinációjában határozható meg.

A mönksi, illetve a Renzulli modellek kiterjesztésének is tekinthető talán Czeizel $2x4+1$ modellje (Gömöry 2010). Modelljének plusz faktoraként a sorsfaktor jelenik meg. Ez annak az életegészségnek is tekinthető: annak a kornak a megéléséhez szükséges, ami alkotásra alkalmas időpontot jelent a tehetséges egyén számára.

A modellek áttekintéséből a társas környezet szerepének meghatározó szerepe mindenképp kiemelhető. A környezeti tényezők katalizátorként működve a tehetség az egyén interperszonális adottságaival együttesen valósul meg, jelent kibontakozást. Gömöry összefoglaló táblázata jól szemlélteti a komplex modellek egymásra épülését.

1. táblázat. A komplex tehetségmodellek összefoglalása. Forrás: Gömör, 2010: 25.

| Összetevők | Modellalkotók | | | | |
|--|---------------|---|--|---|--|
| | Renzulli | Mönks | Piirto | Czeizel | Gagné |
| Átlagon felüli kognitív képességek – általános és speciális képességek | + | - kiemelkedő intellektuális képesség | - kognitív aspektus: minimális intellektuális kompetencia | - általános értelmesség, specifikus mentális adottságok | - szunnyadó tehetség emberi adottságok valamely területén, területein felülmúlja az átlagot pl. intellektuális |
| Kreativitás | + | + | + emocionális aspektus: kreativitás | + kreativitás adottság | + szunnyadó tehetségnél képességterület kreatív |
| Feladat iránti elkötelezettség | + | - motiváció | - tehetség terület melletti elköteleződés | - | - interperszonális katalizátorok: pl. motiváció |
| Környezet – család, iskola, kortárs csoport | - | + társadalmi pillér: család, iskola, kortárs csoport | + környezeti aspektus: család, iskola, közösség + a véletlen lehetősége | + környezeti tényezők: család, iskola, kortárs csoport, társadalom: elvárások, lehetőségek | + környezeti katalizátorok: család iskola, közösség |

A modellek áttekintése során figyelemmel lehetünk arra, hogy a tehetséget meghatározó, leíró elemek között párhuzamok vannak.

A kognitív gondolkodási képességek, az információ feldolgozásának képességei, illetve ezekhez kapcsolódó tényezők szinte mindegyik modellben megjelennek. Ezek az elemek a gondolkodási műveletekkel való párhuzamot is előrevetítik, hiszen a gondolkodási képességek háttérében a gondolkodási műveletek elemei határozhatók meg.

Gondolkodási műveletek

A gondolkodás legegyszerűbb építőelemeinek a műveleti képességek tekinthetőek (Csapó, 1994), de a tanulmány szempontjából bennünket az ezt követő szinten, a gondolkodás bonyolultabb komponensei, a gondolkodási műveletek érdekelnek. A gondolkodási műveletek a gondolkodási képesség eszköztárai, aminek

a segítségével válik lehetségessé olyan részfeladatok megoldása, ami közelebb visz a problémák végleges megoldásához.

A problémát olyan helyzetnek tekinthetjük, melyben egy bizonyos célt akarunk elérni, de a cél elérésének útja rejtve van számunkra. A gondolkodás az a folyamat, melyben az információnak új mentális reprezentációja jön létre új absztrakció, következtetés, problémamegoldás eredményeként (Pálkúti 2005).

A gondolkodási műveletek a gondolkodási képesség azon eszköztárai, melyek segítségével válik lehetségessé olyan részfeladatok megoldása, ami közelebb visz a problémák végleges megoldásához. A problémamegoldással mint aktivitással valamilyen célt akarunk elérni, aminek az útja még ebben a pillanatban bizonytalan, kapcsolódó gondolatként már a kreativitás fogalmi keretei mellett az ahhoz illeszkedő modelleken belül járunk.

- **Analízis:** valamely tárgyat, jelenséget részekre bont, melyek önállóan tekinthetők.
- **Szintézis:** az a gondolkodási művelet, melynek segítségével az önálló részeket egységes egészzé kapcsoljuk össze.
- **Összehasonlítás:** az a gondolkodási művelet, amely két vagy több tárgy, jelenség azonosságát vagy különbözőségét tárja fel.
- **Összefüggések (relációk) felfogása:** Az a gondolkodási művelet, amellyel két tárgy, jelenség közötti összefüggést ragadja meg. Ilyen reláció lehet: rész- egész, kisebb-nagyobb-egyenlő, ok-okozat, eszköz-cél, feltétel-következmény.
- **Kiegészítés:** egy tárgy, jelenség ismeretében és a hozzá tartozó reláció megjelölésével meg tudja találni a reláció nem ismert tagját
- **Általánosítás:** megtaláljuk egy fogalomhoz tartozó fölérendelt fogalmat.
- **Konkretizálás:** az a gondolkodási művelet, melynek segítségével megtaláljuk egy fogalomhoz a hozzá tartozó alárendelt fogalmat.

- Rendezés: tárgyak, jelenségek egy csoportjából valamilyen elv alapján kiválasztja a megfelelőket, így homogén csoportot hoz létre.
- Analógia: két adat közötti összefüggés megtalálása után egy megadott harmadik adathoz a reláció alapján megkeresi a negyedik adatot.

A probléma-megoldásnak jellemzően két típusát különböztetjük meg. Az egyik típusba olyan problémák tartoznak, amelyek megoldása lépésenként, pontosan leírható, lineáris megoldás, ahol az egyik lépést követi a másik és szükségszerűen elvezet a megoldáshoz – ezt algoritmusnak nevezzük. A másik típus az, ahol egy probléma megoldására nincs hozzáférhető algoritmusunk, egy művelet végrehajtása több továbblépési lehetőséget is kínál, amelyek közül választanunk kell, ilyenkor heurisztikáról beszélünk. Nem biztos, hogy közelebb visz a megoldáshoz, minden lépés után döntenünk kell a folytatást illetően.

Konvergens gondolkodás jellemzői:

- logikus következtetés képessége
- absztraktikus képesség
- szabályok felismerésének képessége

Divergens gondolkodás jellemzői:

- gondolkodás könnyedsége, folyékonyága
- minél több ötlet felvetésének képessége
- új szempontok figyelembe vételére való képesség
- eredetiség
- problémaérzékenység

Fontos számunkra, hogy az induktív gondolkodás elemeit is áttekintsük, mellyel kapcsolatban a legtöbb szerző ugyanazokat az összetevőket említi. Pellegrino és Glaser (1982) az analógiákat, a sorozatok kiegészítését, az osztályozásokat és mátrixok alkotását veszi számba, Sternberg (1986) az analógiákat, a sorozatok kiegészítését, az osztályozásokat említi. Csapó nyomán Holyoak és Nisbett (1988) az induktív gondolkodás legfontosabb összetevőinek a kategóriák

alkotását és fogalmak formálását, a generalizációt, a specializációt és az analógiát tartja. Csapó Klauertől a generalizáció, a diszkrimináció és a klasszifikáció rendszerét látja az induktív gondolkodás háttérében. Csapó (1994) megközelítése szerint az induktív gondolkodás sajátosságai fontosak, mérésének, kialakult hagyományai vannak, de még sokkal kisebb változatossággal találkozunk, mint az elméleti megközelítésekben. A tanulmányban bemutatásra kerülő módszer az oktatásban egyre inkább használatos számítógép használatát igényli, szemben a korábbi vizsgálatok túlnyomó részében egyszerű papírceruza tesztek használatával. Pellegrino és Glaser (1982) verbális analógiákat, verbális osztályozásokat, figurális (geometriai) analógiákat használja feladataiban, Sternberg és Gardner (1983) a sorozatkiegészítést és az osztályozást veszi alapul, mely nyomán összesen kilenc féle feladattartalmat definiál. Klauer (1990) az általa kidolgozott rendszerben mintegy 30 típusú feladatot képes a méréshez készíteni.

Mint látjuk, a feladatok szoszínűsége lehetőséget ad a mérésre, mely a matematika és magyar tantárgyak sajátos feladatstruktúráját figyelembe véve szinte teljes mértékben megoldható. Az informatikai keretrendszer korlátait ugyan figyelembe kell venni, de azt gondolom, hogy a két tárgy lehetőséget ad a gondolkodási műveletek, gondolkodási képességek egyéni azonosítására, illetve meghatározására, mely ezt követően a vezetői kompetenciák háttérében álló gondolkodási műveletekkel párhuzamba állíthatóak, köztük összefüggések kereshetők. Például az eredetiség mint irányított gondolkodási képesség, és a kreativitás-innováció mint vezetői kompetencia párhuzama. Ilyen párhuzamok más szakmák szakmacsoportok esetében is felállíthatók.

Vezetői kompetencia

A tehetséghez kapcsolódó modellek áttekintése után a vezetői kompetencia témakörének jelentőségére térnék át. A fogalom fontos, pontos meghatározása nehezen megfogható. Sok elméleti megközelítés olvasható az input és outcome elméleteken keresztül a leadership megközelítésekig. A tanulmányban tudatosan egynek a részletesebb bemutatását szeretném megtenni, mivel ezen megközelítésen keresztül a vezetés, a kompetenciák, és a gondolkodási műveletek kapcsolata jól láthatóvá válik.

A kompetencia jelen értelmezésünkben, az input elméletekhez hasonlóan leginkább viselkedéses jellemzőket, tulajdonságokat jelent. Azt jeleníti meg, hogy a munka során milyen magatartás segít bizonyos feladat cél elérésében. Klein a kompetencia-megértés kulcsának tekinti a megfigyelhető viselkedés háttérében álló tulajdonságokat, melyet a kompetencia magába foglal. A kompetenciák gyakorlati használatának feltétele a mögöttes viselkedésformák definiálása. A vezetés kompetenciáinak meghatározását segíti a vezetéshez kapcsolódó területek azonosítása. Klein nyomán a következő összegrést tehetjük a vezetéssel kapcsolatosan.

A vezetés kompetenciái:

Vezetői képességeinek kompetenciái: vezetés, tervezés-szervezés, minőségre törekvés, meggyőzés.

Szakmai képességeinek kompetenciái: szakmai tudás, problémamegoldás, szóbeli és írásbeli kommunikáció

Vállalkozói képességeinek kompetenciái: üzleti tudatosság, kreativitás innováció, tette készség, stratégiai érzék

Személyiségének jellemvonásai: társas érzék, rugalmasság, tűrőképesség, motiváltság.

2. táblázat. A vezetői kompetencia SHL által kifejlesztett modellje.

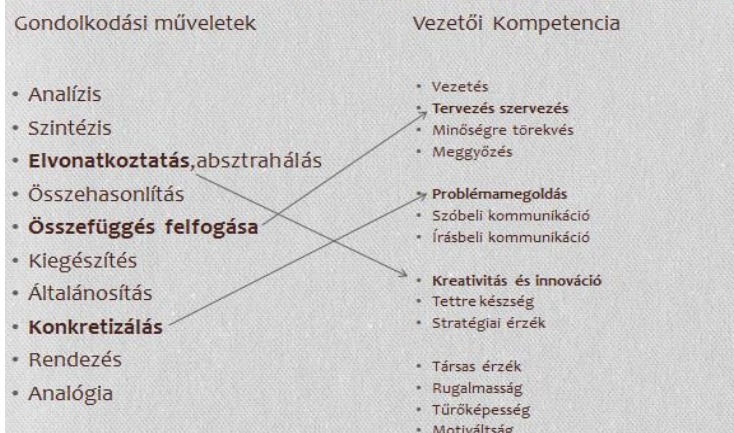
Forrás: Klein & Klein (é. n.).

| <i>erület</i> | <i>Kompetencia</i> | <i>Meghatározás</i> |
|--------------------------------------|---------------------------|---|
| <i>Vezetői képességek</i> | Vezetés | Ösztönöz másokat a szervezeti célok elérésére, és megteremti a feltételeket ennek érdekében. |
| | Tervezés és szervezés | Megszervezi az eseményeket, tevékenységet és az erőforrásokat, megtervezi a programot. Kialakítja az időbeosztást és a terveket, és ellenőrzi végrehajtásukat. |
| | Minőségre törekvés | Szem előtt tartja a célokat és a színvonalat. Mindent megtesz azért, hogy a minőségi és termelékenységi előírásokat betartsák. |
| | Meggyőzés | Képes befolyásolni, meggyőzni másokat, tud hatni az emberekre, és ennek köszönhetően azok elfogadják a véleményét, egyetértenek vele, vagy változtatnak viselkedésükön. |
| | Szakmai | Ért munkájának technikai vagy szakmai |

| | | |
|----------------------------------|-----------------------------|--|
| Szakmai képeségek | tudás | vonatkozásaihoz, és folyamatosan gondoskodik technikai tudása színvonalának megőrzéséről. |
| | Probléma- megoldás | Elemzi, és alkotóelemeire bontja a problémákat. Véleményét a lényeges információkra alapozza, módszeres és ésszerű döntéseket hoz. |
| | Szóbeli kommunikáció | Világosan, gördülékenyen és hatásosan beszél egyes személyekhez vagy csoportokhoz is. |
| | Írásbeli kommunikáció | Világosan és tömören ír, az olvasóhoz igazítja a szöveg nyelvtani felépítését, stílusát és nyelvezetét. |
| Vállalkozói képeségek | Üzleti tudatosság | Érti és alkalmazza a kereskedelmi és pénzügyi elveket. A költségek, a haszon, a piacok és az értéknövekedés szempontjai szerint szemléli az ügyeket. |
| | Kreativitás és innováció | Új és fantáziadús ötletei vannak a munkájával kapcsolatban. Újszerű megközelítésekre talál rá, és hajlamos megkérdőjelezni a hagyományos elképzeléseket. |
| | Tettre készség | Kész döntéseket hozni, kezdeményező, a tettek embere. |
| | Stratégiai érzék | Széles látókörűen kezeli az ügyeket, eseményeket és tevékenységeket, és figyelembe veszi hosszú távú hatásaikat és tágabb összefüggéseiket. |
| Személyiség- vonások | Társas érzék | Érzékeny és ügyes a társas érintkezésben. Tisztel másokat, és jól dolgozik velük együtt. |
| | Rugalmasság | Sikeresen alkalmazkodik a változó követelményekhez és körülményekhez. |
| | Tűrőképesség | Akadályok közepette vagy feszült helyzetben is hatékonyan dolgozik. Megőrzi nyugalmát, kiegyensúlyozottságát, és uralkodik magán. |
| | Motiváltság | Keményen dolgozik a célok eléréséért. Lelkes, és sikeres akar lenni a pályáján. |

Párhuzamot a vezetés minden területéhez kapcsolódó kompetenciák esetében is találunk, azaz bizonyos gondolkodási műveletek, vagy irányított gondolkodási képességek tesznek alkalmassá, és képessé bizonyos viselkedés és ehhez kapcsolódó vezetői kompetencia gyakorlására.

A vezetői területekhez kapcsolódó kompetenciák lehetséges kapcsolatai a gondolkodási műveletekkel



1. ábra. a vezetési kompetenciák és a gondolkodási műveletek kapcsolata. Saját szerkesztés.

Az elméleti koncepció lényege, hogy:

a diák munkája során a gondolkodási műveleteket mérjük, az erősségeit azonosítsuk – egyéni gondolkodási műveleti profil határozható meg –, majd szakmák, szakmacsoportok elvárt kompetenciáit, és a mögöttük meghúzódó gondolkodási műveleteit azonosítsuk, illetve a diák egyéni profilját összevetjük a szakmák elvárt eredményeivel. Az összevetés eredményeként a szakmaválasztáshoz input információt adható, a szakmai kompetenciák fejlesztése pedig differenciált formában történhet.

A következőkben ennek egy elindult lehetséges gyakorlatát kívánom bemutatni.

Egy lehetséges gyakorlat kereteinek bemutatása

Középiskolai felvételi tananyagot, és az arra épülő előkészítő évfolyam matematika, magyar tananyagát készítettük el. A program kezdeti célja a középiskolai felvételire való felkészülés támogatása volt. A program alapkoncepciójának része az eredmények nyomkövetése, így a mérés, az eredmények archiválása kötelező funkcióként lett meghatározva. A differenciált fejlesztést is célul

tűztük ki, melynek háttereként meg kellett határoznunk azokat a tényezőket, amelyek alapját képezhetik az egyéni fejlesztésnek. Ezen elvárások mentén fejlesztettük az informatikai háttérrel. A program a diákok folyamatos mérését teszi lehetővé eredményeik archiválása mellett.

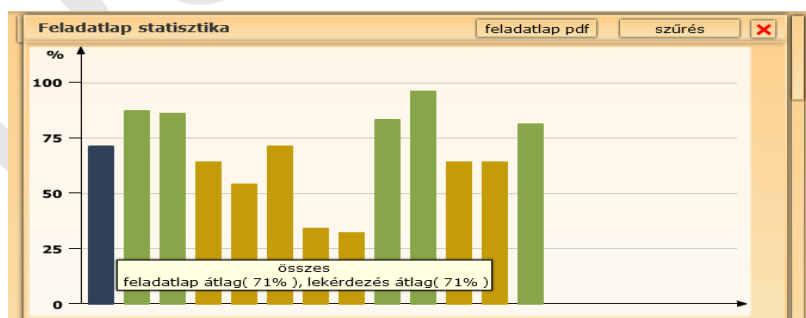
A rendszer felépítése a tananyagfejlesztéssel indult, ahol a feladatok szerkesztése során a feladatokat címkékkel láttuk el.

3. táblázat. Alkalmazott címke-táblázat. Saját szerkesztés.

| FELADAT | TANTÁRGY | TÉMAKÖR | KOMPETENCIA TERÜLET | ÉVFOLYAM |
|-----------|----------------------|------------------------------|------------------------|----------|
| ADATBÁZIS | | | | |
| SZINT | SZAKMAI KOMPETENCIÁK | KÜLSŐ TANTÁRGYI KONCENTRÁCIÓ | GONDOLKODÁSI MŰVELETEK | SZINTIDŐ |

A feladatokhoz kapcsolódó címkék jelentik a differenciált fejlesztés lehetőségeit, így van mód kompetenciaterületek, vagy a tanulmány szempontjából fontos gondolkodási műveletek szerinti egyéni differenciált fejlesztésre, ugyanis a rendszer akár ezen rögzített címkék alapján képes feladatsorok összeállítására.

Az informatika program elkészítését követően a feladatok feltöltésre kerültek. A feladatlapok megoldása kettős célt szolgál. Egyrészt a gyakorlást biztosítják, de ami részünkre fontos, a mérés funkcióját is betöltik. A mérés során a feladatlapok eredménye archiválásra kerül, ami a feladatokhoz kapcsolódó címkék eredményességének rögzítését, így azok nyomon követését is jelentik. A nyomon követés, vagy statisztika lekérése csoportos, illetve egyéni formát ölthet.



2. ábra. Csoportos feladatlap statisztika. Saját forrás.

Szűrés adat keresés

1 Műnemek, műfajok
 2 Verstan
 3 Alakzatok
 4 Képszerűség stílus.

Nincs megadva ...

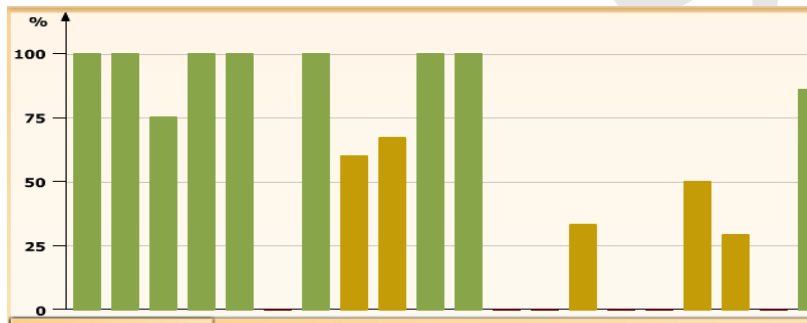
SZINT:

Nincs megadva ...
 Korrepetálandó
 Megfelel

KOMPETENCIA:

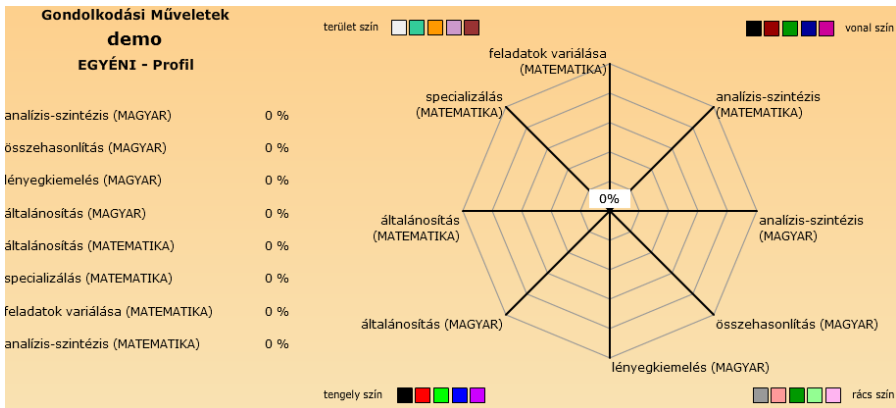
Nincs megadva ...
 Hatékony, önálló tanulás
 Anyanyelvi kommunikáció
 Idegen-nyelvi kommunikáció
 Esztétikai-művészeti tudatosság, kifejezőképesség
 Természettudományos kompetencia
 Digitális kompetencia

3. ábra. Címkék alapján történő egyéni szűrés. Saját forrás.



4. ábra. Címkék alapján történő egyéni szűrés eredménye. Saját forrás.

A folyamatos feladatmegoldás, és az ahhoz kapcsolódó mérés eredményeként az archivált eredményekből idővel, véleményem szerint, jól körbehatárolt egyéni gondolkodási műveleti profil rajzolható ki, mely alkalmas lehet akár a cikkben röviden értelmezett és bemutatott vezetői szakmához, vagy más szakmák, szakmacsoportokhoz való illeszkedés összehasonlítás elvégzéséhez. Az illeszkedés a mérésre alapozott egyéni gondolkodási műveleti profil és adott szakma elvárt kompetenciáihoz kapcsolódó gondolkodási műveleteinek összehasonlításából áll. Az illeszkedés mértéke információ a szakmafejlesztés, a szakmaorientáció kialakításában.



5. ábra. Egyéni gondolkodási műveletek profilképe. Saját forrás.

A következő problémakör lehet a gyakorlatban az elvárt kompetencia, az összehasonlítás eredményeként még fejlesztésre szoruló készség-képesség-részképességek fejlesztésének informatikai támogatása, a differenciált fejlesztés lehetősége mellett. Még további lépés és kihívás a gondolkodási műveleti azonosságot mutató ideális szakmához kapcsolódó motiváció megteremtése.

Összegzés

A gondolkodási műveletek korai azonosítása egyéni mintázatainak meghatározása segíthet szakmák, szakmacsoportok kimeneti követelményei szerint elvárt fejlesztés irányainak meghatározásában. A gondolkodási műveletek sajátosságainak korai azonosítása véleményem szerint már középiskolai tanulmányok időszakára megvalósítható lehet. A gondolkodási műveletek egyéni mintázatai személyre szabott gondolkodási profilok meghatározását teszi lehetővé. A gondolkodás irányított műveleteinek és területeinek ilyen fokú meghatározása esetén mód és lehetőség adódhat akár a vezetés, de bármilyen más szakma pályorientációs irányába mutató egyéni fejlesztésnek, illetve annak a fejlesztési irány meghatározásának. A különböző szakmák, foglalkozási területek kompetenciaterületeihez tartozó gondolkodási műveletek azonosítása, és az egyén gondolkodási profiljának összevetése lehetőséget adhat a gondolkodási sajátosságok által kijelölt szakmához, foglalkozáshoz kapcsolódó fejlesztési tervek meghatározásához már a közoktatás keretei között is.

Irodalomjegyzék

- Balogh L. (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Csapó B. (1994): Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia* **94**, 1-2: 53-80.
- Gömöry K. (2010): *Az iskolai tehetségfejlesztés pszichológiai háttértényezőinek vizsgálata felső tagozatos korban*. PhD. értekezés.
- Klauer, K J. (1990): A process theory of inductive reasoning tested by the teaching of domain-specific thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education* **5**, 2: 191-206.
- Pellegrino, J W. & Glaser, R. (1982): Analyzing aptitudes for learning: inductive reasoning. In: *Advances in instructional psychology*, Vol. 2., pp. 269–345. Ed.: Glaser, R. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale.
- Klein B., Klein S. (é. n.): *Kompetencia a munkahelyen*. Forrás: www.shl.hu. Utolsó látogatás: 2016. 08. 23.
- Spearman, C. (1904): General intelligence. Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology* **15**, 2: 201-292.
- Sternberg, R J. (1986): Toward an Unified Theory of Human Reasoning. *Intelligence* **10**: 281-314.
- Tóth L. (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

**STATISZTIKAI MODELLEZÉS ÉS A KÖZELÍTŐ
HALMAZELMÉLET**

NÉHÁNY KUTATÁSMÓDSZERTANI GONDOLAT

Dr. Takács Péter

Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar

4400 Nyíregyháza, Sóstói u. 2-4.

takacs.peter@foh.unideb.hu

Összefoglalás

A statisztikai elemzések eredményei sok tudományágban nélkülözhetetlen eszközt jelentenek. Ugyanakkor a statisztikai munka hétköznapi megközelítése sajnos igen vegyes képet mutat. Szükséges ennek a képnek a megváltoztatása, a statisztikai gondolkodásmód hétköznapi életbe ültetése.

A dolgozat egyik célja a statisztikai modellezés informatikai jellegű vonásainak összefoglaló bemutatása. A statisztikai munka alapmodelljének ilyen irányú bővítése módot ad az adatkezelés fontosságának hangsúlyozására és a kutatói csoportok növekvő súlyának kiemelésére.

Az adatelemzés világa dinamikusan fejlődik, ez ad új eszközöket a kutatók kezébe. A dolgozat második része egy ilyen eszközt mutat be, a közelítő halmazelmélet (Rough Set Theory, RST) néhány alapfogalmát.

Summary

Statistical modelling and the Rough Set Theory – some methodological research ideas.

The perception of the statistical work shows a mixed picture in everyday life. It is necessary to change this image and implant a statistical thinking in everyday life. The purpose of this publication is to show the informatics aspect of statistic modeling. The enlargement of statistic model in this way makes it possible to highlight the importance of data management and scientific teamwork. The world

of data analysis is developing dynamically, which provides new tools for researchers. The second part of the paper discusses a new statistical tool, it summarizes some basic concepts of rough set theory.

Bevezetés

A statisztika munka és eredményeinek köznapi megítélése sajnos igen vegyes képet mutat napjainkban. Ennek számos okát, forrását lehetne felsorolni – amit sok szakember meg is tett már (Bessenyei, 2010; Boncz, 2012). Ugyanakkor a statisztika keresi a helyét a többi tudományág között. A természet- és társadalomtudományok szinte minden területe használja a statisztika módszereit és elismeri alapvető fontosságát, de talán éppen sokrétűsége okán a statisztika még nem vált teljesen önálló tudományággá (Rappai, 2010). Ezen ellentmondások ellenére az adatok elemzésének világa (benne a maga a statisztika is) dinamikusabban fejlődik. Az új lehetőségek megismerése és alkalmazása a korábbtól eltérő szemléletmódok elsajátítását és alkalmazását igényli mind az elemzések létrehozóitól, mind az eredményeket befogadóktól, felhasználóktól.

A dolgozat egyik célja a statisztikai modellezés olyan informatikai jellegű vonásainak összefoglaló bemutatása, amelyek a gyakorlati munka során igen fontos szerepet játszanak. A statisztikai munka alapmodelljének ilyen irányú bővítése módot ad az adatkezelés fontosságának hangsúlyozására és a kutatói csoportmunka egyre növekvő súlyának kiemelésére.

Az elemzési módszerek fejlődése olyan új eszközöket ad a kutatók kezébe, amelyek a hagyományosnak tekinthető statisztikai gondolkodásmódtól eltérően kezelik a felvetett kérdéseket. Erre mutat példát az írás második része a közelítő halmazelmélet¹ néhány alapfogalmának tárgyalásával.

A matematikai feladatok megoldásának lépései és a modellalkotás általánosabb fogalma

Matematikai feladatokat megoldani néha nem könnyű feladat. Sokan foglalkoztak azzal a kérdéssel, hogy milyen módon célszerű egy

¹ Az elmélet angol neve: Rough Set Theory, RST. A megnevezés magyar megfelelője még nem rögzült, a dolgozat a „közelítő halmazelmélet” elnevezést használja.

matematikai problémát megközelíteni, hogyan kell tervet alkotni egy feladat megoldására. Pólya György² ajánlása szerint egy **feladat megoldását** tudatosan szakaszokra kell bontani és ezeken belül érdemes a konkrétabb lépéseket vizsgálni.³ A szemléletmód célja a „tisztá” matematika probléma-megoldási folyamatának vizsgálata.

A gyakorlati problémák azonban általában általában nem a fent említett letisztult, precízen megadott feladat-megfogalmazások formájában jelennek meg. Ezen problémák matematikai szemléletű megközelítése a **matematikai modellalkotás** területére vezeti a vizsgálódót.⁴ A modellezés során a kutatónak kell kibontania az őt érdeklő részleteket, sok esetben döntéseket kell hoznia – például arról, hogy mely paraméterek lesznek figyelembe véve és melyek nem a munka során; a paraméterek hogyan és milyen módon lesznek mérve, stb.

² Pólya György, George Pólya, 1887-1985. Magyar származású matematikus, akit a heurisztikus problémamegoldás atyjának tekintenek; ez irányú (magyarul is megjelent) főbb művei: A gondolkodás iskolája (How to Solve It, Pólya, 2004); A problémamegoldás iskolája I-II. (Pólya, 1979)

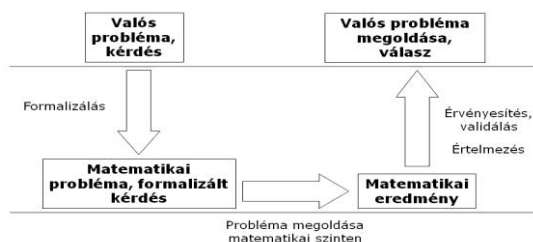
³ 1. *Megértés szakasza.* Mit keresünk? Mi van megadva? Milyen kikötések vannak? Szétválaszthatók a kikötések? Kielégíthetők-e a kikötések? Készítsünk ábrát. Mit mivel jelöljünk? ... 2. *Tervkészítés szakasza.* Ismerünk hasonló feladatot, hozzá kapcsolódó megoldási módszert? Részekre bontható a feladat? Bontsuk részekre a problémát. Van olyan tétel, képlet vagy összefüggés, ami használható a kérdéskörben? Át lehet fogalmazni a feladatot? Lehet egyszerűsíteni, redukálni a feladatot? Milyen számítási részlépések szükségesek a megoldáshoz? Minden megadott adatot felhasználtunk? Minden kikötés figyelembe lett véve? Alakítsunk ki megoldási tervet, jelöljünk ki különálló részeket, amelyeket egymás után meg akarunk oldani. ... 3. *Végrehajtási szakasz.* Hajtsuk végre a különálló részek megoldását. Ellenőrizzük a lépéseket a terv végrehajtása során. ... 4. *Vizsgálati szakasz.* Hogyan tudnánk ellenőrizni az eredményt, a bizonyítást? Le lehet más módon is vezetni az eredményt? Alkalmazható lenne más probléma esetén is a megoldott feladat? ... – (Pólya Gy. 1979; G. Pólya, 2004)

⁴ Az oktatásban (közép- és felsőfok) a matematikai modellezés felé vezető út következő lépése a szöveges feladatok köre. Ezekben a feladatokban a megoldónak magának kell olyan összefüggést találnia, kialakítania, amely választ ad a feltett kérdésre. Egy újabb lépést jelent a valósabb környezet szimulálására, ha a szükségesnél több (esetleg kevesebb) paramétert ad meg a szöveges feladat – rákényszerítve ezzel a probléma megoldóját arra, hogy általánosabban közelítse meg a problémát. Ezek a feladatok általában már nagyobb nehézséget jelentenek a jobb képességű tanulók körében is. A szemléletmód kialakítása tudatos kell legyen. Erre jó példát mutatnak azok az indiai matematika tankönyvek, amelyekben a IX. évfolyamtól kezdődően minden könyv melléklete egy matematikai modellezéssel foglalkozó fejezetet is tartalmaz. (Mathematics TextBooks for Class IX-XII, 2006)

Mint ahogy a tiszta matematikai problémák megoldásának stratégiáival, úgy a matematikai modellek kialakításának kérdéskörével is sokan foglalkoztak már.⁵

Egy általánosan elfogadott lépéssor a modellezési folyamatot a következőképp írja le:

A matematikai modellezés egy valós, a világban megfigyelhető, mérhető problémából, problémarészletből indul ki. Első lépésben ezt a kiinduló problémát kell pontosan rögzíteni, megfogalmazni. Ez párhuzamosan sokszor azoknak a paramétereknek a kiválasztását majd mérését is magába foglalja, amelyek a későbbi konkrét számítások során felhasználásra kerülnek. A második lépés egy, az eredeti problémával ekvivalens matematikai probléma kialakítása (formalizálás). A harmadik lépésben történik a matematikai probléma megoldása – az eredmény a matematikai kérdésre adott válasz. A feltárt összefüggések felhasználásával – a paraméterértékek matematikai megoldásba helyettesítésével – konkrét számeredmények formájában is megjelenik az eredmény ezen a szinten. A negyedik lépés feladata a számítások és a modell érvényesítése és értelmezése az eredeti problémakörben. Ezután kerül sor a kiinduló problémára adott válasz megfogalmazására. (1. ábra)



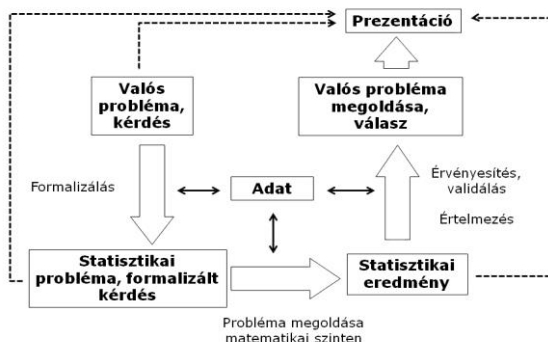
1. ábra. A matematikai modellalkotás lépései.

A statisztikai modellalkotás és adatkezelési vonatkozásai

Azokban az esetekben, amikor a megoldandó kérdés statisztikai jellegű, a modellalkotás folyamatának lépései tovább bővülnek.

⁵ Néhány összefoglaló mű az érdeklődők számára: Dilwyn, 2001, Giordano és mtsai, 2003, Szűcs, 2006.

Előtérbe kerülnek az **adatok** kezelésének problémái a megfigyelésektől, mérésektől kiindulva az adattisztításon át az eredmények helyes értelmezéséig. Ezen kívül a folyamatban betöltött fontossága és súlya okán elkülönül az eredmények bemutatása, **prezentálása**. (2. ábra)



2. ábra. A statisztikai modellalkotás lépései az eredmények közvetítéséig.

A statisztikai modellalkotás folyamatának konkrétabb összetevői és szakaszai kutatás-módszertani tanulmányokból minden bizonnyal nem ismeretlenek az olvasó előtt. A következő bekezdések **informatikai szemléletű megközelítését** mutatják be ennek a folyamatnak.

A 2. ábrán – az elsőhöz képest – új elemként szerepel egy részről az ábra közepén lévő „**Adat**” feliratú doboz. Ez kétirányú nyilakkal (vékonyabb fekete nyilak) a modellalkotás lépéseivel van összekötve. A bal oldali nyíl lényegében lefedi azt a folyamatrészt, amely a vizsgált kutatói kérdések felmerülésétől egészen a statisztikai programcsomagokkal kezelhető **adattábláig, adatbázisokig** terjed.⁶ Ezt az ellenőrzött adathalmazt használják a statisztikai

⁶ Részletesebben felsorolva, ide tartoznak a konceptualizálás, az operacionalizálás és az adatfelvétel eredményeként létrejövő adathalmaz kezelésének kérdései. Az adatokat napjainkban már számítógépen szokás rögzíteni a gyors gépi feldolgozás okán. Ehhez szükséges megfelelő számítógépen kezelt adattábla, vagy adatbázis kialakítása és az adatok gépre történő felvitele. Nagyobb adatmennyiség esetében több ember összehangolt munkájára van szükség, amit meg kell szervezni (kódolási utasítás kialakítása, a használat betanítása, ellenőrzés); a különálló állományok össze kell fésülni, stb.

eljárások, ez a statisztikai eredmények forrása. A függőleges és a jobb oldali nyilak jelzik, hogy az adatkezelés nem ér véget az adatbázis kialakításával és az adatok számítógépre vitelével. Az összetett számítások megkezdése előtt mindenképpen érdemes az adatbázis statisztikai változóinak arányait megvizsgálni, lekérdezni a gyakorisági eloszlásokat. Ennek elsődleges oka az, hogy a kutató ezeken a lépéseken keresztül betekintést nyer a mintába; másodsorban egy ellenőrzés is végrehajtódik ezzel a lépéssel, hiszen a hibásan rögzített értékek, az elírások viszonylag könnyen feltárhatók és kijavíthatók így – ez nevezhetjük **elsődleges adattisztításnak**. A kitűzött cél elérésére többféle olyan feladat is adódhat, amely az adathalmaz további módosítását igényli. Szükség lehet például a változók átkódolására, összevonására, új változók kialakítására, esetleges törlésére. Szintén az adathalmaz módosítása (lehet, hogy csak ideiglenes) a minta előírt szempontú részhalmazainak kiválasztása, elhatárolása; vagy bizonyos mintavételi egységek törlése. Összetettebb kérdések esetén az önellentmondó válaszokat adók kiszűrése – **másodlagos adattisztítás** – szintén jelent adatkezelési feladatokat. Az adatkezelés további feladatait, növekvő szerepét és adatbányászattal való kapcsolatát hosszan lehetne még kifejteni.⁷ Lényeges, hogy a kutató úgy tekintsen az **adatokra**, hogy azok a célok elérése érdekében javíthatók és transzformálhatók – nyilván szigorúan az adatminőség megtartása, vagy fokozása mellett.

A második ábra másik új eleme a „**Prezentáció**” feliratú doboz. Ez az ábraelem azt hangsúlyozza, hogy a statisztikai munka során kialakított válasz számos esetben további felhasználásra talál valamilyen előadás, írásos anyag részeként – bemutatva a probléma vizsgálata során elért eredményeket. A legegyszerűbb megoldások egy **ábra**, vagy egy **táblázat** formájában kerülnek az érdeklődők elé. Összetettebb ábrázolási formát használnak általában azok az előadások, amelyek a tények „száraz” bemutatásán kívül a látványelemek felhasználásával is fel akarják hívni a figyelmet az

⁷ A statisztikai modellezés szoros kapcsolatban van a napjainkban egyre nagyobb teret nyerő adatbányászati koncepcióval, amely célja nagy adathalmazokban rejlő információk feltárása. Nem célja a leíró jellegű feltárás, hanem az összefüggések kinyerése – így jellemzője az elemző statisztikai módszerek széles tárházának alkalmazása. Az adatbányászatnak a nagy adatmennyiség okán számos informatikai jellegű adatkezelési vonatkozása van (Kantardzic, 2003; Han, 2004).

eredményekre. Ezekben az esetekben a színek használata, a grafikai elemek arányai már-már művészi fokúvá emelhetik a bemutatót. Amikor pedig az előadó már nincs is jelen az adatok közvetítése során, a látványelemek biztosíthatják a megértést, az elfogadást és a sikert – sok esetben egy tudományos kutatás „történetét” közvetítve a hallgatóság felé – lásd az **infografikák, infografikus videók** gyorsan fejlődő világát (Takács, 2014).

Példa a statisztikai modell működtetésére

Az előző fejezet elolvasása után jogosan merül fel az olvasóban az a kérdés, hogyan használhatja az előző fejezetben leírtakat. A második ábrán szereplő modell a statisztikai munka folyamán több szinten és ismételve (esetleg egymásba ágyazva) alkalmazható. Ennek demonstrálására a következőkben dőlt betűvel egy fiktív kutatás vonatkoztatható részletei szerepelnek.

A, A legátfogóbb szintű alkalmazásnak a teljes elemzés tekinthető, amikor inkább általános formában fejthetők ki az ábra dobozaiban szereplő kérdések és válaszok (kutatási terv szintű alkalmazás).

Például egy vizsgálat keresse arra a választ, hogy a választópolgárok statisztikai felmérésekhez való viszonya javítható, ha képzetebbek a statisztikai elemzéseket illetően (valós probléma, kérdés). A kérdés megválaszolásához vizsgálati, kutatási tervet érdemes készíteni, amely tisztázza többek között a megfigyelés, vagy kísérlet jellegét (a példában a statisztikai munkát és az alapfogalmakat bemutató füzetet kap kézhez előzetesen a vizsgált személyek egy része) és a konceptualizálás, az operacionalizálás, a mintavétel és az adatrögzítés részleteit (adat doboz). A terv felsorolja azokat a statisztikai módszereket, amelyek hozzásegíthetik a kutatókat a válaszokhoz (a probléma megoldása matematikai szinten) és kijelöli azokat a feltételeket, amelyek az elfogadási és érvényesítési szakaszban mérvadók lehetnek a kutatók számára. A terv sejtést is megfogalmaz a válaszra vonatkozólag (valós probléma megfogalmazása, válasz).

B, Alsóbb szintűnek tekinthető alkalmazási lehetőségek a teljes elemzés egy-egy részciklusát ölelhetik fel.

A két csoport (ismertető füzetet kapók és nem kapók) statisztikai kutatásokhoz való viszonyának összehasonlítása a kutatási terv

szerint statisztikai próbával oldandó meg. A modell alkalmazási lépései ebben az esetben a következők:

Valós probléma, kérdés, állítás: Az ismertető füzetet kapók elutasítási mértéke alacsonyabb?

Statisztikai probléma: A vizsgált változók összevetésére a kutatási terv alapján kétmintás t-próbát kellene alkalmazni. A próba alkalmazhatóságának feltételei vannak. Teljesülnek a kétmintás t-próba feltételei? Teljesülnek a normalitási feltételek? Teljesül a szórások egyezését feltétele?

A próba elvégzéséhez ezen a ponton meg kell szakítani az aktuális vizsgálati folyamatot és ellenőrizni kell a feltételek teljesülését. A ellenőrzések más statisztikai próbák alkalmazását igényelhetik. Újra alkalmazhatók (most a B, szintbe beágyazva) a modellépítő lépések:

C1, Valós probléma: Alkalmazható a tervezett statisztikai próba? Normális eloszlású az első csoportban az elutasítást mérő változó? Statisztikai kérdés (állítás, null-hipotézis): Az elutasítást mérő változó az első csoportban normális eloszlású. A számításokat elvégezve ($p = 0,23 > 0,05$) a statisztikai válasz: 5 %-os hibaszint (95 %-os megbízhatóság) mellett a statisztikai null-hipotézis megtartható. Válasz a valós problémára: Az első csoportban az elutasítást mérő változó nem akadályozza meg a kétmintás t-próba elvégzését.

C2, Valós probléma: Alkalmazható a tervezett statisztikai próba? Normális eloszlású a második csoportban az elutasítást mérő változó? Statisztikai kérdés (állítás, null-hipotézis): Az elutasítást mérő változó a második csoportban normális eloszlású. A számítások alapján ($p = 0,71 > 0,05$) a statisztikai válasz: 5 %-os hibaszint (95 %-os megbízhatóság) mellett a statisztikai null-hipotézis megtartható. Válasz a valós problémára: A második csoportban az elutasítást mérő változó nem akadályozza meg a kétmintás t-próba elvégzését.

C3, Valós probléma: Alkalmazható a tervezett statisztikai próba? A két csoport szórása egyezik? Statisztikai kérdés (állítás, null-hipotézis): Az elutasítást mérő változó szórása a két csoportban egyenlő (F-próba). A számítások alapján ($p = 0,39 > 0,05$) a statisztikai válasz: 5 %-os hibaszint (95 %-os megbízhatóság) mellett

a statisztikai null-hipotézis megtartható. Válasz a valós problémára: A két csoportban a szórások megegyeznek, ez a feltétel nem akadályozza meg a kétmintás t-próba elvégzését.

Összefoglalva: A három feltételvizsgálat egyike sem akadályozza meg a kétmintás t-próba alkalmazhatóságát.

Ezen a ponton lehet visszatérni a B-vel jelölt szintre és folytatni a szint problémájának további megoldását.

Statisztikai probléma (állítás): Mivel a kétmintás t-próba feltételei teljesülnek, felállítható a próba null-hipotézise: a két mintában a vizsgált valószínűségi változók várható értéke megegyezik. A számítások alapján ($p = 0,03 < 0,05$) a statisztika vizsgálat válasza: a null-hipotézis nem tartható, a két várható érték statisztikai értelemben különbözik. Értelmezés és értékelés, válasz a valós kérdésre: az első csoportban (füzetet kapók) az elutasítási átlaga a számítások alapján 68%, amit a vizsgálatok alapján lényegesen alacsonyabb, mint a második csoport 73%-os elutasítási átlaga. A kutatási körülményeket figyelembe véve (véletlen mintavétel, reprezentativitás, stb.) kijelenthető, hogy a statisztikai ismereteket közvetítő füzetek hatással voltak a válaszadók elutasítási átlagaira, a tájékozottabbak nagyobb mértékben fogadják el a statisztikai vizsgálatok által közvetített információkat.

A bemutatott példában több elemzési szinten, ismételve is alkalmazásra került a modellező eljárás (összesen ötször). Látható a modellező séma előnye: rugalmas és kreatív módon alkalmazva a lépéseket, azok végigvezetik a kutatót az elemzés alapvető szakaszain.

A szűkebben és tágabban értelmezett csoportmunka a statisztikai modellalkotásban

Milyen közös vonás szűrhető le a második ábra bővebben kifejtett részeiből („Adat” és „Prezentáció”)? Mindenképpen kiemelendő tény, hogy a statisztikai munka teljes folyamata több különálló szakterületet ölel fel. Az adatok kezelése informatikai-, a számítások statisztikai-, a prezentáció grafikus szakmakörök; nem is beszélve a kutatást magába foglaló tudományos szakterületről. Ezek alapján egy kutató egyszerre legyen profi tudományos szakember, informatikus, statisztikus és grafikus is? Követni tudja a felsorolt részterületek legújabb eredményeit, trendjeit? A válasz minden

bizonyal a „nem”. A felmerülő „akkor hogyan” kérdésre a válasz tágabb értelemben értelmezett csoportmunka. Mit jelent a tágabb értelemben? Napjainkra általánossá vált az, hogy színvonalas kutatási eredményeket legtöbb esetben a szakterület kutatói csoportjai tudnak csak felmutatni – nevezzük ezt szűkebben értelmezett csoportmunkának. A fentebb felsorolt szakterületi feladatok (informatikai, grafikai, marketing) tudatos elkülönítése és szervezése jelenti ebben a felfogásban a tágabb értelmezésű csoportmunkát. A gondolatmenetet követve célszerű minden kutatási projektben átgondolni, hogy a fent felsorolt (nem közvetlen?) kutatási feladatok milyen módon kerülnek kiosztásra a résztvevő kutatók között; vagy külső szakemberek bevonásával oldja meg a kutatói team a szakterületi feladatot. A napjainkban felmerülő összetett feladatok csoportmunkában történő megoldására egyre több sikeres példát lehet felmutatni.⁸

A kutatói és a statisztikusi munka elkülönülése csoportmunkában⁹

A kutatói célok elérése, az adatok megfelelő szintű elemzése láthatóan igen összetett lépéssorozat eredménye. Az első és második ábrán az alsó dobozok a matematikai és statisztikai számításokat foglalják magukba (**statisztikusi szint**); a felső dobozok pedig a kutatási részterület kérdés és válasz mozzanatait (**szakmai szint**). Az előző fejezet csoportmunka felfogása itt is értelmezhető, alkalmazható. Csoportmunkában a szakmai szint, a „valós világ” szintje a szakterület kutatójává. Neki kell pontosan megfogalmaznia azokat a kérdéseket, amelyeket munkája, tevékenysége során tapasztal, amelyekre választ keres. A statisztikus a kutatóval folytatott párbeszéd során jut el oda, hogy a szakmai kérdéseket matematikai

⁸ A fejezetben kifejtett csoportmunkára példaként hozhatók fel más szakterületeken tapasztalható specializálódások. Az egészségügyben a betegek gyógyítását, rehabilitálását számos esetben team-ek végzik. A csoport általános tagjai: szakorvos, ápoló, dietetikus, rehabilitációs szakember, pszichológus, szociális munkás. A számítógépes hálózatok, az internet világában egy web szolgáltatás kialakítása és üzemeltetése ma már szintén csak csoportmunkában oldható meg. A résztvevők: rendszergazdák (operációs rendszer, adatbázis, web szerver), programozó, grafikus, marketing szakember. A közös munka alapfeltétele a kommunikáció; egymás felé jól definiált kapcsolódási felületek (interface-ek) kialakítása.

⁹ A fejezet a Nővér folyóiratban megjelent kutatás-módszertani cikk (Takács és mtsai, 2013) idevágó gondolatait foglalja össze általánosabb szinten.

formába tudja önteni, és számításai révén ad választ a matematikai, statisztikai problémákra. A matematikai eredmények érvényesítése és értelmezés ismét a szakmai szintre hárul – a statisztikus közvetíti eredményeit a kutató felé, akivel közösen próbálja az eredményeket értelmezni. A folyamatban alapvető a két fél párbeszéde. Ez a kommunikációs kényszer valamint a különböző tapasztalatok és eltérő szakmai tudásszint révén ösztönzőleg hathat a kutatásban résztvevőkre és magára az elért eredmények szintjére is.

A leírtak úgy is felfoghatók, hogy a ***kutatási folyamat egyes lépéseiben változnak résztvevők kommunikációs szerepei.*** A szakmai szinten megfogalmazott kérdések felállítása és formalizálása folyamán a statisztikusra hárul egyre nagyobb szerep. A számítások végeztével viszont az eredmények értelmezése során a statisztikusnak „vissza kell vonulnia”; a szakember kutatói logikája és tapasztalata fogja alkalmazhatóvá tenni a számítások során elért eredményeket.¹⁰

A statisztikai adattáblák informatikai megközelítése - a közelítő halmazelmélet alapjai¹¹

A fejezet célja bevezetést nyújtani a Rough Set Elmélet (RSE, Rough Set Theory RST) alapjaiba, amelyet az 1980-as években indított el Zdzisław I. Pawlak¹².

Az előző fejezetekben a statisztikai munka nyilvánvalóan fontos elemeként jelentek meg az adatok és azok kezelése. Magukat a számítógépen tárolt adatokat táblázatos formában, adattáblában szokás ábrázolni – ahogy az 1. táblázatban is látszik.

¹⁰ A kutatói tapasztalat növekedésével a statisztikai munka egy része „automatizálódhat”. A tapasztalt kutatók a statisztikai feladatok nagy részét természetes módon maguk végzik. Ennek előnyei nyilvánvalók, hátrányai viszont néha nem érzékelhetők. Kommunikáció elmaradása, a legújabb statisztikai eredmények nem ismerete.

¹¹ A fejezet a leírás könnyítése érdekében csak diszkrét valószínűségű változókat (diszkrét értékeket felvehető tulajdonságokat) vizsgál. Ez a kikötés a teljes fejezetre érvényes. A közelítő halmazelmélet alapelmélete folytonos változók diszkrétte alakításával dolgozik, de ezek a megkötések az elméletben feloldhatók.

¹² Zdzisław I. Pawlak (1926 - 2006) – lengyel matematikus és elméleti informatikus. Nevéhez fűződik a közelítő halmazelmélet (Rough Set Theory, RST) alapjainak lerakása (Pawlak, 1982; Pawlak, 1990).

1. táblázat. Példa információs rendszer adattáblázatára.

| | p | q | r | s | d |
|-----------------|---|---|---|---|---|
| X ₁ | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| X ₂ | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| X ₃ | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| X ₄ | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| X ₅ | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| X ₆ | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| X ₇ | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| X ₈ | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| X ₉ | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| X ₁₀ | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

A táblázat első oszlopa egyedi azonosítókat tartalmaz – ezek a sorszámozott jelek lehetővé teszik a mintavételi egyedek elkülönítését. A p , q , r , s , d oszlopok az egyedek mérésével, vagy megfigyeléssel kapott tulajdonságait rögzítik. Egy sorban egyetlen egyed tulajdonságai találhatóak. A közelítő halmazelméletben (és az elméleti informatikában általában) az ilyen táblázatokat **információs rendszernek** szokás nevezni.

A pontos definíció szerint egy S információs rendszert az U véges objektumhalmaz (a példában $U = \{x_1, x_2, \dots, x_{10}\}$); az attribútumok (tulajdonságok) véges Q halmaza (a példában $Q = \{p, q, r, s, d\}$); a V attribútum érték-tartomány (az attribútumok lehetséges értékeit tartalmazó halmazok uniója; a példában $V = V_p \cup V_q \cup V_r \cup V_s \cup V_d = \{0, 1, 2\} \cup \{0, 1\} \cup \{0, 1, 2\} \cup \{0, 1\} \cup \{0, 1\} = \{0, 1, 2\}$; V_p, V_q, V_r, V_s, V_d rendre p, q, r, s, d attribútumok értéktartományai) és a ρ információs függvény ($\rho : U \times Q \rightarrow V$; $\rho(x, q) \in V_q$, minden $q \in Q$ és $x \in U$ esetén) alkot:

$$S = \langle U, Q, V, \rho \rangle$$

A hagyományosnak nevezhető statisztikai munka az első táblázatban látható diszkrét értékű változók esetében gyakorisági és relatív gyakorisági arányok meghatározásával kezdi számításokat. Két vagy több változó együttes vizsgálata kereszttáblás-, majd loglineáris elemzéshez vezethet.

Más szemléletmódot nyújt a közelítő halmazelmélet. Az egyik alapvető lépés az elmélet kialakításának kezdetekor a

megkülönböztethetlenség relációjának (indiscernibility relation) kialakítása. Amennyiben adott egy $S = \langle U, Q, V, \rho \rangle$ információs rendszer, legyen kiválasztva a Q attribútumok közül egy P részhalmaz ($P \subseteq Q$). Bármely két $x, y \in U$ objektumot megkülönböztethetetlennek tekintünk P szerint ($x \tilde{P} y$), ha $\rho(x, q) = \rho(y, q)$ minden $q \in P$ esetén. Például a $P = \{p, q, r, s\}$ attribútumokat rögzítve, az x_1 és x_8 objektumok megkülönböztethetetlenek; de ugyanígy megkülönböztethetetlen x_2 és x_7 , valamint x_3 és x_6 ; x_5 és x_9 .

A megkülönböztethetlenség egy osztályozást generál az objektumok között: úgynevezett ekvivalencia osztályok alakíthatók ki a rögzített P attribútum-halmazra alapozva (P -elemi halmazok S -ben; P -elementary sets in S).

Az attribútumok szerinti megkülönböztethetlenség szoros kapcsolatba hozható a statisztikai alapfogalmakkal, például egy két- vagy többváltozós keresztátlóban az egy cellába tartozó mintavételi egységek egymástól megkülönböztethetetlenek – éppen ezért kerültek azonos cellába.

A közelítő halmazelmélet felépítése során a következő alapfogalom a **halmazközelítés** (halmaz-approximáció) fogalma. A példa S információs rendszerében tekintsük a d attribútumot (szokásos elnevezése: döntési attribútum, decision attribute). Ez maga két részre osztja az objektumok halmazát: $d = 0$ értéknél x_4, x_5, x_6, x_9 megkülönböztethetetlenek; és $d = 1$ értékére $x_1, x_2, x_3, x_7, x_8, x_{10}$ szintén megkülönböztethetetlenek. Rögzítsük újra az attribútumok $P \subseteq Q$; $P = \{p, q, r, s\}$ halmazát. Kérdés, hogy a P által generált, egymástól megkülönböztethetetlen elemeket tartalmazó osztályok segítségével hogyan közelíthető meg (approximálható) a $d=1$ tulajdonságú objektum-halmaz. Az elmélet egy alsó (P -lower approximation) és egy felső (P -upper approximation) közelítő halmazt definiál, amely közrezárja a vizsgált halmazt. Az alsó és felső közelítő halmaz különbsége egy határrejteget alkot (P -boundary region).

A fenti fogalomnak többek között mély ismeretelméleti vonatkozásai is vannak. Lényegében azt a megközelítésmódot fejezi ki, hogy ismert fogalmaink segítségével hogyan tudunk leírni, megközelíteni egy

másik, új fogalmat. Egyszerű példaként az S információs rendszer értelmezhető úgy, hogy a d attribútum fejezze ki azt, hogy egy vizsgált személy egészséges ($d = 0$), vagy egy betegségben, például influenzában szenved ($d = 1$). A $\{p, q, r, s\}$ attribútum-halmaz elemeinek értékei legyenek rendre a lázat jelző változó (0 = nincs láz, 1 = hőemelkedés, 2 = magas láz); köhögés (0 = nincs köhögés, 1 = köhög); közérzet (0 = normál, 1 = enyhe levertség, 2 = rossz közérzet); végtagfájdalom (0 = nincs; 1 = van végtagfájdalom). A vizsgálandó kérdés, hogy az influenza betegsége ($d = 1$) mely tünetekkel és milyen pontosan közelíthető meg. A közelítő halmazelmélet ennek megoldására vizsgálja többek között az **attribútumok redukcióját**: van-e és ha igen, mely elemekből áll az a csökkentett attribútum-halmaz, amely ugyanazt az osztályozást adja, mint az eredeti attribútumok;¹³ valamint az úgynevezett **döntési szabályok** generálását: mely attribútumok milyen szinten tudják előre jelezni a döntési attribútum értékeit¹⁴. Az érdeklődők számára ajánlott források Z. Pawlak, J. Komorowski, L. Polkowski, A. Skowron írásai (Pawlak, 1990; Komorowski és mtsai, 1999; Pawlak, Skowron, 2007).

A számítási munkák elvégzésére a nagyobb, ismert kereskedelmi programcsomagok, mint például az SPSS, SAS, Statistica, Stata még nem tartalmaznak beépített modulokat. A statisztikai kutatások élvonalát képviselő R rendszer viszont két csomagot ('RoughSets' és 'RoughSetKnowledgeReduction') is kínál a közelítő halmazelmélet számításainak elvégzésére. Ezen kívül a kutatók különálló alkalmazásokat (Rose2, RSES, Rosetta) használnak a számítások elvégzésére. Minden említett program elérhető az interneten.

A közelítő halmazelmélet számos alkalmazási példával szolgál az orvostudománytól kezdve a szociológiai és pedagógiai kutatásokon át egészen a műszaki tudományokig. A széles körű és egyre bővülő alkalmazást az teszi lehetővé, hogy az elmélet és annak gyakorlati alkalmazásai új eszközt jelentenek a kutatók számára vizsgált jelenségek más szempontú megközelítésére.

¹³ A cél tekintetében gyenge párhuzam állítható a főkomponens- és faktoranalízis elméletével.

¹⁴ A döntési szabályok generálása a statisztika diszkriminancia-analízis és döntéseméleti fejezeteihez kapcsolódik.

Hazánkban a Debreceni Egyetemen folynak közvetlen kutatások a témában. Néhány nemzetközileg is elismert eredmény: Csajbók Zoltán 2011-ben védte meg doktori dolgozatát a témakörben. Munkájában a teljes és a parciális lefedésen alapuló közelítő tereket vizsgálta (Csajbók, 2013). Mihálydeák Tamás vezetésével születtek meg azok az eredmények, amelyek a határréteg fogalmának általánosításával a tématerületet összekapcsolta a membránszámítások elméletével (Mihálydeák, Csajbók, 2012; Mihálydeák és mtsai, 2013; Mihálydeák, Csajbók, 2014; Csajbók, Mihálydeák, 2014; Ciucci és mtsai, 2014). A klasszikusnak nevezhető klaszterelemzés és a közelítő halmazelmélet kapcsolatát vizsgálta 2013-ban Aszalós és Mihálydeák.

Összefoglalás

A dolgozat szerzője reméli, hogy a bevezető részben kitűzött célokot elérte; valamint reméli azt is, hogy a részletek kifejtése további gondolatokat ébreszt az olvasóban. A közelítő halmazelmélet új területeket nyitott meg az elemzők számára. A kutatások napjainkban is folynak mind elméleti, mind gyakorlati szinten. A tudományos kutatás eszközei és ezen belül a statisztikai (és matematikai) alapú modellezés fejlődik. Egyre tudatosabban válnak szét az egyes szakterületek és szakmák, a csoportmunka is egyre általánosabb. Keresi a helyét a statisztika mind a tudományágak között, mind a hétköznapokban is. A statisztikáról alkotott általános vélemény megváltozása széles társadalmi szinten még várat magára. Előrelépés csak a statisztikai ismeretek általánosabb értésével, hétköznapi tudássá válásával érhető el. A statisztikának (és talán mondható, hogy a matematikának) a mindennapokat támogató, döntéseinket segítő eszközként kellene megjelennie életünkben. Az oktatásban szintén nem célként, hanem az emberek életét támogató – éppen ezért elsajátítandó – eszközként kellene tekinteni a matematikára és a statisztikára.

Irodalomjegyzék

Aszalós L, Mihálydeák T. (2014): Rough Classification Based on Correlation Clustering. In: *Rough Sets and Knowledge Technology*. 9th International Conference, pp. 399-410. Springer, Shanghai.

- Besenyey L. (2010): „Századok gondolkodói a statisztikáról” /a statisztika igazsága/. „A világ statisztikája – a statisztika világa” Ünnepi Konferencia az ENSZ Statisztikai Világnap alkalmából, 2010. Október 14-15. Esztergom. Forrás: http://www.mstnet.hu/cikkek/_doku/Esztergom_101014-15_Besenyey_L.pdf. Utolsó letöltés: 2016.01.30.
- Bocz J. (2012): Statisztika, igaz vagy hamis – Statisztikai legendák. *Statisztikai Szemle* **90**, 9: 878-882.
- Ciucci, D, Mihálydeák T, Csajbók Z E. (2014): On Definability and approximations in Partial Approximation Spaces. In: *Rough Sets and Knowledge Technology*. 9th International Conference pp. 15-26. Springer, Shanghai.
- Csajbók Z E. (2013): Approximation of sets based on partial covering. *Lecture Notes in Computer Science* **7736**: 144-220.
- Csajbók Z E, Mihálydeák T. (2014): From Vagueness to Rough Sets in Partial Approximation Spaces. *Lecture Notes in Computer Science* **8537**: 42-52.
- Edwards, D, Hamson, M. (2001): Modelling Methodology, Chapter 3. In: *Guide to Mathematical Modelling*. Palgrave Mathematical Guides, pp. 69-82. Ed.: Edwards D. Palgrave Macmillan.
- Giordano, F R, Weir, M D, Fox, W P. (2003): *A First Course in Mathematical Modeling*. Brooks/Cole - Thomson Learning Inc., USA.
- Han, J, Kamber, M. (2004): *Adatbányászat – Koncepciók és technikák*. Penem Könyvkiadó, Budapest.
- Kantardzic, M. (2003): *Data Mining: Concepts, Models, Methods, and Algorithms*. John Wiley & Sons, Hoboken, New Jersey.
- Komorowski, J, Pawlak, Z, Polkowski, L, (1999): Rough Sets: A Tutorial. In: *Rough Fuzzy Hybridization – A New Trend in Decision Making*, pp. 3-98. Ed.: Sankar, K P, Skowron, A. Springer-Verlag, Singapore.
- Mathematics Text Books for Class IX-XII* (2006). National Council of Educational Research and Training (NCERT). Elérhető: <http://epathshala.nic.in/e-pathshala-4/flipbook/> Utolsó letöltés: 2016.01.29.
- Mihálydeák T, Csajbók Z E. (2012): Membranes with boundaries. *Lecture Notes in Computer Science* **7762**: 277-294.

- Mihálydeák T, Csajbók Z E, Takács P. (2014): Communication Rules Controlled by Generated Membrane Boundaries. In: *Membrane Computing: 14th International Conference, CMC 2013*, pp. 265-279. Springer Verlag, Chişinău.
- Mihálydeák T, Csajbók Z E. (2014): On the Membrane Computations in the Presence of Membrane Boundaries. *Journal of Automata Languages and Combinatorics* **19**: 227-238.
- Pawlak, Z. (1982): Rough sets. *International Journal of Computer and Information Sciences* **11**: 341-356. Forrás: http://bcpw.bg.pw.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=1721&from=&dirids=1&ver_id=&lp=2&QI= Utolsó látogatás: 2016.01.29.
- Pawlak Z. (1990): *Rough sets. Theoretical Aspects of Reasoning about Data*. Springer, Warsaw.
- Pawlak, Z, Skowron, A. (2007): Rudiments of rough sets. *Information Sciences* **177**, 1: 3–27.
- Pólya G. (2004): *How to Solve It. A New Aspect of Mathematical Method*. Princeton Science Library Edition, Princeton.
- Pólya Gy. (1979): *A problémamegoldás iskolája I-II*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rappai G. (2010): A statisztikai modellezés filozófiája. *Statisztikai Szemle* **88**, 2: 121-140.
- Szűcs E. műszaki és matematikai modellezéssel foglalkozó művei. Egy részük elérhető: <http://web.axelero.hu/eszucs7/Tartalom.htm>. Utolsó letöltés: 2016.01.29.
- Takács P, Papp K, Radó S. (2013): Kutatásról ápolóknak. 3. rész - Elemzésekről röviden. *Nővér* **6**, 26: 4-17.
- Takács P. (2014): Infografika – rétegszemléletben. In: *Informatika a felsőoktatásban*, pp. 886-894. Szerk.: Kunkli R, Papp I, Rutkovszky E. Debreceni Egyetem Informatikai Kar, Debrecen.