

1. Természettudományok
 - 1.1. Matematika- és számítástudományok
 - 1.2. Fizikai tudományok
 - 1.3. Kémiai tudományok
 - 1.4. Földtudományok
 - 1.5. Biológiai tudományok
 - 1.6. Környezettudományok
 - 1.7. Multidiszciplináris természettudományok



www.degyfk.hu/kulonlegesbanasmod

2. Műszaki tudományok
 - 2.1. Építőmérnöki tudományok
 - 2.2. Villamosmérnöki tudományok
 - 2.3. Építésmérnöki tudományok
 - 2.4. Anyagtudományok és technológiák
 - 2.5. Gépészeti tudományok
 - 2.6. Közlekedéstudományok
 - 2.7. Vegyészmérnöki tudományok
 - 2.8. Informatikai tudományok
 - 2.9. Agrár műszaki tudományok
 - 2.10. Katonai műszaki tudományok
 - 2.11. Multidiszciplináris műszaki tudományok



3. Orvostudományok
 - 3.1. Elméleti orvostudományok
 - 3.2. Klinikai orvostudományok
 - 3.3. Egészségtudományok
 - 3.4. Gyógyszertudományok
 - 3.5. Multidiszciplináris orvostudományok

4. Agrártudományok
 - 4.1. Növénytermesztési és kertészeti tudományok
 - 4.2. Állatorvosi tudományok
 - 4.3. Állattenyésztési tudományok
 - 4.4. Élelmiszertudományok
 - 4.5. Erdészeti és vadgazdálkodási tudományok
 - 4.6. Multidiszciplináris agrártudományok

5. Társadalomtudományok
 - 5.1. Gazdálkodás- és szervezéstudományok
 - 5.2. Közgazdaságtudományok
 - 5.3. Állam- és jogtudományok
 - 5.4. Szociológiai tudományok
 - 5.5. Politikatudományok
 - 5.6. Hadtudományok
 - 5.7. Multidiszciplináris társadalomtudományok

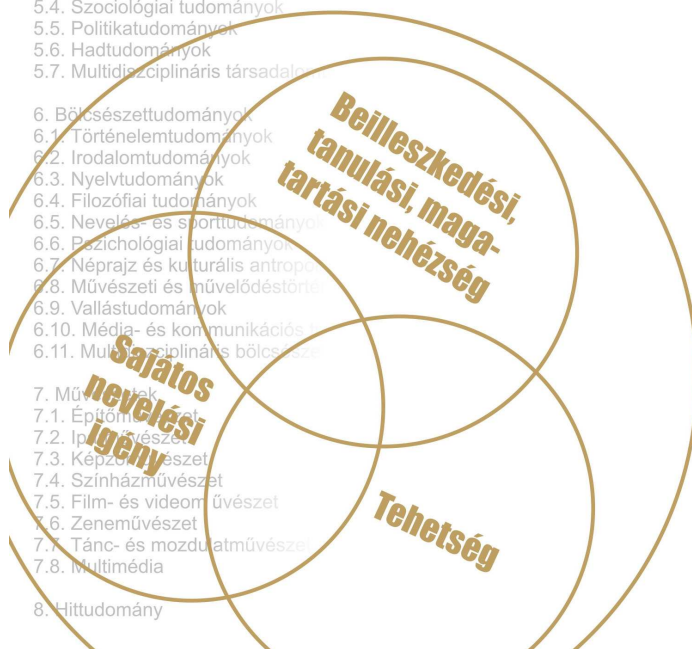
6. Bölcsészettudományok
 - 6.1. Történelemtudományok
 - 6.2. Irodalomtudományok
 - 6.3. Nyelvtudományok
 - 6.4. Filozófiai tudományok
 - 6.5. Nevelés- és sporttudományok
 - 6.6. Pszichológiai tudományok
 - 6.7. Néprajz és kulturális antropológia
 - 6.8. Művészeti és művelődéstörténeti tudományok
 - 6.9. Vallástudományok
 - 6.10. Média- és kommunikációs tudományok
 - 6.11. Multidiszciplináris bölcsészettudományok

7. Művészetek
 - 7.1. Építőművészet
 - 7.2. Iparművészet
 - 7.3. Képzőművészet
 - 7.4. Színházművészet
 - 7.5. Film- és videóművészet
 - 7.6. Zeneművészet
 - 7.7. Tánc- és mozgásművészet
 - 7.8. Multimédia

8. Hittudomány

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

Interdiszciplináris szakmai lap



I. évfolyam 2015/1.

ISSN 2498-5368
DOI 10.18458/KB.2015.1.1

IMPRESSZUM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD - INTERDISZCIPLINÁRIS SZAKMAI LAP

Alapítva: 2014-ben

ISSN 2498-5368

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

Kiadó: Debreceni Egyetem

A kiadó székhelye:

Debreceni Egyetem
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Kiadásért felelős személy:

Szilvássy Zoltán József, rektor

A szerkesztőség levelezési címe:

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

Tel/fax: 06-52/229-559

E-mail: titkarsag@ped.unideb.hu

Web: www.degyfk.hu

Szerkesztésért felelős személy:

Mező Ferenc

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Tanácsadó testület (ABC rendben):

Balogh László (Magyar Tehetséggondozó Társaság, Magyarország)
Gerevich József (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Hatos Gyula (Magyarország)
Koncz István (Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Magyarország)
Mesterházy Zsuzsanna (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Nagy Dénes (Melbourne University, Ausztrália)
Varga Imre (Szegei Tudományegyetem, Magyarország)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Bernáth Krisztina (Partiumi Keresztény Egyetem, Románia)
Dávid Mária (Eszterházy Károly Főiskola, Magyarország)
Egri Tímea (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Fónai Mihály (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Horváth László (Debreceni Egyetem, Magyarország)
János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Lepeš, Josip (University of Novi Sad, Szerbia)
Kelemen Lajos (Poliforma Kft., Magyarország)
Kiss Szidónia (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kondé Zoltánné Dr. Ináncsy-Pap Judit (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Kormos Dénes (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Láda Tünde (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Márton Sándor (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Molnár Balázs (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Nagy Lehotsky Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Schéder Veronika (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Szabó Edina (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Szilágyi Barna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Váradai Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai magyar Főiskola, Ukrajna)
Vargáné Nagy Anikó (Debreceni Egyetem, Magyarország)

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

TARTALOM

Mező Ferenc: <i>Köszöntő</i>	5
EMPIRIKUS ÉS ÉRTEKEZŐ TANULMÁNYOK	6
Varga Imre és Hatos Gyula: <i>Náray-Szabó Sándor reformtevékenysége és hatása a szegedi és a debreceni gyógypedagógiai intézetekre</i>	7
Hegedűs Roland: <i>Gyógypedagógusok: honnan indulunk, hová tartunk?</i>	25
Mező Katalin: <i>A pszichometriai kreativitás alakulása gimnazisták körében végzett négy év időtartamú longitudinális vizsgálatban</i>	41
Demeter Kármén és Szabó Kinga: <i>Az iskolai agresszivitás megnyilvánulási formái, mint az iskolai csoportban elfoglalt státusz meghatározó tényezői</i>	55
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK	67
Máth János, Mező Ferenc, Abari Kálmán és Mező Katalin: <i>Fejlesztőprogramok hatásvizsgálatának matematikai statisztikai alapfogalmi</i>	69
Schéder Veronika: <i>Különleges bánásmód ló-asszisztált foglalkozásokon</i>	79
MŰHELY BEMUTATÓK	90
Mező Ferenc és Mező Katalin: <i>A „különleges bánásmód” diagnosztikai és fejlesztési centrum kutatóműhely bemutatása</i>	91
KÖNYVAJÁNLÁS, RECENZÍÓ	99
Varga Imre: <i>Hatos Gyula könyve az értelmi akadályozottsággal élők életkilátásáról és életkíséréséről</i>	101
KONFERENCIA	103
Mező Katalin: <i>Konferencia beszámoló az I. Különleges bánásmód nemzetközi konferenciáról</i>	105

KÖSZÖNTŐ

Tisztelettel köszöntjük a Különleges Bánásmód interdiszciplináris szakmai folyóirat Olvasói, Szerzői, Lektorai körében! A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karának Pszichológiai és Gyógypedagógiai Tanszékén 2014. decemberében vetődött fel a gondolat, hogy a Nemzeti Köznevelésről szóló CXC. törvényben a különleges bánásmódot igénylő gyermekeknek, tanulóknak nevezettek köre iránt több diszciplína felől is kutatói, szakmai érdeklődés mutatkozik, ám e diszciplínák képviselői nem feltétlenül ismerik egymás fogalomhasználatát, kutatási gyakorlatát, s tudományos, illetve módszertani eredményeit. E felismerés jegyében fogalmazódott meg a gondolat, hogy létrehozzunk egy olyan szakmai lapot, amire jellemző, hogy:

- a *különleges bánásmódot igénylőkre* fókuszál;
- *interdiszciplináris* olvasóközönségnek és szerzői közösségnek szól;
- lehetővé teszi az *intézményközi kooperációt* (a szerkesztők között nemcsak a Debreceni Egyetem munkatársait üdvözölhetjük, hanem más felsőoktatási intézmények, kutató- és gyakorlóműhelyek, szervezetek kollégáit is);
- *nemzetközi* kapcsolatokat, párbeszédet és együttműködéseket generálhat (a folyóirat szerkesztőségének és szerzői körének már az első évben sikerült nemzetközi jellegűt adni – így a hazai kollégákon túl köszönhetünk köztük Ausztrália, Anglia, Románia, Szerbia, Szlovákia, Ukrajna intézményeivel kapcsolatban álló munkatársakat);
- *teljesít olyan akadémiai követelményeket*, mint: tudományos igényű megírt, lektorált szakmai írásokat (empirikus tanulmányokat, módszertani cikkeket, recenziókat, kutató műhely bemutatásokat, konferenciafelhívásokat) tartalmazó ISSN számmal rendelkező lap legyen;
- *széleskörben terjeszthető* (erre az internetes folyóirat jelleg ad lehetőséget, illetve a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtárán keresztül igényelhető digitális objektum azonosítóval – DOI számmal – rendelkeznek a lapszámok és az egyes tanulmányok is, s hazai repozitóriumon, illetve a Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományos Művek Tárában – az MTMT-ben – is megtalálhatók);
- *hosszú távon fenntartható* (például nem igényel nehezen előteremthető nyomdaköltséget);
- *nem ró pénzügyi terheket a Szerzőkre* (azaz a Szerzőknek nem kell fizetnie azért, hogy publikációjuk megjelenjen);
- Olvasóközönsége számára is *ingyenesen elérhető* (open access, vagyis nyílt hozzáférés biztosítja ezt a lehetőséget).

A folyóirat bejelentését követően a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatósághoz még 2014. decemberében nyilvántartásba vette a lapot, így vált lehetővé, 2015-ben megjelenhessen az I. évfolyam 1. száma – jelen kiadvány. A megjelenésre kerülő tanulmányok a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, fiatalok és felnőttek nevelési, oktatási programjairól, e programok tapasztalatairól, hozadékairól, előnyeiről-hátrányairól, esetleges nehézségeiről, ígéretesnek tűnő továbbfejlesztési javaslatairól, ötleteiről szólnak.

Bízunk benne, hogy a közzé tett ismeretek hasznosak és továbbgondolásra érdemesek lesznek a legülönbözőbb diszciplínák felől közelítő olvasóközönség számára is. Kívánjuk, hogy tudjanak a sorainkból magukkal vinni egy-egy darabkát, s kérjük, hogy hozzanak nekünk új gondolatokat! *Legyen a mi munkánk által is egy kicsit jobbá (vagy különlegesebbé?) a világ!*

Üdvözlettel a Szerkesztőség nevében is:

Mező Ferenc
alapító főszerkesztő

**EMPIRIKUS ÉS ÉRTEKEZŐ
TANULMÁNYOK**

**NÁRAY-SZABÓ SÁNDOR REFORMTEVÉKENYSÉGE
ÉS HATÁSA A SZEGEDI ÉS A DEBRECENI
GYÓGYPEDAGÓGIAI INTÉZETEKRE**

Szerzők:

Varga Imre
Szegedi Tudományegyetem

Hatos Gyula

Első szerző e-mail címe:
varga.phdr@gmail.com

Lektorok:

Koncz István
Professzorok az Európai Magyarorszáért

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Schéder Veronika
Debreceni Egyetem

Hatos Gyula és Varga Imre (2015): Náray-Szabó Sándor reformtevékenysége és hatása a szegedi és a debreceni gyógypedagógiai intézetekre, *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/1. szám, 7-24 DOI 10.18458/KB.2015.1.7

Absztrakt

Jelen tanulmány a XX. századi magyar gyógypedagógia megalapozójának, Dr. Náray-Szabó Sándornak a munkáját és jelentőségét összegzi. Náray-Szabó (1861-1914) a XIX. század végén század elején felismerte a társadalmi lehetőségeket, s a fogyatékos személyek iskoláinak és a tanáraik képzésének megreformálása érdekében dolgozott. Ő volt a modern magyar gyógypedagógia egyik megalapítója.

Kulcsszavak: Náray-Szabó Sándor, gyógypedagógia

Diszciplína: gyógypedagógia

Abstract

REFORMING THE TEACHER TRAINING OF THOSE WHO WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN DEBRECEN AND SZEGED INSTITUTIONS

This study summarizes the work and significance of Dr. Sándor Náray-Szabó, who was the founder of the Hungarian special education in the 20th. century. At the end of 19th century, Náray-Szabó (1861-1914) recognized the social opportunities, and he worked in order to reform schools and the teacher training of disabled people. He was one of the founders of the modern Hungarian education system for those with special educational needs.

Keywords: Sándor Náray-Szabó, special educational needs

Discipline: special educational needs

„A jó tanítás interaktív, egyénileg vonja be a gyereket a folyamatba, s minden érzékre hat, vagyis megfelel a gyerek személyiségének.”

Malcom Gladwell

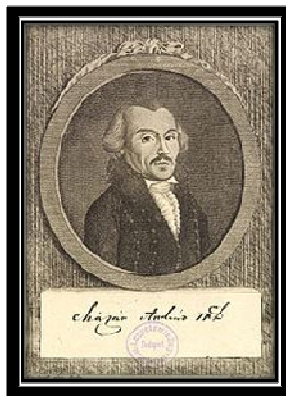
Napjainkban emlékezünk a magyar történelem egyik nagy megpróbáltatásának kezdetére, az első világháború kitörésére, amelynek következményei 20. századi történelmünkre kihatottak. Tanulmányunk fókuszában egy olyan kiemelkedő gyógypedagógia-történeti személyiség áll, aki a 19. és 20. század fordulóján felismerte a társadalmi lehetőségeket a fogyatékos személyek iskoláztatásának intézményes megteremtésére és a fogyatékos gyermekeket képző speciális tudású pedagógusok felsőfokú képzésének létrehozására.

Történeti áttekintés

A magyar közoktatási intézmények közé a siketnéma gyermekek oktatására szolgáló iskola lépett be elsőnek a 19. század első éveiben. Ezt a történelmi kort, a reformkort, kiemelkedő személyiségek, alkotások jellemezték.

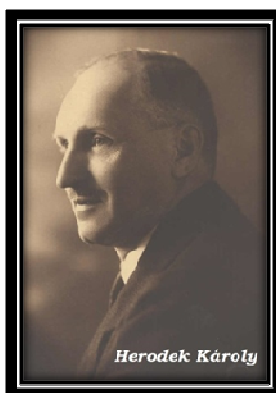
Cházár András (1. kép), a gömöri szolgabíró Bécsben szerzett tapasztalatai alapján ekkor teremtette meg hazánkban is a siket gyermekek iskoláját. Huszonöt év elteltével nyitottak iskolát más fogyatékos gyermekeknek, immár a vakoknak Pozsonyban, majd Pesten a második intézményt. A magyar társadalom világi és egyházi körei nemzeti ügynek fogadták ezeket az alapításokat. Nagy értékű alapítványi vagyon jutott a két országos intézetnek száz esztendőn keresztül (Simon, 1937). De sokáig, a 20. századba átnyúlóan is késett a fontos lépés, a tankötelezettség és a kötelező iskolaállítás megoldása. A 19. század nagy nemzeti történései, a szabadságharc, a kiegyezés sem érintette a siketnémák országos, sem a vakok királyi intézetét. De megfeledeztek róla az 1867-es népoktatási törvény alkotói, a testileg vagy szellemileg gyenge gyermekek felmentést kaptak az iskolába járás alól, a „taníthatatlan tompaelméjűeket” pedig kizárták az iskolákból. 1875-ben azért magánkezdemenyezésre megalakult a súlyosan értelmi fogyatékosok intézete, majd 1877-ben az izraelita siketnémák intézete. A századfordulón tehát alig volt iskola, intézet az Osztrák-Magyar Monarchia magyar királysági részében a fogyatékos gyermekek számára.

1. kép: Jólétszi Cházár András, a siketnéma-gondozás előharcosa Magyarországon. (Történelmi képcsarnok: az eredeti rézmetszet mérete 11×15.5 cm. Jelzése: Gyurkovist (így!) Pinx. Budaë. Prixner sc. Pestini. Megjelent az Annales Evangelici IX. kötetében, Budán, 1803-ban.)



Az 1890-es évek elején a források 2 siketnéma intézetet említnek körülbelül 100-100 növendékkel és két iskolát kb. 15-15 növendékkel. A vak/látássérült személyek számára egy intézet, a súlyosabban sérült értelmi fogyatékosok számára egy magánintézet működött kb. 60 gyermekkel. Ez nem volt sem iskolahálózat, sem iskolarendszer. Szervezetileg a „a jótékony intézetek” körébe sorolták őket (az 1848-as egyetemes tanügyi kongresszuson, mint megfigyelők voltak jelen, javaslatokat is tettek, de hatásuk később sem mutatkozott). A század második felében a közoktatás szervezésében az „emberbaráti intézetek” elnevezés alá sorolták e pár iskolát, így szerepeltek a millenniumi egyetemes tanügyi kongresszuson is (1896). Egy résztvevő, a magyar gyógypedagógia történeke kiemelkedő alakja, Herodek Károly (2. kép) emlékezésében erről azt írja: „... összeházasítottak bennünket az árva és szeretetházak és ehhez hasonló egyéb nevelőintézetek szakembereivel...”. Miután ezeket az intézeteket és a siket és vak, gyengeelméjű gyermekek intézeteit is jelentősen adományokból tartották fenn, közel állt a gondolat, hogy a fogyatékosok iskoláit is „ezzel az elnevezéssel illessék, illetőleg e cím alá bujtassák”. Tovább folytatja Herodek: „... a határozati javaslatok végső csattanója az volt, hogy a két kategória külön választassék, és az érzékszervi, valamint az értelmi fogyatékosok ügyével foglalkozó szakemberek külön csoportban tárgyalhassák meg ügyeiket”

2. kép: Herodek Károly gyógypedagógus, a Vakok József Nádor Királyi Országos Intézete igazgatója



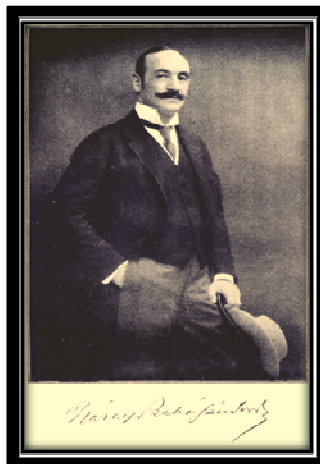
Kemény harcok után a kongresszus elismerte a fogyatékosok tanárainak különválását, és mint Herodek Károly (1933, 97.) írja: „Talán nem járok messze attól a gondolattól, ha állítom, hogy ez a körülmény szülte a »gyógypedagógia« elnevezést”.

Náray-Szabó Sándor – reformer a 19. század végén

A fogyatékos gyermekekkel foglalkozó intézetek állami intézkedéseket kívánó ügyei a 19. század második felében közvetlenül a vallás és közoktatásügyi minisztérium irányítása alá tartoztak, az „emberbaráti intézmények” körében. Ekkor már a tanárok külön keretek megállapításáért harcoltak és az első csatát 1896-ban meg is nyerték. Ezt megelőzően, 1886-ban került a minisztériumba egy fiatal orvos, fogalmazó gyakornokként, aki gyakran járt az

intézetekben, megismerte őket, tanulóikat, tanáraikat és ezek az élmények egész életére a fogyatékos emberekhez kapcsolódó tevékenységhez kötötték. Ki ez az ember, akit kortársai halálakor úgy jellemeztek, mint „a magyar gyógyító pedagógia megteremtőjét” (Vértes, 1915; vö.: 3. kép).

3. kép: Náray-Szabó Sándor, a magyar gyógyító pedagógia megteremtője



Náray-Szabó Sándor élete a 19. század hazáért lelkesedő, tenni tudó családjában kezdődött. Az akkor még nemesi előnévvel jelzett nárai Szabó Sándor apja, nárai Szabó Miklós (az apa és fia névhasználata közötti különbségre magyarázat, hogy 1904-ig a „nárai” nemesi előnév gyanánt szerepelt, a tényleges családnév Szabó volt, ettől kezdve belügyminiszteri engedéllyel a Náray-Szabó kettős családnévet használhatták). Szombathelyen az egyik legismertebb ügyvéd volt, felesége bonyhádi Perczel Angéla tolna megyei főispán leánya.

Három gyermekük volt: két fiú és egy lány. Sándor fiuk Szombathelyen született, 1861. február 25-én. A három testvér között ő volt a legfiatalabb, gyenge szervezetű, vézna gyermek. Édesanyja négyéves korában meghalt, apja nevelte. A hatvanas évek közepén Szabó Miklós nagyon jól jövedelmező ügyvédi irodáját otthagyta és Pesten telepedett le, Deák Ferenc buzdítására és határozott kívánságára. Szabó Miklós szorgalmával a nemzet újjáébredésének hajnalán, az alkotmányos élet helyreállításának munkájában fontos szerepeket töltött be: volt igazságügyi államtitkár, a budapesti ítélőtábla, majd a magyar királyi kúria elnöke. Mindvégig szoros kapcsolatban volt a család Deák Ferencsel, a „haza bölcsével”, akit példaképének tekintett. Mint azt Náray-Szabó Sándor (1913) egy késői visszaemlékezésében írta „Ilyen példányképekben szerencsére bőségesen volt részem, s azok közvetlen hatását oly fokban érezhettem, mint ez csak keveseknek jut osztályrészül”.

Ugyanitt arról is szól, hogy Deák Ferenchez édesapját igaz benső kötelékek, mély barátság fűzték. Gyakori együttléjük idején Deák kedélyes modorával, elmés kérdéseivel, meglepetésszerű tréfáival, kedves, fordulatos beszédével sokszor nehéz helyzetbe hozta. Deák Ferenc tréfáiról, szójátékairól, azután önfegyelméről, egész példamutató magatartásáról részletesen is olvashatunk a Nemzet és emlékezet sorozatban megjelent kis kötetben (Sándor, 1986).

Mint Herodek Károly jellemezte később Náray-Szabó Sándort, nemes egyéniségének kialakulására kétségtelenül meghatározó befolyást gyakorolt az a magas intellektusú

környezet és milió, amely gyermekéveit jellemezte. Középiskolába a piaristák gimnáziumába járt, a nyári szünidőt külföldön töltötte, és később is sokat utazott, kitűnően megtanult franciául és németül. Az orvosi egyetemre iratkozott be, itt Fodor József professzor mellett asszisztens lett a közegészségtani intézetben. 1885-ben avatták orvosdoktorrá, azonban nem lett gyakorló orvos. 1886. december 2-án Trefort miniszter (Trefort Ágoston 1817–1888, a 19. század kiemelkedő művelődés politikusa, a Deák párt tagja, 1872-től haláláig öt kormányban vallás- és közoktatási miniszter) ajánlatára, apja kívánságára a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban fogalmazó gyakornok lett, majd végigjárta a hivatali lépcsőket. 1888-tól kerül kapcsolatba a siketek intézetével. Miniszteri biztos, majd 1898-ban az akkor megalakult gyógypedagógiai ügyosztály vezetője lett.

Több jelentős esemény történt ebben az évben: Roboz József országos szakfelügyelő kiadja Magyar Gyógypedagógia folyóiratot, amelyben Dr. Náray-Szabó Sándor „Néhány szó a fogyatékosok oktatásügyéről” címen megírja cikkét. Nyolc pontban foglalja össze mindazokat a kívánalmakat, amelyek érvényesítésével a fogyatékosok oktatásügye területén jelentékenyebb eredmény volna elérhető. Wlassics Gyula oktatásügyi miniszter rendeletben választja el a gyógypedagógiai intézeteket az emberbaráti intézetektől, és az intézménycsoportra bevezeti a „gyógypedagógiai intézetek” megnevezést.

Új időszak kezdődik. Náray-Szabó dr. ekkor már ismerős ezekben az intézetekben, gyakran megfordult ott, tanításokat, vizsgákat látogatott, ismerte az ott folyó munkát, problémáikat. 1898-ban a meginduló Magyar Gyógypedagógia szakfolyóirathoz írt cikke már a jövő programját vázolta fel. A fogyatékosok oktatásügyének eredményei nem maradtak el, munkásságát feljebbvalói felismerték, értékelték, ennek köszönhetően, hogy gyorsan haladt a ranglétrán. 1906-ban elnöki titkár, ugyanazon évben címzetes miniszteri tanácsos lett. 1911. december 2-án a gyógypedagógiai intézetek megünnepelték Náray-Szabó Sándor közszolgálatának 25. évfordulóját, számba véve munkássága eredményeit. Ezután már csak pár rövid évre futotta életéből. Dr. Náray-Szabó Sándor önzetlen, kötelességtudó, fegyelmezett, becsületes és szerény munkásságának köszönhetően igyekezett a hazai gyógypedagógiai oktatásügy pilléreit lerakni Magyarországon. A király 1912-ben a kultuszminisztérium államtitkárává nevezte ki, de már egy év múlva nyugdíjba ment, és a háború első hónapjaiban – száz évvel ezelőtt – 1914. november 18-án meghalt. Az intézmények, amelyek munkássága nyomán szerveződtek, a tanárok és tanulók megőrizték az emlékét a következő évtizedekben. „Semmi kétség az iránt és ezt teljes objektivitással megállapítjuk mi, de megállapítják mindazok, akik működését ismerték és azzal foglalkoztak, hogy Dr. Náray-Szabó Sándor a magyar gyógypedagógia megteremtője (kiemelés tőlünk Hatos Gy., Varga I.), vezetője. Lelkes munkása volt, akinek nevével a magyar gyógypedagógia legújabb története és tudományos fejlődése szorosan összeforrott” (Herodek, 1933).

A XX. századi magyar gyógypedagógia megalapozása

Az emberbaráti intézetektől való, az egyetemes tanügyi kongresszuson történő elválás erősítette a fogyatékosok intézeteiben dolgozó szakemberek egymásra találását, számos személyi és szervezeti nehézség ellenére. A „Hogyan nevezzük magunkat?” – kérdésre is keresték a választ. Az akkori államszervezetben, az Osztrák-Magyar monarchiában kínálkozott megoldás, amire többen felfigyeltek, hiszen a vezető szakemberek szorgalmasan járták a külföldet, már a század elejétől kezdve. A Bécs melletti gyógyító-nevelőgondozó intézet vezetői 1861-ben jelentették meg Heilpädagogik című munkájukat (inkább a súlyosabban sérült értelmi fogyatékosról szólt, de már jelezték az igényt, hogy a többi fogyatékos („nem egészséges”) gyermekekre is gondoltak.

Magyar szakemberek írásaiban is megjelent a szó tükörfordítása, használata. 1898-ban pedig Roboz József, már, mint elfogadott névvel indította az első szaklapot. A név új volt és elkülönítő, „egybefoglaló”, bár sokaknak nem tetszett. A 20. század folyamán tekintélyes szakemberek ragaszkodtak az általuk megfelelőbbnek tartott névhez, a „gyógyító-pedagógia”, „gyógyítva nevelés” elnevezésekhez. Ez a vita talán mind a mai napig – ha halkán is – itt van közöttünk. Náray-Szabó 1909-ben – az akkor még igen élénk – ellenvetések kapcsán így vélekedett: „Sokan kifogásolják a »Gyógypedagógia« elnevezést, mint ahogy az nem is egészen megfelelő. Egyrészt ugyanis nem magyaros, másrészt nem fedi teljesen azt az eljárást, mely a gyógyításhoz kötött közfogalomnak felel meg. Tényleg nem gyógyít; mindössze speciális tanítási eljárás segítségével lehetővé teszi azt, hogy egyes érzékek működésbeli hiányát, vagy nagyobb fokú zavarát, más érzékek, illetve érzékszervek igénybevételével kiegyenlítsük” (Náray-Szabó, 1909, 1.). „Képesekké tehetjük a rászorult egyéneket arra, hogy külső behatások, vagy fejlődésbeli rendellenességek folytán nehezen hozzáférhetővé vált agybeli központjaik ingerületbe jöhessenek és az értelem élesztésére megkívánható módok alkalmazása által, közhasznú munkásságot végezzenek. Minthogy azonban ezen eljárás csak élet- és bonctani, valamint pszichológiai ismeretek birtokában lehet öntudatos és eredményes, mely eljárás alkalmazásával, ha nem is a szervi bajok gyógyítását, de társítás útján a fennállott működésbeli hiányosságoknak mintegy orvoslását tényleg elérjük,... ez a magyarázata a »gyógypedagógia« elnevezésnek. (A gyógypedagógia fogalmáról ezekben az években további nagyon igényes, alapos tanulmányok jelentek meg, hogy csak kettőre utaljunk: Dr. Ranschburg Pál: Elmélekedések a gyógypedagógia jelenéről és jövőjéről. Magyar Gyógypedagógia, 1909. 4. és 7. sz. - benne a „gyógypedagógia” fogalma fejezet -, valamint Dr. Vértes O. József: Gyógyító pedagógia fogalma és köre. Magyar Pedagógia, 1915)

A modern gyógypedagógia, annak jelen korlátolt extenzivitású fejlettsége mellett, nem szolgálhat kizárólagosan egyes irányzatokat. Ez az indoka... a tanítóképzés egyesítésének” – írja a továbbiakban –, majd annak a reményének ad hangot, hogy „... mindazok, akiknek e tudományág fejlesztése igazán szívéükön fekszik, összefognak; hogy az egységes gyógypedagógia ügyét (kiemelés tőlünk Hatos Gy. és Varga I.) felvirágoztassák ... Az összetartás erőt ad!” (Náray-Szabó, 1909, 1.). E sorokban megmutatkozik, hogy a századfordulón az állami vezetésben olyan szakember volt meghatározó szerepkörben, aki felismerte a szükségleteket, szakképzettségével, magas műveltségével és közéleti ismertségével, kapcsolataival, nem utolsósorban együtt érző és támogató magatartásával a fogyatékos gyermekeket nevelő szakemberek ügyét eddig nem látott szinten támogatta. Széles látókörű gondolkodására, kultúrpolitikai törekvéseire jellemző, hogy a fogyatékosok ügyét nem csak magában, hanem társadalmi szinten, szűkebben a közoktatás keretei között, tágabban a társadalmi szociális fejlődés keretében, különösen a közegészségügy szintjén is előmozdítani akarta. Fentebb idézet cikkében kitér a közoktatásra, a tanító- és tanárképzésre is: „A gyógypedagógia körébe tartozó ismeretekre azonban nem csupán a kizárólag e szakmával foglalkozóknak van szükségük. Minden modern pedagógusnak ismernie kell a tanulók fontosabb testi- és szellemi rendellenességeit, melyek őket előrehaladásukban gátolni képesek. Ezt a pedagógiai tudomány újabb irányzata már szintén kénytelen elismerni és az oktatás terén nap-nap mellett felmerülő nehézségek, hova előbb azt fogják eredményezni, hogy a tanító- és tanárképzést oly irányba kellene kiegészíteni, mely a jelzett ismeretekkel számol” (Náray-Szabó, 1909, 3.).

Náray-Szabó dr. tanulmányai során jó félévet gyakornokoskodott Fodor József professzor mellett az orvosegyetem közegészségtani intézetében, ahol már találkozott a népegészséget súlyosan károsító állapotokkal, azok következményeivel, éppen a fogyatékosok létrejöttében, terjedésében, az embereket sújtó következményeivel. Mint Vértes O. József professzor (1915, 155.) írta: „A nagy higiénikus hatása Náray-Szabó egész működésén végighúzódik. S ha mesterétől el is válik, tanításai soha többé el nem hagyják.” Még munkája

kezdetén „programot adott” a Néhány szó a fogyatékosok oktatásügyéről címmel az első gyógypedagógiai szakfolyóiratban megjelenő írásában (Náray-Szabó, 1898, 9-10.). Ennek első részében a fogyatékosok megelőzése, a fogyatékosok számának csökkentése szerepel. A közegészségügyi vonatkozású terveinek lényege: „Profiklaktikus intézkedések foganatosításával apasztassanak a fogyatékosok nagy tömegei”. Azt írja: „Statisztikai adatok bizonyítják ugyanis, hogy a fogyatékos gyermekek legnagyobb kontingensét a legszegényebb néposztály gyermekei képezik, tehát olyan családok gyermekei, amelyekben a közegészségügyi szabályok ellen legtöbbet vétenek... A közegészségügyi viszonyok javulásával a siketnémaság, vakság és hülyeség elterjedése lényegesen megakadályoztatik, míg fordítva a közegészségügyi viszonyok rosszabbodása e fogyatékok számarányát növeli” (Náray-Szabó, 1898, 5.). A fogyatékosok megelőzésére vonatkozó gondolat azután a 20. század első felében, mint a „fogyatékosok társadalompolitika” (Tóth Zoltán, 1933, 215-223) első és fő tényezője szerepel, azóta is időről időre orvosi és gyógypedagógusi közleményekben találkozunk vele (Sajnos Tóth ebben a művében sem Náray- Szabóról, sem az ő 1898-as publikációjáról nem emlékezett meg, irodalomjegyzékéből is hiányzik).

A századforduló társadalmában olyan kérdésekről volt szó, mint a fertőzött vizek, az egészségtelen lakáskörülmények, az „iszákoság” terjedése, a járványok idején való elkülönítés, a védőoltások energikus végrehajtása, a szülésznők körében a Credé-féle eljárás újszülötteknél, a vakság kialakulásának megelőzésére. A vérbaj, valamint a vérrokonság problémái. Harminc évvel később Tóth már kiemelve a házasság és családi élet kérdéseit, kiszélesíti, és elvonatkoztatva tárgyalja a világnézet, a kultúra, és a civilizáció szerepét, a törvényes intézkedések kedvező vagy kedvezőtlen alakulását. A Náray-Szabó által felvetett gondolat így a gyógypedagógiai gondolkodás részévé vált.

Programjának másik része a közoktatás területére utal. Szól az oktatásügy anyagi-financiális háttérééről. Ez azért jelentős probléma, mert ebben az időben a népoktatási intézmények fejlesztése az állam anyagi erejét „teljesen igénybe vette”. A gyógypedagógiai intézmények pedig akár személyzetben (különlegesen képzett tanerők), kis létszámú csoportok, ahol „az osztatlan csoportok” működtetése szóba sem jöhet, (pedig ez abban az időben a népoktatásban igen elterjedt volt), valamint a különleges felszerelése (például műhelyek) jelentősek. Számolni kell azzal is, hogy ebben az időben már a gyógypedagógiai intézetekben az elemi iskolákhoz képest hosszabb volt a képzési idő (8 év). Megállapítja azt is, hogy az amúgy is elégtelen javadalom „elforgácsolván” az oktatásügy bizonyos rendszeres fejlődés helyett stagnált, visszafejlődött, másutt kevés eredményt mutatott. Egyöntetű tervezés, megfelelő tanerők képzése, szakkönyvek kiadása, minden tekintetben megfelelő felszerelés kell tehát, és az új intézetek, iskolák tervszerű fejlesztése. („Az iskolák felállítása bizonyos meghatározott terv és fennforgó szükség szerint legyen elközölhető.”)

A modernizáció főbb beavatkozási pontjai Náray-Szabó szerint: 1) A törvényhatóságok közösen állapítsák meg és jelöljék ki az intézet létesítésére és fenntartására legmegfelelőbb központi fekvésű helyet. 2) Köteleztessenek az egyes törvényhatóságok, hogy az intézet fenntartási és fejlesztési költségeinek hozzájárulását biztosítják. 3) A törvényhatóságok, városok és községek vagyonuk arányában járuljanak hozzá a beutalt tanulók költségeinek fedezéséhez. 4) A közjótékonyági és pénzintézetek kötelességüknek tartásuk a humanisztikus ügynek a támogatását. – Az állam vállalja magára a tanerők fizetését, az egyház alapítványok létesítését tartásuk feladatuknak.

A fogyatékos gyermekek, tanulók képzésének korszerűsítése

A siketnémák intézeteiben az élőbeszéd alapján való intellektuális képzés mellett a növendékeket az ipari foglalkozás minden ágára szándékoztak előkészíteni. A vakok oktatásánál is az ipari képzésre helyezték a hangsúlyt az addigi zeneoktatás helyett. Az értelmi

fogyatékos tanulók esetében nagy változásokat terveztek: ebben az időben már miután államosították (megvették a tulajdonostól) a hülyék és gyengeelméjűek intézetét, a képezhető növendékek nevelését és oktatását újra szervezték. Úgy vélték, a gyengeelméjűek nagyobb számban való oktatása csak akkor valósulhat meg, ha olyanok számára, akiknek internátusi nevelése nem feltétlenül szükséges, elemi iskolákkal kapcsolatosan kiegészítő osztályokat és kiegészítő iskolákat létesítenek. A dadogók és hebegők számára elemi, polgári és középiskolákkal kapcsolatosan felállított gyógytanfolyamok számát kívánták bővíteni. Külön meg kell említeni a pedagógusok munkája színvonalának emelésére szolgáló törekvéseit: A képzés egyesítése után az iskolákban folyó munka támogatása, a pedagógiai törekvések tudatosságának emelése és a tanulók biztonságosabb megismerése is Náray-Szabó törekvéseinek középpontjába került. Nem véletlenül, hiszen ismerte a századforduló modern pszichológiai és pedagógiai mozgalmait. Érdemes idézni a kiváló gyógypedagógus, pszichológus kortárs, Vértes O. József (1915, 162.) szavait: „Náray-Szabó Sándor pedagógiája nem esett az egyoldalúság hibájába. A beteg gyermeket, a gyógyító nevelésre szorultakat oltalmába fogadja, de a normális gyermekeket sem téveszti szem elől. A normális gyermekek oktatását, nevelését egészen új pedagógiai alapokra akarja helyezni és ezt az új alapot a gyermektanulmányozásban találja meg.” Az a véleménye, hogy a modern pedagógia pozitív eredményeit a gyermektanulmányozásnak köszönheti. (A gyermektanulmányozási bizottság 1903-ban alakult, Náray-Szabó kezdettől részese volt a munkának, 1907-ben a Társaság egyik elnöke lett. Az ott dolgozó kiváló kutatókat, mint Nagy László, Ranschburg Pál, Éltés Mátyás – hogy csak a gyógypedagógiával kapcsolatban állókat idézzük –, személyesen ismerte, támogatta.)

Cikket is ír a gyermektanulmányozás pedagógiai feladatairól (Náray-Szabó, 1914). E téma külön részletes elemzést igényelne, amiről jelen esetben le kell mondanunk. De emlékeztetünk arra, hogy ebbéli törekvései már előbb, 1902-ben is érvényre jutottak, amikor új típusú intézményt állított fel a magyar tudományos világ számára, a Gyógypedagógiai pszichológiai magyar királyi laboratóriumot, élén Dr. Ranschburg Pállal (Ranschburg Pál a budapesti Pszichiátriai Klinika mellett szervezett kísérleti pszichológiai laboratóriumot 1899 -ben, majd annak jogutódjaként a gyógypedagógiai intézményekhez kapcsoltnan működő laboratóriumot – Gordosné ezt az időpontot 1906-ra, Vértes O. J. 1902-re teszi. In Vértes O. J., 1915. 160.). Ez az intézmény jogutódain keresztül a magyar gyógypedagógia máig egyik meghatározó intézménye. Sokat tettek a gyermekek jobb megismerésért, akik a társaságban és a laboratóriumban dolgoztak: „Igyekeztünk megállapítani azokat a legalacsonyabb határokat, melyek a normálisok leggyengébbjeit a betegesen gyenge értelműektől elválasztják” – írta Éltés Mátyás a gyermeki intelligencia vizsgálata könyvének előszavában Ranschburg Pál (1914). Mindketten Náray-Szabó nagy tisztelői közé tartoztak.

A gyógypedagógusok gyakorlati munkáját a már említett szaktanács közreműködésével segítette. Amint Herodek írja emlékirataiban: „Szabályzatok, tantervek, utasítások és egyebek készítése vágtak csapást és mutattak utat a zavarosságban”. A szaktanács előterjesztésére, a minisztérium kiadásában 6 iskolai, és két továbbképző, iparos tanonciskolai tantervet adtak ki 1900 és 1910 között. Megjelentettek ún. *vezérkönyveket* (módszertani szakkönyveket) is, amelyek közül talán a legnagyobb hatású Borbély Sándor munkája (1914).

Az intézetek, iskolák működésének megújítása

A gyógypedagógia gyűjtő-elnevezés alá sorolás egy állomás volt a megtervezett úton. Meg kellett erősíteni az együttműködést, az egyenlő ellátást a különböző szintű munkákban és a különböző fenntartás körülményei között. A minisztérium a kilencvenes évek végéig ún. szakfelügyelőséggel tartotta a kapcsolatot az intézményekkel, Roboz József szakfelügyelőn keresztül. Így elkerülhetetlen volt, hogy gyakran egy személy szubjektív ítélete alapján

döntsének intézmények, emberek sorsa fölött. Ekkor jutott Náray-Szabó arra a gondolatra, hogy „a szakemberek elitjéből tanácsot alkosson, amely több realitással és mondjuk, objektivitással intézi az ügyeket” – fogalmazott emlékiratában az események egyik szemtanúja. Náray-Szabó 1898-ban megalkotta a „gyógypedagógiai szaktanácsot”. A szaktanácsba az oktatás minden ágából nevezett ki egy-két pedagógust, s így az egyoldalúságot már eleve is kiküszöbölte ez a nagyobb, szélesebb látókörű bizottság. Az elnöki tisztséget, az irányítást magának tartotta fenn, viszont fontos tisztség volt az előadói, amely a működést (szervezeti szabályzatot, a tárgysorozatot, az évi jelentéseket stb.) biztosította. Mint Vértes O. József írja, „meginyithatatlán elve volt, hogy a különböző gyógyító pedagógiai intézetek működése között kölcsönhatásnak és harmóniának kell fennállnia. Az abnormis gyerekek ügyei szerinte egységes keretbe foglalandók” (Vértes, 1915, 159.). A szaktanács ülései – írja egy résztvevő – nem sablonos ülések voltak, hanem szönyegre került minden olyan tárgy, amely az ügyet akár személyi, akár tárgyi szempontból érintette. A szaktanácsi előadó gondos referátumokban terjesztette elő szakvéleményét, amelyhez mindenki hozzászólt. Náray-Szabó mindig részt vett az üléseken, a vitákban. A tanácsot egyéni alkotásának tekintette, nagyra becsülte az ott kialakult véleményt, javaslatokat, demokratikus gondolkodásának ez felelt meg. Sikerült is leszerelni az ellenkezőket, mert látták az eredményeket.

Látta, milyen széthúzó erők működtek az egyes ágazatokban, és persze az egyéni törekvésekben. De nemcsak papírról intézte az ügyeket, felkereste az intézeteket, iskolákat, hogy tisztázza a gondokat és terveket. A gyógypedagógiai szaktanács fél évszázadon át – amíg a háború következményei el nem sodorták – a gyógypedagógusok érdekeinek képviselője, szakmai irányítója volt, a gyakorlati gyógypedagógia fejlődésének egyik biztosítója. Jelentései pedig a múlt értékes dokumentumai (a gyógypedagógia történeti feldolgozásának mulasztása, adóssága, hogy e jelentéseket megfelelő történeti elemzések kíséretében nem tették közzé).

A gyógypedagógusok képzésének újjáalakítása

A századfordulóig a fogyatékos gyermekek nevelői zömében az elemi iskolai tanítókból kerültek ki, és abba az intézetbe, ahol alkalmazták őket két hónaptól két évig tartó külön tanfolyamon ismerték meg a teendőiket. Így ment ez például a siketnéma-intézeti tanárok esetében, 1867-től 1895-ig. De külön tanfolyamok működtek a vakok és a gyengeelméjűek budapesti intézetei mellett is. Ezt a rendszertelenséget, széttagolást, szétágazódást az egységes vezetés már nem tartotta megfelelőnek. Náray-Szabó javaslatára a miniszter új tanítóképző tanfolyam létrehozását rendelte el, kiterjesztette a vakok, és gyengeelméjűek tanítóira, Vácról pedig Budapestre helyezte át. Ennek az intézménynek tanítási terve, szerkezete, tanító kara Náray-Szabó Sándor nevét külföldön is az első pedagógusok közé emelte – értékeli az átalakítást Vértes O. József professzor (1915, 160.). Ettől a változástól vette kezdetét az egységes magyar gyógypedagógus képzés, amelynek történetét Gordosné Szabó Anna 2000-ben közreadta.

A gyógypedagógiai intézetek, iskolák fejlődése, a tanárok számának alakulása

Mint az előzőekben láttuk, Náray-Szabó már 1898-ban kész programmal állt elő, hogy felállítsa hazánkban a különféle fogyatékos gyermekeket oktató és nevelő intézeteket. Határozott elképzelése volt arról, hogyan működjenek ezek az intézetek, a századforduló legkiválóbb tanárai, igazgatói egyetértésével, támogatásával kezdte meg – közéleti pozícióját felhasználva a hatóságok megnyerésére – a hálózat kiépítését.

25 éves szolgálati jubileumán, 1912-ben többen emlékeztették az ünnepeltet az elért eredményekre. A legnehezebb feladat és leghumánusabb teljesítmény a méltatók szerint a siketek és vakok elhanyagolt oktatásügyének megoldása volt. Akkor még csak két kialakult intézet – a váci és a budapesti –, valamint két éppen megnyíló – a temesvári és aradi – tudta befogadni az akkori Magyarország területéről a siket gyermekeket. A vak gyermekek számára még csak egy intézet szolgált menedékkül, a budapesti. Ebben az időszakban a súlyosabban sérült értelmi fogyatékosok ellátására egy állami kezelésbe vett kis intézet szolgált. A szaktanács jelentéseiből tudjuk, hogy 1910 elejére a hat intézetből 37 intézet lett, amiből 1900 után kilenc intézet a siketnémáknak, nyolc intézet a vakoknak, bennük nemcsak iskolák, hanem ipari foglalkoztató intézetek, öt intézet „szellemi fogyatékosoknak”, gyengeelméjűeknek, öt iskola („kiszegítő iskolák”) a gyenge tehetségűeknek. Mostani határainkon túl kaptak gyógypedagógiai intézetet Kolozsvár, Temesvár, Arad, Jolsva, Körmöcbánya, Ungvár és Pozsony városok (siketeknek), Kolozsvár, Temesvár a vakoknak. Ez utóbbi két intézet neves gyógypedagógusokat is adott az akkori Magyarországnak. Értelmi fogyatékosoknak Temesvárott és Szatmárban szerveztek intézetet. Meg kell jegyezni azt is, hogy nemcsak iskolákról volt itt szó, hanem a mai értelemben vett szociális célokat szolgáló foglalkoztatókról, sőt egy ápoló intézetről is. Ezek az intézetek mind a vak emberek támogatását szolgálták. A Vakokat Gyámolító Országos Egyesülettel közösen Újpesten 1904-ben létesült az ápoló intézet. Igaza volt Vértes O. Józsefnek (1915), amikor megállapította, hogy Náray-Szabó halálával a „magyar gyógyító nevelés története korszakot zárt be, az elemi iskolai gyógyító pedagógia korszakát”. Már életében számos törekvése túlmutatott ezen a korszakon. (A jelen kutatói adószak azzal is, hogy feldolgozzák, elemezzék ezeket a történéseket. Az elméletek, a megemlékezések és „életrajzi gyűjtemények” során túl eljussanak a gyógypedagógiai tevékenység fejlődéstörténetének, a fogyatékos személyek életére ható társadalmi-eszmetörténeti kutatásoknak a kidolgozására – ezt igényelte már Tóth Zoltán is 1933-ban, 263–266 – ő ide sorolta az intézmények szakmai fejlődéstörténetének, a gyermekvédelem történetének a feltárását. Jelen közleményünkben, ilyen értelemben kezdtünk el foglalkozni a 20. század első évtizedeinek változásaival.)

Berkes János (1910), az újonnan létesült gyógypedagógiai szaktanács előadója közölte a részletes adatokat, bemutatva az évenkénti fejlődést, a növendékeket, az osztályokat, fiú- és lánytanulók számát. 1900-ban 488 siketnéma, 137 vak és 93 értelmi fogyatékos élt az intézetekben, 1910-ben pedig 1871 siket, 628 vak és 556 „szellemi” értelmi fogyatékos. (Egy hasonlító szám: Ausztriában, ebben az évben 1509 siket gyermeket tanítottak!)

718-ról 2563-ra emelkedett az ellátott fogyatékos személyek száma, ami több mint háromszoros emelkedés. Lássuk a tanárok számsorait (Magyar Gyógypedagógia, 1910. 38–382. Kimutatás.): 1898-ban, az öt intézményben alig félszázan dolgoztak (59 fő), a század tízes éveire ez a szám elért a 170-et, ami hasonlóan háromszoros emelkedés. A már említett egységes, három területre való képzés tovább erősítette a gyógypedagógusok szakmai felkészültségét.

Náray-Szabó munkásságának hatása Szeged oktatásügyére

A nagyvárosok között *Szeged* is szerepelt, és viszonylag korán, már 1901-ben létesült a siketek államilag segélyezett intézete (4. kép), majd a szegedi ifjú vakok intézete (1908 – 5. kép) és végül az Állami Kiszegítő Iskola (1913).

A szegedi alapításról és Náray-Szabó közreműködéséről a századfordulón fontos szerepet betöltő Herodek Károly így elékezett meg: „A siketnémák és vakok államilag segélyezett szegedi intézete értesítője néhány lapidáris mondatban megörökítette (Náray-Szabó) tevékenységét, midőn megállapította, hogy különösen előmozdította az intézet létesítésének ügyét, s nemcsak rendkívüli jóindulattal segítette a szegedi intézményeket, hanem

személyesen is lejtött, hogy a még fennálló akadályokat eloszlassa. Ezt az intézetet és annak nagyra becsült és érdemekben gazdag igazgatóját, a mi szeretve tisztelt szakfelügyelőnk, Klug Pétert mindig különös megbecsülésben részesítette, s azért szívesen ragadta meg az alkalmat, amidőn a siketnémák szegedi intézete 10 éves fennállásának évfordulóját ünnepelte, az intézet évfordulóján hitvallást tgyen arra nézve, miként kell az ügyet szolgálni, a szerencsétleneket támogatni, hogy a haza hasznos polgáiraivá legyenek”.

4. kép: Siketnémák Intézete Szegeden



5. kép: Ifjú Vakok tan és nevelőintézete, Szeged



„A humanizmus korunkban” – írta Dr. Náray-Szabó Sándor – „nem öncél, a jótékonyság magasabb szempontjából való eljárást és céltudatosságot igényel. A valódi segítségnek nem szabad pusztán pillanatnyi, közvetlen szükség enyhítésére szorítkozni, egyben kimerülne, hanem vissza is kell adni a fogyatékos érzékű egyént önmagának. Önbizalmát, önérzetét kell felébreszteni, és táplálni, hogy a tisztességes munka útján való megélhetésre alkalmassá tegyük.” Szegeden is megragadta az alkalmat, hogy a tanítóknak elismerését fejezze ki. Megállapította, hogy hazánkban a tanárok és igazgatók válllvetve törekedtek a humanisztikus eszmék népszerűsítésén, nem riadtak vissza az általános tájékozatlanságtól, apostolként

hirdetik az eszmék megvalósításának fontosságát, azt hogy tanítványaik a társadalom hasznos tagjaivá nevelhetők (Herodek, 1933, 139.)

Siketnémák Állami Intézete Debrecen

A következőkben Markovics Árpád (1903) igazgató megemlékezéséből idézünk:

Kulturális és emberbaráti feladatát intézetünk az 1928/29. tanévben is zavartalanul erőinek tevékeny megfeszítésével teljesítette. Szeretettel gondozta a kötelékben álló siketnéma gyermekeket és fáradhatatlan kitartással munkálkodott ezek boldogulásának, jövőjének előmozdításán.

A Gyógypedagógiai Intézetek Országos Szakfelügyelősége 884/1928. számú leiratában kijelölte intézetünk körzetét: Hajdú, Szabolcs, Jász - Nagykun, Szolnok, Bihar, Szatmár, Ugocsa, Bereg vármegyéket nevezvén meg, melyeknek területéről a siketnéma tankötelesek elsősorban intézetünk kötelékébe nyerhetnek, felvételt s a képzés jótéteményében elsősorban részesülhetnek.

A leírtakban foglalt intézkedéshez képest felkérte az igazgatóság nevezett vármegyék törvényhatóság nevezet vármegyék törvényhatósági bizottságait, hogy a tanköteles siketnémák összeírását s az összesített kimutatásoknak a beküldését rendeljék el. E kimutatások alapján 23 első osztályos és 6 varróiskolai új növendék nyert felvételt, kikkel az intézet növendék létszáma 121-re emelkedett. Sajnos, hogy egyes szülők makacs ellenállása és tudatlanságból eredő elfogultsága e tanév elején is több siketnéma gyermeknek a beiskoláztatását hiúsította meg. Valóban megdöbbentő, hogy amikor az állam, a hatóságok és a társadalom bőkezűsége valamennyi siketnéma tanköteles számára helyet biztosít a nekik emelt intézetekben, a szülők kiskorúsága még mindig útját állhatja annak, hogy siketnéma gyermekük az életnek arról a szánalmasan alacsony színvonaláról, hova a hallás és beszéd hiánya folytán sülyedt, az emberi méltóságot megillető magaslatra felemelkedhessék.

A felvételt nyert siketnéma gyermekek szállást és étellemezést intézetünk internátusában nyernek. Növendékeink közül az év folyamán 115 bennlakó és 6 bejáró volt. A tanévet az előírt időben, a szokásos keretek között nyitottuk meg. Tanulmányi szempontból a növendékek 2 első, 2 második, 1 harmadik, 1 negyedik, 1 ötödik, 1 hatodik és 1 hetedik-nyolcadik osztályba osztattak be. Három évfolyamú varróiskolának 17, iparitanonciskolának a varróiskolai növendékekkel együtt 24 tanulója volt.

Tanítás. Fő célunk az oktatásnál, hogy a gondozásunkra bízott siketnéma gyermekeket első sorban beszélni tanítsuk meg. A siketnéma gyermeknél a környezetnek nyelvépítő szerepe nincsen. Neki a tanításnak napi 30-40 percnyi ráeső ideje alatt kell beszélni megtanulnia és az élet számára szükséges tudnivalókat elsajátítania. E hihetetlennek látszó feladat munkálása közben ingadozásnak nem lehet helye, miért is intézetünkben a tanítás anyag feldolgozásának rendjét, módját, idejét feltüntető tanmenetekhez, a tantervben lefektetett kívánalmakhoz igazodva haladt a cél felé. Az osztályok a számukra előírt anyagot feldolgozták s tartalmi és alaki szempontból jól begyakorolták, különösen a kiejtés tisztasága, a beszéd folyékonyasága, érthetősége, terjedelme és az elsajátított szövegek biztos használata tekintetében ért el több osztály figyelemreméltó eredményt.

Nevelés. A nevelés a siketnéma gyermek jövőjére elhatározó, döntő befolyással van. Elszigetelt helyzetéből a siketnémat beszélni tanítás emeli ki és helyezi be a társadalomba. De hogy helyét e társadalomban miként állja meg, az már a nevelés folyamán rágyakorolt hatásától függ. A nevelést az intézet nem kezdi, hanem folytatja ott, ahol a siketnéma gyermeknek az intézmény alá kerülésével a családi nevelés megszakadt. A siketnéma gyermek is teljesít a szülői ház erejét, ügyességét meg nem haladó apróbb szolgáltatásokat. Ez

irányú hasznos tevékenykedés folytatásához az intézeti életnek teret kell biztosítani. Ehhez képest nem csak a tanórák, hanem a tanításon kívül eső időben is tervszerűen foglalkoztattuk rendre, tisztaságra, szorgalomra, munkára, önállóságra szoktattuk a növendékeinket.

A növendékeknek állandó helyes irányított foglalkoztatásra és szabadabb mozgásra ad az intézeti nevelésnek, életnek családi jelleget. Teszi a siketnémát fürgévé, mozgékonyá, jártassá a házi teendők végzésében, ami nemcsak neki személy szerint, hanem az intézetnek is mérhetetlen hasznot jelent.

Intézetünk internátusos berendezése bőven nyújtott alkalmat a növendékeknek a házi teendők gyakorlására. Az intézetünk belső helyiségeiben, udvarán és kertjében észlelhető a pedáns rend és tisztaság jelentékeny részben a növendékek szorgalmas fáradozásának és gondos együttműködésének köszönhető.

Az intézetnek természetesen nem csak a növendékek foglalkoztatása tekintetében, hanem egyéb vonatkozásban is pótolnia kell a családot. Nyújtania kell neveltjeinek azokat az apróbb örömeiket is, melyekben már a legszerényebb viszonyok között élő család részesíti gyermekeit. Örömet, derűt vittek bele növendékeink életébe a rendelkezésükre bocsátott játékszerek, melyekkel az év folyamán kellemesen elszórakoztak. Enyhébb évszakokban szabadidejüket az intézet tágas játszó- és tornaterén játékkal, tornázással, szabadban való mozgással: játékkal, tornázással, szabadban való mozgással: játékkal, munkálkodással. fürdéssel edzettünk. Testük gondos ápolása, edzettsége mellett súlyt helyeztünk lelkük nemesítésére, hitéletük erősítésére és elmélyítésére is.

Növendékeink hitoktatásban saját felekezetük lelkészeitől részesülnek. A kath. nagyobb növendékek az év folyamán gyóntak, áldoztak, a protestáns nagyobb növendékek konfirmáltak és az Úr asztalához járultak.

Szívükbe oltottuk hazánk, fajunk iránt való szeretetet, törhetetlen hűséget, a jótévedők iránti hála, az elhunytak iránt való kegyelet érzését. Isten és a hatalmasok iránt alázatosságra, engedelmességre, egymás között megértő békés magatartás tanúsítására és előzékenységre szoktattuk őket.

Egészségügy. Egészségi állapot szempontjából a tanév nem annyira a növendékeket, mint inkább a tanárokat állította súlyos megpróbáltatás elé. A szokatlanul erős és hosszú tél dacára, növendékeink egészségi állapota semmivel sem volt kedvezőtlenebb, mint az előző években. hűlésből eredő bántalmak csak szórványosan fordultak ugyan elő, de gyors és erélyes orvosi intézkedéssel sikerült a bajt minden esetben elnyomni s járványszerű elterjedését megakadályozni. Szem, orr és garatvizsgálatban többször, röntgenvizsgálatban egyszer részesültek növendékeink az év folyamán. Utóbbi vizsgálatot valamennyi növendékünkön Dr. Geszti József, az Augusztai Szanatórium igazgató-főorvosa végezte; a főorvos úr humánus cselekedetéről e helyen is köszönettel emlékezem meg.

A megejtett vizsgálatok szerint is növendékeink egészségi állapota megnyugtató volt.

A tanári testület tagjai betegség miatt szokatlanul sokat mulasztottak. Az I.a., II.a., és a III. osztályfőnökei orvosi műtétnak voltak kénytelenek magukat alávetni s a két előbbi osztályfőnökei a tanév második felében nem taníthattak. Másik két osztályfőnökét meg gyermekeink ragályos betegsége gátolta egy ideig abban, hogy az intézetbe bejárhassanak. A mulasztott tanárok helyettesítéséről a testület saját kebelében volt kénytelen gondoskodni, ami órarendünk felforgatásával járt s az osztályok előhaladását visszavetette.

Élelmezés, ruházat. Ellátásban bennlakó növendékeink az intézet internátusában részesülnek. A számukra kiszolgáltató ételek minőségét és mennyiségét a 2602/1923. számú min. rendelet szabályozza.

A siketnéma gyermekek hozzátartozóinak nagy szegénysége miatt intézetünkre hárult a feladat, hogy a növendékeket ne csak a képzés jótéteményében részesítse, hanem táplálja és

ruhazza is őket. A szülők rendszerint annyi ruhát hoznak gyermekükkel, amennyi azokon rajta van. Intézetünk tehát kénytelen ruházati cikkekből megfelelő készletet tartani. Növendékeinknek ruházattal való ellátása az év folyamán öröndetesen javult. Alsó-, felsőruha készletünket tetemes költséggel kiegészítettük. Itt említem meg, hogy növendékeink egyenruhái intézetünk varrósiskolájában készültek.

Szórakozások, ünnepélyek. Az intézet egész nevelési rendszere a biblia „Ora et labora” kívánalmához igazodik. Növendékeink élete az intézet falai között hasonlatos a kaptár dolgos lakóinak mozgalmas életéhez. Napirend jelöli ki minden órának a tennivalóját, mely tennivalók között szerep jut a növendékek szórakoztató foglalkoztatásának is. Séták, kirándulások, mozi, cirkusz nyújtotta kellemes és hasznos szórakozásban elég sűrűn volt részük növendékeinknek az év folyamán. Különösen felvillanyozták, élénkké tették a növendékeket az intézetben tartott nyilvános ünnepélyek, melyeknek ők voltak szereplő hősei. Fényes sikerrel járt karácsonyfa-ünnepélyünkről a sajtó meleg elismeréssel emlékezett meg s képeket is közölt. Nyilvános ünnepélyt tartottunk március 15-én nemzeti függetlenségünk, önállóságunk kivívásának emlékére. Nyilvánosan szerepeltek továbbá növendékeink halottak napján, amikor is elhunyt jötevők sírjánál rövid beszédet tartottak s a sírra virágot helyeztek el.

Kellemes és hasznos szórakozást nyújtott növendékeinknek még a tanév egész folyamán az önképzőkör, melyet Tamás István tanár vezetett.

Az önképzőköri gyűléseken a növendékek újságokat olvastak, megismerték a fontosabb híreket, készültek szerepléseikre, házi újságukat szerkesztették stb.

E helyen örömmel említem még meg, hogy Papp Ferenc és Mán László siketnéma festők spontán elhatározásukból művészies színpadi díszletet terveztek és festettek intézetünk számára díjtalanul.

Szertár. Intézetünk szertára az év folyamán is minden rendelkezésre állított eszközzel gyarapított. Különösen értékes földrajzi, néprajzi, természetrajzi és természettani képsorozatokkal egészítette ki az intézet szemléltetési eszközgyűjteménye. A szertár gyarapítására az év folyamán 1000 pengőt meghaladó összeg fordított.

Könyvtár. A jó könyvek az elméművelése, a lélek nemesítése, a szakbéli ismeretek mélyítése és általában az ismeretszerzés szempontjából nélkülözhetetlenek. Ezért különös gondoskodásunk tárgyát képezte az intézet tanári és ifjúsági könyvtárának újabb művekkel való kiegészítése. Beszereztük az év folyamán mindazokat az újabb kiadású könyveket, melyek értékes tartalmukkal könyvtárunk hiányait pótolhatták. Könyvtári állományunk az év folyamán 121 kötetel 800 P értékben gyarapodott. Tanári könyvtárunk állománya ez idő szerint 917 mű 1136 kötetel. – Ifjúsági könyvtárunk 328 kötet. Szaporodás 11 mű.

Varrósiskola. A varrósiskola az intézetet végzett siketnéma leányokat a női szabómesterségre tanítja. A varrósiskola kötelékébe felvételt kérő növendékek száma rohamosan növekedik, ami egyrészt ennek az ipari képzést és képesítést nyújtó intézménynek hézagpótló voltát igazolja, másrészt nyomatékosan utal arra, hogy az ipari pályán elhelyeződni kívánó végzett leányok számára tanműhelyek felállítására van szükség.

Varrósiskolánk a tanév folyamán üzletkörébe vonta a fiúöltönyök készítését is. Úgy a női ruhák előállításra, mint fiúöltönyök varrása tekintetében a magasabb igényeket is kielégíteni képes.

A varróiskola növendék létszámának ugrásszerű megnövekedése a felszereléseknek kiegészítését, új varrógépek beszerzését tette elkerülhetetlenné. Helyiségének túlszűfoltóságán pedig úgy enyhítettünk, hogy az intézet árnyas udvarán fedett lugast állítottunk fel, hol a varróleányok az enyhébb évszakokban munkálkodhatnak.

Kertészet. A siketnéma kiskorúak életkörülményeire, leendő pályára való tekintettel az intézeti képzés nem szorítkozhatik csupán az ismeretek közlésére. A növendékeket gyakorlatilag is rendszeresen foglalkoztatni kell erejükét és képességeiket meg nem haladó apróbb munkákkal, melyek testben, lélekben erősítik, többoldalúvá teszik őket.

A kertészkedés, mint a szabadban űzött hasznos és kellemes foglalkozás a siketnémák részére – kik között sok a fejlődésben visszamaradt, gyenge szervezetű, szűkmellű, vérszegény, tüdővészre hajlamos – ideális pálya. Intézetünk tágas belsőségén növendékeink a kertészkedésben nagy kedvvel és szeretettel gyakorolták magukat.

A felsőbb osztályos fiú- és leánynövendékeink az intézeti kert művelésében, a növények gondozásában egyaránt részt vettek. Ily módon képzésük befejezéséig a konyhakertészetben szép jártasságra, sokan közülük teljes önállóságra tesznek szert. Intézetünknek a kertészetből a köztartás számára kiszolgáltatott zöldség- és főzelékféléken kívül az év folyamán 920 P 85 f készpénz bevétele volt.

A 6. kép mutatja be a debreceni intézményt napjainkban.

6. kép: Hallássérültek Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Debrecen. Napjainkban



Állami Kisegítő-Iskola Debrecen

A következőkben Vargha Béla (1908) igazgató megemlékezéséből idézünk:

Év végi vizsgáinkat a szülők jóleső elismerése kísérte. Örömtől sugárzó szülői arcok, apák, anyák örömkönnytől ragyogó arcán tükröződött munkánk eredményének elismerése.

Az 1928/29 tanévre az elemi népiskolákból átutalt növendékek megvizsgálását 1928. március 22-től június 10-ig dr. Máday István egyetemi magántanár végezte a tantestület tagjainak segítségével. Elismerésre méltó s fel nem értékelhető az az ügyszeretet és odaadó munkásság, melyet iskola-orvosunk csekély tiszteletdíjért növendékeink ügyében teljesít, nem díjazásért, de ügyszeretetből. Budapestről minden csütörtökön leutazik Debrecenbe s az egész délelőttöt, néha délutánt is iskolánkban tölti, időt, fáradságot nem kímélve. Valóban méltán megérdemelné, hogy az erkölcsi elismerés mellett anyagiakban is munkásságához méltóan díjaztassuk.

Az elemi iskolák 46 növendéket ajánlottak felvételre. Kisegítő iskolába utalandónak találtunk 36 növendéket, kik közül 30 tényleg a kisegítő iskolába íratott be.

Még mindig vannak szülők, akik idegenkednek gyermeküknek iskolánkban való elhelyezésétől, aminek okát abban látjuk, hogy sok szülő még mindig nem ismeri eléggé az iskola rendeltetését és áldásos munkáját.

A tanévet 1928. évi szeptember hó 6-án nyitottuk meg. Növendékeink, még a nagy távolságról bejárók is, kik a rettenetes hideg miatt sokat szenvedtek, szorgalmasan látogatták az iskolát.

A tanítás menetét semmi sem zavarta február 7-éig, mikor a hideg olyan mérveket öltött, hogy egy héten át 8-9 növendék járt csak rendesen iskolába.

A nagy hideg és a fellépett kanyaró járvány miatt a város polgármestere az iskolákat bezáratta.

Az iskolák február 27-én történt megnyitása után, mivel a hideg még állandóan tartott, a távol lakó növendékekre tekintettel, a tanítást 8 óra 10 perckor kezdtük, s az első órákat 8 óra 10 perctől 9 óráig tartottuk meg.

A szülők gyakran keresték fel iskolánkat s részben gyermekeink haladása iránt érdeklődtek, részben tanácsainkat kérték ki gyermekeikre vonatkozólag és elismerésükkel fokozták a tantestület tagjainak munkakedvét. Az eredmény nem is maradt el, mert a kényszer-szünet ellenére minden osztályban jó eredményt értek el növendékeink.

Az első osztályú növendékeket a) és b) csoportokra kellett osztanunk. Az I.b. osztály vezetésére a kir. tanfelügyelőség vitéz Csillik Györgyné Pityik Irén állami elemi iskolai tanítónőt osztotta be szolgálatátételre, ki bár csak október 15-én kezdte meg a tanítást, a több mint kéthetes járványszünet ellenére szép eredményt ért el.

Növendékeink egészségi állapota, - bár a városban a kanyaró járványszerűen lépett fel, - teljesen kielégítő volt; csak 5 növendékünk betegedett meg, s a betegségük is enyhe lefolyású volt. Az orvosi segélyre szoruló növendékeket az egyetemi klinikákra küldtük ajánló lapunkkal, hol minden esetben készséggel segítségünkre voltak.

A szegény növendékeket a mulasztási bírságpénzekből írószer, könyv, cipő és ruhasegélyben részesítettük. A róm.-kat növendékek dr. Lakatos Sándor r.-kat. hitoktatónk közbenjárására a r.-kat. egyháznál kaptak jó használt gyermekruhát és cipőt. A városi „Népjóléti Hivatal” 2 gyermeket látott el új cipővel.

A tanév folyamán a rendes iskolai szüneteket megtartottuk. A hazafias ünnepeket – helyszűke miatt – csak szerény keretek között ünnepeltük meg.

Iskolánkat a tanév folyamán meglátogatták a Református Tanítóképző Intézet V. osztályú növendékei 1929. február 5-én dr. Novák József és dr. Varga Jenő tanáraik vezetése alatt, március 14-én a Svetits Intézet tanítóképzőjének V. osztályú növendékei igazgatónőjük s két tanárnő vezetése alatt. Mindkét látogató-csoportot úgy a tanítás módszere, mint a növendékek foglalkozásaira s azok eredetére vonatkozólag Vargha Béla igazgató látta el szakszerű felvilágosításokkal.

Simon József helyettes szakfelügyelő 1929. március 9-én és 11-én tett hivatalos látogatást iskolánkban s az összes osztályok tanítási eredményét megvizsgálta.

A III-ik Gyógypedagógiai országos értekezleten tantestületünk tagjai közül Kelemen Géza, Papp György, Pápay Mihály és Vargha Béla igazgató vettek részt. Debrecen szab.kir. város Iskolán kívüli Népművelési Bizottsága ez évben is iskolánk helyiségeiben tartotta analfabéta és továbbképző tanfolyamait.

Tekintettel a XXII. Országos dalosversenyre, - melynek tartama alatt iskolánknak a „Diósgyőri Jószerencse Dal és Önképző Egylet” 80 tagja volt szívesen látott vendége, - a tanévet június 20-án nyilvános vizsgálatral zártuk be. A vizsgálaton a szülők szokottnál nagyobb számban jelentek meg s jóleső elismeréssel nyilatkoztak tantestületünk szép eredményű munkájáról.

A fogyatékos személyekről szóló törvény tervezete

Náray-Szabó együtt érzett és gondolkodott a magyar vezető gyógypedagógusokkal, és együtt alakították a szakma jövőképét. Ezt illusztrálja a fogyatékos személyekről szóló törvénnyel kapcsolatos tevékenysége. A külföldet járó gyógypedagógiai vezetők összegyűjtötték azokat a törvényeket, amelyek más országokban a fogyatékosok nevelését-oktatását biztosították. A törvénytervezethez helyzetképet adtak 18 európai országból, három fogyatékosági csoport létszámáról, valamint a magyarországi helyzetről, a rájuk fordított költségekről. Minden javasolt paragrafust részletesen indokoltak. E helyütt nem tudjuk bővebben kifejteni ennek az adatgyűjtésnek a teljes tartalmát, bár a 20. században a magyar gyógypedagógia figyelmét mindvégig elkerülte, mert a világháború megakadályozta a tárgyalását (a legfőbb indok: „erre most nincs pénz” – elvitte a háború). A gyógypedagógia megalapozójának azonban a torzóban maradt tervezet készítése, egyetértésével és támogatásával való közreadása jelentős érdeme. (A kortársak sorra kiemelik személyes részvételét a munkában.) A központi kérdés, ami az évtized során újra és újra felmerült, a tankötelezettség, amelynek 7 éves korban kell kezdődnie és életük 15 éves koráig (vagy ameddig az intézet valamennyi évfolyamát el nem végezte) tartson. Az öt fejezetből és 39 cikkből álló tervezet, benne a tanerőkkel foglalkozó fejezettel, fontos adalék a gyakorlati gyógypedagógia fejlődésének történetében (Törvényjavaslat. Magyar Gyógypedagógia, 1911. 184–188.; Indoklás Magyar Gyógypedagógia, 1911. 245-255.). Feldolgozása és a fejlődés folyamatába való beillesztése szintén adósságaink közé tartozik.

A gyógypedagógia népszerűsítése

Mint Náray-Szabó programjában említettük, felelősséget érzett abban is, hogy a fogyatékos gyermekek oktatása közoktatásban és a társadalom szélesebb köreiben ismertté váljék, hiszen abban az időben különösen sok méltatlan támadásnak voltak kitéve nemcsak a kiségitő iskolák, de még a főváros egyik legimpozánsabb épületébe költöző vakok intézete is. Visszaemlékezésekből tudjuk, hogy a pesti bulvársajtó milyen hangon beszélt róluk. De a tájékozatlanság nagy volt a tanítók, tanárok között is. Hiába épültek évről évre újabb intézetek, „fényes paloták”, amelyek befogadták a fogyatékos személyeknek csak egy kisebb hányadát, ha az országban nem volt ismert, kikre, miért költenek ennyit (ami egyébként külföldre viszonyítva igen kevés volt), mi lesz ezeknek az embereknek a sorsa. Náray-Szabó fontos elhatározásra jutott, „megindította a gyógypedagógiai könyvtárt, melynek füzeteit mindenfelé terjesztgeti” – írta Dr. Juba Adolf (1902,7-9.) a közoktatási tanács tagja.

A tudományos körök érdeklődését sikerült felkelteni, a híres orvosprofesszor Högyes Endre is cikket kért az Orvosi hetilap számára. Igény volt az, hogy a fogyatékosok kérdése, ellátása az orvosegyetemen az iskolaorvosok kurzusaiba beépüljön. De ugyanilyen fontosnak tartották a téma megjelenését a tanító- és tanárképzés keretei közt. Álláspontja volt, „minden modern pedagógusnak ismernie kell a tanulók fontosabb testi és szellemi rendellenességeit, melyek őket előrehaladásukban gátolni képesek” (Náray-Szabó, Bevezető, 3. o., Gordosné Szabó Anna, címszava a Gyógypedagógiai lexikon 38. oldalán). A Gyógypedagógiai Könyvtár közérdekű tudnivalókat közvetített magas szinten, a mai gyakorlatnál sokkal igényesebb tájékozódásban az olvasóknak. Szerzői között olyan neves személyeket találunk, mint Klis Lajos (a siketek), Dr. Sarbó Artur (beszédhibások), Fürj Pál (az ideges és gyöngétehetségű gyerekek), Herodek Károly (a vakok, gyengén látók), illetve Éltes Mátyás (a kiségitő iskoláról, tantervéről). A sorozat 1905-ben már a 6. számát jelentette meg.

Összefoglalás

Tanulmányunk a 20. századi magyar gyógypedagógia megalapozójáról szól, aki száz éve, 53 éves korában távozott az élők sorából. Dr. Náray-Szabó Sándor neve nem ment feledésbe, megtaláljuk a lexikonokban, gyógypedagógiai tankönyvekben, igaz nagyon elvétve. Életrajzi

adatait e megemlékezések pontosan felsorolják, kiemelik, hogy a magyar gyógypedagógia egyik kimagasló (nemzetközileg is elismert) képviselője volt (Gordosné Szabó Anna címszava a *Gyógypedagógiai Lexikon* 38. oldalán. Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Főiskolai Kar kiadása, 2001.) Az ő elvi megfontolásai alapján kerültek az iskoláskorú fogyatékosok intézményei egységes irányítás alá, létesült a szaktanács, változott a gyógypedagógus képzés, pszichológiai kutató laboratórium létesült. Mindezeket az előzőekben bemutatni kívántuk, azzal a kiegészítéssel, amely a szervezőn, a minisztériumi vezető hivatalnokon túl (aki az intézményi adminisztratív egység létrehozója) volt, a gyógypedagógia nagy műveltségű, széles látókörű, alapos ismerője, fejlődésének irányítója, a gyógypedagógiai gyakorlat megújítója, intézményhálózatának megteremtője, olyan gondolatok elindítója, amelyek később a 20. század folyamán teljesedtek ki. Tisztelettel emlékezünk arra is, amit szűkebb pátriánk, Szeged kulturális és iskolaügyében tett, ahogy nemcsak a fogyatékos gyermekek iskoláit, hanem a társadalomba való beilleszkedés (korábban, ahogy szívesen nevezték „boldogulás” – ma egyes esetekben „rehabilitáció”) útját megalapozta. Alkotásai, emléke ma és a jövőben is a magyar gyógypedagógia fontos örökségét képezik. Pótolhatatlan munkája, melyet szigorú következetességgel végzett, útjelzője a gyógypedagógiának.

Irodalom

- Berkes János (1910): A gyógypedagógiai intézetek és növendékek számszerű adatai az 1909. év végén. *Magyar Gyógypedagógia, XII. évf.* Budapest.
- Gordosné Szabó Anna (2000). *A magyar gyógypedagógus képzés története.* Bárczi Gusztáv gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Gordosné Szabó Anna (2001): *Gyógypedagógiai lexikon.* ELTE Bárczi Gusztáv Főiskolai Kar, Budapest.
- Herodek Károly (1933): Dr. Náray-Szabó Sándor emlékezete. In: *Siketnémák és Vakok Oktatásügye.* Budapest.
- Herodek Károly (1933): *Életem, kéziratot feljegyzések.*
- Juba Adolf (1902): A gyógypedagógia propagálása. *Gyógypedagógiai Szemle, IV. évf.* Budapest.
- Náray-Szabó Sándor (1898): Néhány szó a fogyatékosok oktatásügyéről. In: *Magyar Gyógypedagógia, I.sz.* Budapest. 3–10.
- Náray-Szabó Sándor (1909): Bevezető. In: Berkes János (szerk.): *Magyar Gyógypedagógia.* Budapest.
- Náray-Szabó Sándor (1913): Az én tanítóm. *Néptanítók Lapja, XLVI. évf. 5. sz.*
- Náray-Szabó Sándor (1914): A gyermektanulmányozás pedagógiai feladata. *A Gyermek. VIII. évf. 2. sz.*
- Pukánszky Béla és Németh András (1986): *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Ranschburg Pál (1909): Elmélkedések a gyógypedagógia jelenéről és jövőjéről. *Magyar Gyógypedagógia 4. és 7. sz.* Budapest.
- Sándor Pál (1986): *Az anekdotázó Deák Ferenc.* Magvető, Budapest.
- Simon József (1937): Történeti áttekintés a Siketnémák és vakok tanárai 1936-os közgyűlésén. *Magyar Gyógypedagógia, XXIV. évf. 7–10. sz.* Budapest. 106.
- Törvényjavaslat. *Magyar Gyógypedagógia, 1911. 184–188.; Indoklás Magyar Gyógypedagógia, 1911. 245-255.*
- Tóth Zoltán (1933): *Általános Gyógypedagógia.* Budapest.
- Vértes O. József (1915): A Gyógyító pedagógia fogalma és köre. In: *Magyar Pedagógia.*
- Vértes O. József (1915): Náray-Szabó Sándor emlékezete. *A Gyermek. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság közlönye. IX. évf. 5–6. sz.*

GYÓGYPEDAGÓGUSOK: HONNAN INDULUNK, HOVÁ TARTUNK?

Szerzők:

Hegedűs Roland
Debreceni Egyetem, Nevelés- és
Művelődéstudományi Doktori Program

Szerző e-mail címe:
hegedusroland1989@gmail.com

Lektorok:

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Schéder Veronika
Debreceni Egyetem

Nagy Lehocy Zsuzsa
Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra
(Szlovákia)

Hegedűs Roland (2015): Gyógypedagógusok: Honnan indulunk, hová tartunk? *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/1. szám, 25-40. DOI 10.18458/KB.2015.1.25

Absztrakt

Jelen tanulmány a gyógypedagógus képzésre, annak területi jellegzetességeire, valamint a gyógypedagógusok munkaerő-piaci jellemzőire fókuszál. Források: 2014. évi felvételi adatbázis, n = 965), 2012. és 2013. évi Diplomás Pályakövetési Rendszer, n = 567). Eredmény: a gyógypedagógusok helyzete a munkaerő piacon nagyon jó: sikeresen helyezkednek el, a munkanélküliség aránya alacsony, és több mint 90%-uknak az egyetemi tanulmányaikkal kapcsolatos állása van.

Kulcsszavak: gyógypedagógia képzés, intézményi vonzáskörzet, mobilitás, munkaerő-piaci jellemzők

Diszciplínák: gyógypedagógia, földrajz, pedagógia

Abstract

TEACHERS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: WHERE WE ARE COMING FROM AND WHERE WE ARE GOING TO?

In this article we focus on special educational needs teacher training, the geographical differences and labour market features. Sources are: the admission database of 2014, n = 965), and the Hungarian Graduate Tracking System (HGTS) of 2012 and 2013; n = 567). Result: the situation of special educational teachers is very good in the labour market, they are very successful because their unemployment rate is lower than average, and their job is in connection with their university studies.

Keywords: special education teacher training, catchment area of higher education institution, labour market features

Disciplines: special education, geography, pedagogy

Bevezetés

A kutatásban arra vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk, hogy a gyógypedagógia alapképzésre felvett hallgatók az egyes kistérségekből kiindulva melyik felsőoktatási intézményekben tanulnak tovább. Ezzel a kutatással megpróbáltuk megjósolni, hogy a jelenleg felvett hallgatók hol fognak elhelyezkedni. Az előrejelzés felállítására a Diplomás Pályakövetési Rendszert (DPR) használtuk, melyben megvizsgáltuk, hogy a hallgatók honnan érkeztek az egyes felsőoktatási intézményekbe, majd gyógypedagógusként végzést követően hol vállaltak munkát. Arra törekszünk, hogy a gyógypedagógusok iránt mutatkozó igény megállapításához felmérjük a speciális nevelési igényű (SNI) gyerekek területi eloszlását, mely során arra számítunk, hogy az SNI-sek magasabb aránya egybeesik azokkal a területekkel, ahol magasabb a hátrányos helyzetűek aránya. A kutatásban arra is figyelmet fordítottunk, hogy megvizsgáljuk, milyen munkaerő-piaci jellegzetességekkel rendelkeznek a gyógypedagógusok (munkanélküliség, végzettség és munka kapcsolata, munkaerőpiaci-státus). Azért, hogy ne csak a gyógypedagógusok jellemzőit mutassuk be, létrehoztunk hat csoportot, amik így magukba foglalják az összes pedagógusképzési területet (óvodapedagógus, tanító, tanár, gyógypedagógus, egyéb pedagógus), valamint egy összevont csoportot, melybe minden más szakos végzett beletartozik.

Szakirodalmi áttekintés

Ebben az alfejezetben áttekintjük a témával kapcsolatos legfontosabb szakirodalmat. A szakirodalmi áttekintésben a dolgozat felépítését követjük, amelynek megfelelően először áttekintjük a hallgatói és a diplomás mozgással kapcsolatos irodalmat, azt követően pedig a friss diplomások munkaerő-piaci jellemzőit.

A hallgatói mobilitás vizsgálatokban általában csak a nagyobb felsőoktatási intézményekről áll rendelkezésre szakirodalom. A kisebb felsőoktatási intézményekről olyan tekintetben vannak csak információink, hogy a nagyobb intézmények közelsége mennyire befolyásolja azok vonzáskörzetét. Rendelkezésre állnak adatok a Debreceni Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, valamint a Nyugat-Dunántúl régió intézményeiről, valamint a fővárosi intézményekről is. Összességében elmondható, hogy a vidéki felsőoktatási intézmények a saját régióikra fejtik ki hatásukat és minél távolabbi területről van szó, annál kisebb a vonzó hatásuk (Teperics, 2002; M. Császár és Németh, 2006; Rechnitzer és Smahó, 2007). A vonáskörzetek folyamatosan változnak, melyet tapasztalhatunk a Pécsi Tudományegyetem esetében is, ahol a hallgatói létszámcsökkenés a jellemző az elmúlt 10 évben, melynek hatására az intézmény vonzáskörzete is csökkent (M. Császár és Wusching, 2014). Ez a vonzáskörzet-csökkenés valószínűleg kapcsolatba hozható a Kaposvári Egyetem megerősödésével, ahol gyógypedagógiai képzés is található. Ezt azért merjük kijelenteni, mert a vidéki területeken kimondottan csak öt nagy egyetem tekinthető dominánsnak, a Miskolci Egyetem, Debreceni Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Széchenyi István Egyetem, valamint a Pécsi Tudományegyetem, de itt már teljes mértékben nem jelenthető ki a domináns hatás, mivel vonzáskörzete osztozik a Kaposvári Egyetemével. A fővárosi intézmények a nagy vidéki intézmények közötti területeken bírnak nagyobb vonzóhatással (Teperics és Dorogi, 2014). A felvételizők általában akkor választanak távolabbi intézményt, ha az adott képzés ritka az országban, vagy a közelebbi képzés minőségével nincsenek megelégedve (Forray és Híves 2005). Ezt tapasztaltuk a keleti országrész pedagógusképzésének esetében is, a Debreceni Egyetem vonzásterületét a nappali képzés esetében minden ötödik, míg levelező képzés esetében minden harmadik felvett a gyógypedagógia képzés miatt hagyja el (Hegedűs, 2015a). Külföldön is hasonlókat tapasztalhatunk a vonzáskörzetek viszonylatában, mint hazánkban. Németország esetében is a régiós vonzású intézmények jellemzőek, mint például a stuttgarti felsőoktatási intézmények esetében, ott is a tartományi, régiós vonzás a jellemző (Haussmann, 2008). Hasonló eredményekről számolt be egy másik kutatás Skócia esetében,

az ottani hallgatók is a helyi intézményt választják, és csak kis mértékben mennek Skócián kívülre, de itt szükséges megemlíteni azt is, hogy a skótoknak nagy a nemzetiségtudata, mely a régió belül maradást erősíti (Hazel, 2007).

A diplomások vándorlásáról, mobilitásáról elmondhatjuk, hogy koncentrációjuk arányosan növekszik a településhierarchia magasabb szintjei felé haladva. A vidékről a fővárosba érkező tanulók kisebb mértékben mennek vissza, inkább a fővárosban és annak agglomerációjában vállalnak munkát, így a vidéki területeket a vidéken lévő intézményeknek kell ellátniuk képzett munkaerővel (Hegedűs, 2015b). Hasonló helyzet figyelhető meg Svédországban is, ahol az északi területekről származó fiatalok a déli területeken tanulnak tovább, majd a végzést követően nem térnek vissza oda, ennek eredményeként pedig diplomás veszteség alakul ki. Az oktatáspolitikai úgy ellensúlyozza ezt, hogy északon intézményeket alapít, mellyel ott tartja a diplomásokat, mert kimutatható, hogy az újonnan alapított intézményekben végzettek nagyrészt annak a közelében vállalnak munkát (Chudnovskaya és Kolk, 2014). Az ilyen esetekben a spillover hatás érvényesül, mivel az elvándorlás negatívan hat azokra a területekre, amelyekről az adott diplomás elvándorol, ezek a területek befektetett tőkéket veszítenek (Varga, 1998). Hollandiában kimutatták, hogy a diploma megléte növeli az ingázás távolságát, a munkavállalók mobilitását, vizsgálatukban a szakmunkás végzettségűeket és diplomásokat hasonlították össze (Hensen és tsai., 2009).

Az Educatio Non-Profit Kft. készíti és elemzi a DPR adatbázist, melyeket általában kisebb-nagyobb egységekben elemeznek, és kevésbé mennek le alacsonyabb elemzési szintre (Garai és Veroszta, 2012; Veroszta, 2013; Veroszta, 2014). Néhány – tanulmányunk szempontjából – kiemelendő adat: különböző szakmák esetében bérelőny állapítható meg, mely alatt a szerző azt érti, hogyha egyes diplomások más szakmát, tudományterületet választottak volna, akkor jobb fizetéssel rendelkeznének (Varga, 2010). Akkor tekinthetők az egyes képzések sikeresnek, hogyha olyan végzettséget adnak, amellyel a végzést követően el tudnak helyezkedni. Az ezredfordulón vizsgálták, hogy egyes tudományterületek végzettjeinek munkája mennyire kapcsolódik a diplomájához. Leginkább az orvos és egészségügyi területen, valamint a művészeti képzés területén végzettek dolgoznak végzettségüknek megfelelő munkahelyen, míg legkevésbé a diplomájukhoz kapcsolódó munkát az agrártudományi képzési területek diplomásai végzik (Galasi és tsai., 2001).

Mesterházy egy 2001-es tanulmányából tudjuk, hogy a gyógypedagógus-képzés már az ezredfordulón is gondot jelentett, ennek orvoslására egyre több és több intézmény próbálkozott gyógypedagógus-képzés indításával, mivel nagy igény mutatkozott a képzés iránt. A tanulmány szerzője akkor prognosztizálta, hogy az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, valamint 1999-ben a Kaposvári Egyetem mellett még 4-5 intézményben lesz ilyen képzés, de mindenhol szükség lesz az ELTE szakértőgárdájára, azért, hogy az oktatók is felkészüljenek a képzés tárgyainak szakszerű oktatására (Mesterházy, 2001). Mára tudjuk, hogy a fentebb említett két intézmény mellett még a Nyugat-Magyarországi Egyetemen és a Szegedi Tudományegyetemen képeznek gyógypedagógusokat (Hegedűs, 2015a).

Hasonló következtésre jutott egy 2000-ben készült másik tanulmány is, melyben a szerzők arra jutottak, hogy a felsőoktatási intézményi struktúra nem tudta ellátni a közoktatásból fakadó igényeket. Mind több végzett szakemberre és képzési helyre mutatkozott igény, miközben az ellátottak száma is növekedett. A szerzők több javaslatot is megfogalmaztak, melyben szerepel az új pedagógusok képzése és új gyógypedagógusok képzése is (Gordosné és tsai., 2000). Az ezredfordulón az értelmi fogyatékosok iskoláiban csupán a tanárok 45,7%-a rendelkezett gyógypedagógiai végzettséggel, a testi-érzékszervi fogyatékosok iskoláiban ez az arány valamivel jobbnak tekinthető (57,6%). Megemlíti továbbá, hogy a kis települések, valamint a vidéki területek kevésbé vannak ellátva gyógypedagógussal (Salné és Kőpatakiné, 2001).

A gyógypedagógus-hiányt a felsőoktatási intézményrendszer az elmúlt 40 évben nem tudta orvosolni, éppen hogy csak annyi gyógypedagógust képeznek, akik képesek a nyugdíjba vonulókat pótolni, nem hogy többletet képezni (Bass, 2004). Úgy tűnik, hogy napjainkban – 15 év elteltével – nem sok minden változott.

Szabó Diána egy 2015-ös interjú vizsgálatban az utazó gyógypedagógus rendszert vizsgálta a közép-magyarországi régióban, melyben az interjúalanyok elmondták, hogy szakemberhiányban szenved az ország és előfordul, hogy a gyógypedagógusnak olyan gyermeket is szükséges ellátni, aki nem illeszkedik a szakirányához, de jobb híján nincs mit tenni. A vizsgálat készítője javaslatként megfogalmazta, hogy rugalmasabb képzéstervezésre és akár rövidebb képzési időre lenne szükség a hiány pótlására, mivel a gyógypedagógusok képzése nem egyik percről a másikra megy végbe (Szabó, 2015).

A gyógypedagógusok ennek a hiánynak köszönhetően rendkívül jó helyzetben vannak a munkaerő-piacon:

- hamar találnak munkát;
- jóval nagyobb eséllyel helyezkednek el a szakmájukban, mint más pedagógusképzési területre kötődő szakok esetében (Györgyi, 2012).

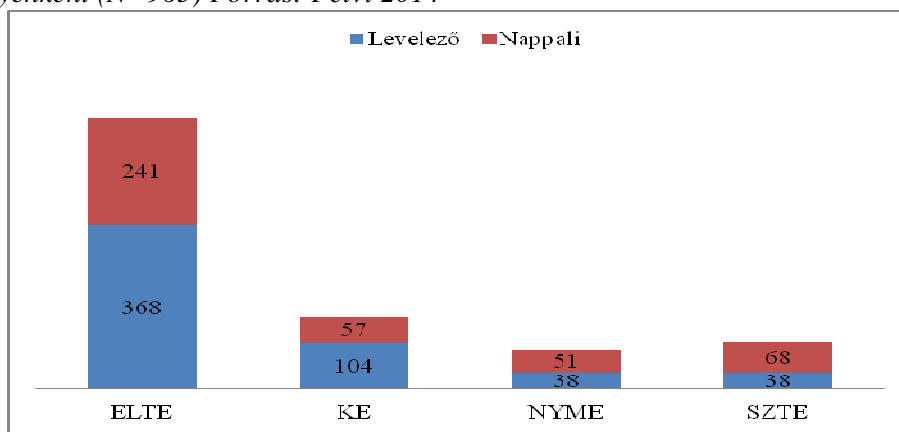
A pedagógusok munkával kapcsolatos véleményeiről, esélyeikről olvashatunk Chrappán Magdolna 2010-es írásában, amely a 2010-es DPR adatbázist elemzi.

Adatbázis és módszerek

Az elemzés során három adatbázist használtunk kiemelten: a 2012-es, 2013-as és a 2014-es felvételi adatbázisokat, melyeket az egyező kérdésfeltételeknek köszönhetően összevontan is kezelni tudtunk. Egy ábra erejéig az EDUMAP-ot is igénybe vettük.

A felvételi adatbázis teljes vertikumára jelen írásban nem térünk ki, hanem vizsgálódásunkat kizárólag a gyógypedagógiai képzésre szűkítjük le, pár szót ejtve a képzőkről, a hallgatók számáról, valamint a képzési szintről. Az 1. ábra megmutatja számunkra, hogy a gyógypedagógiára felvettek nagy része az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) képzésére került be, összesen 609-en. A többi intézményhez képest magas

1. ábra: Nappali és levelező képzésbe felvett gyógypedagógus hallgató megoszlása intézményenként (N=965) Forrás: Felvi 2014



hallgatói létszámot nagymértékben az okozza, hogy az országban egyedül itt található mesterképzés, melyre 139 hallgató került be a 609-ből. Látható, hogy a vidéki intézmények lényegesen alacsonyabb hallgatói létszámmal rendelkeznek, a Kaposvári Egyetemre (KE) 161

főt vettek föl, a másik két intézmény esetében ez a számérték csupán 100 körül mozog. A munkarendi megoszlásról elmondható, hogy több hallgató került be levelező képzésbe (548 fő), nappali képzésre csupán 417 fő.

A felvett hallgatókról elmondható, hogy nappali képzésen a gyógypedagógusok 9,1%-a vett igénybe hátrányos helyzetért többletpontot, míg levelező képzés esetében ez az arány csupán 1,8%. Képzési szint szerinti megoszlásnál: az alapképzésbe felvettek 5,6%-a volt hátrányos helyzetű, míg a levelező képzésbe felvettek 1,4%-a. Ezek alapján megállapítható, hogy az adatbázis átlagához képest a gyógypedagógiára felvett hallgatók hátrányosabb helyzetűek. A legnagyobb hátrányos helyzetű arány a Szegedi Tudományegyetemen (SZTE) jellemző (7,6%), míg a legkisebb arány a Nyugat-Magyarországi Egyetemen (NYME) (1,2%). Ebből az adatbázisból azt vizsgáltuk meg, hogy honnan jönnek a fentebb látható négy intézménybe a hallgatók. Ezt a későbbiekben MapInfo program segítségével kistérségi bontásban jelenítjük meg, nappali és levelező képzés szerint.

A másik két adatbázisból első lépésben megnéztük, hogy hol laktak 14 éves korukban a felvettek, majd ezt követően azt, hogy végzésük után hol vállaltak munkát a diplomások. Ebből próbáljuk azt leszűrni, hogy az egyes intézmények melyik területegységet látják el gyógypedagógusokkal. Annak érdekében, hogy szélesebb palettát tudjunk átvizsgálni, úgy döntöttünk, hogy a 2012-ben és 2013-ban készült DPR adatbázisból kiszűrt adatokat összevonjuk, hogy ezáltal szélesebb képet tudjunk adni a gyógypedagógus képzésről, valamint munkaerő-piaci tapasztalataikról. Így a két adatbázis a 2007-2012 között végzetek adatait tartalmazza.

A képzési területen belüli összehasonlíthatóság, valamint a más szakokkal való összehasonlíthatóság érdekében hat csoportot különítettünk el. A pedagógusképzési területen belül elkülönítettük az óvodapedagógus, tanító, tanár, gyógypedagógus, valamint egyéb pedagógus szakost (pl. csecsemőgondozó), mert ezek nem csatolhatók közvetlenül egy szakhoz sem, továbbá, mert nagyon kis elemszámokban voltak jelen a mintában. A képzési területek közötti összehasonlítás érdekében pedig feltüntetjük a más szakosakat is, melybe minden olyan végzett beletartozik, akik nem voltak besorolhatóak az előző csoportokba. A csoportok szerinti esetszám megoszlását a 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat: Kialakított csoportok elemszáma (N=46091) Forrás: Diplomás Pályakövetési Rendszer, 2012, 2013

Más szak	Óvodapedagógus	Tanító	Tanár	Gyógypedagógus	Egyéb pedagógus
44014	737	672	2004	567	97

A későbbiekben e csoportok mentén folytatjuk tovább a vizsgálatainkat a tekintetben, hogy a gyógypedagógusoknak milyen tapasztalataik, jellemzőik vannak a munka világában, voltak-e végzést követően munkanélküliek, ha igen, hány hónapig, a kérdés pillanatában mi a munkaerő-piaci státuszuk, jelenlegi munkahelyük mennyire áll kapcsolatban a kérdőív alapjául szolgáló végzettséggel.

Kutatási eredmények

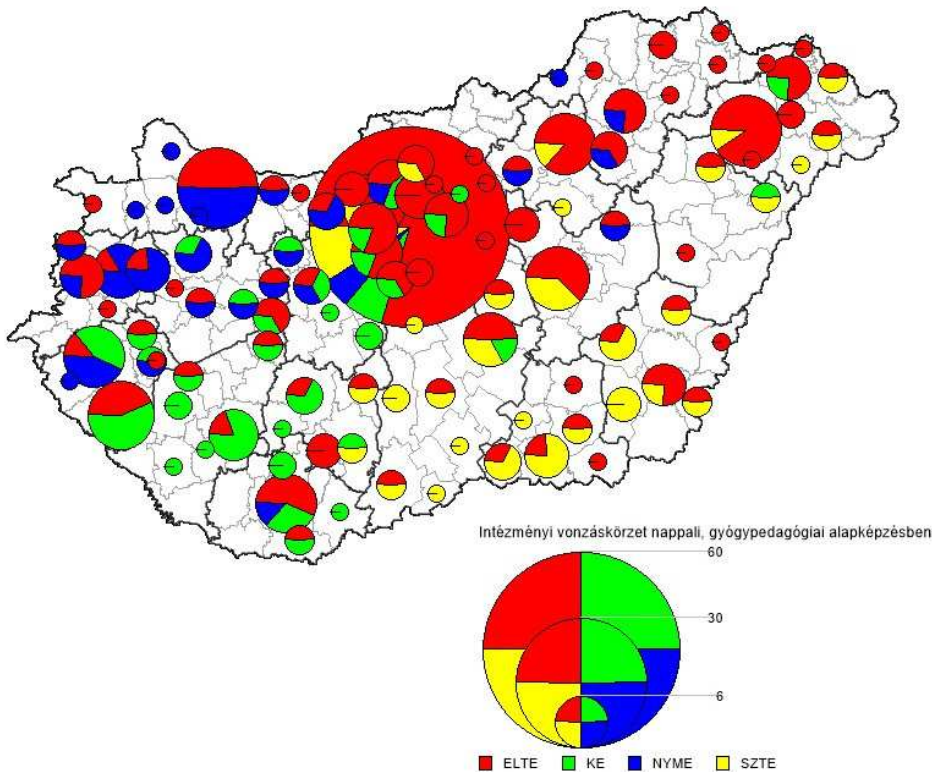
Intézményi vonzáskörzet a 2014-es felvételi adatbázis alapján

Ebben az alfejezetben tekintjük át, hogy a felvételi adatbázis alapján milyen vonzáskörzetbeli sajátosságot tapasztalhatunk a négy gyógypedagógus képzést indító intézmény

között, mely kistérségekből érkeznek a hallgatók e felsőoktatási intézménybe, mely területen tekinthetőek egyes intézmények dominánsnak.

Először a gyógypedagógiai nappali alapképzés területi vonatkozását tekintjük át (2. ábra). A mesterképzést azért nem vontuk bele a vizsgálatba, mert az csak az ELTE-n található és nincs versenytársa. De így is várható volt, hogy az ELTE kimagasló hallgatói létszámának köszönhetően elég nagy befolyással lesz a vidéki területekre. Az ELTE vonzáskörzetéről elmondható, hogy a teljes országban érezhető a vonzó hatása, kimondottan pedig az észak-keleti országrészben igaz ez, mivel ezen a területegységen nincs olyan intézmény, ami ilyen képzést indítana. Érdekes viszont, hogy erről a területről többen is a Nyugat-Magyarországi Egyetemen (NYME) lévő képzésbe kerültek felvételre, ami nagy valószínűséggel azzal magyarázható, hogy a fővárosi képzésbe nem sikerült bekerülniük, és közlekedési szempontból ez tekinthető a legjobban megközelíthetőnek. Az NYME vonzási területei közé tartoznak továbbá a Balatontól északra elhelyezkedő dunántúli területek, azt viszont mindenképp szükséges megemlíteni, hogy annak ellenére, hogy Győrben található gyógypedagógus képzés, a felvettek fele mégis a fővárosi gyógypedagógiai képzésbe került felvételre.

2. ábra: Nappali alapképzésben felvett gyógypedagógus hallgatók területi megoszlása intézményenként (N=342) Forrás: Felvi 2014

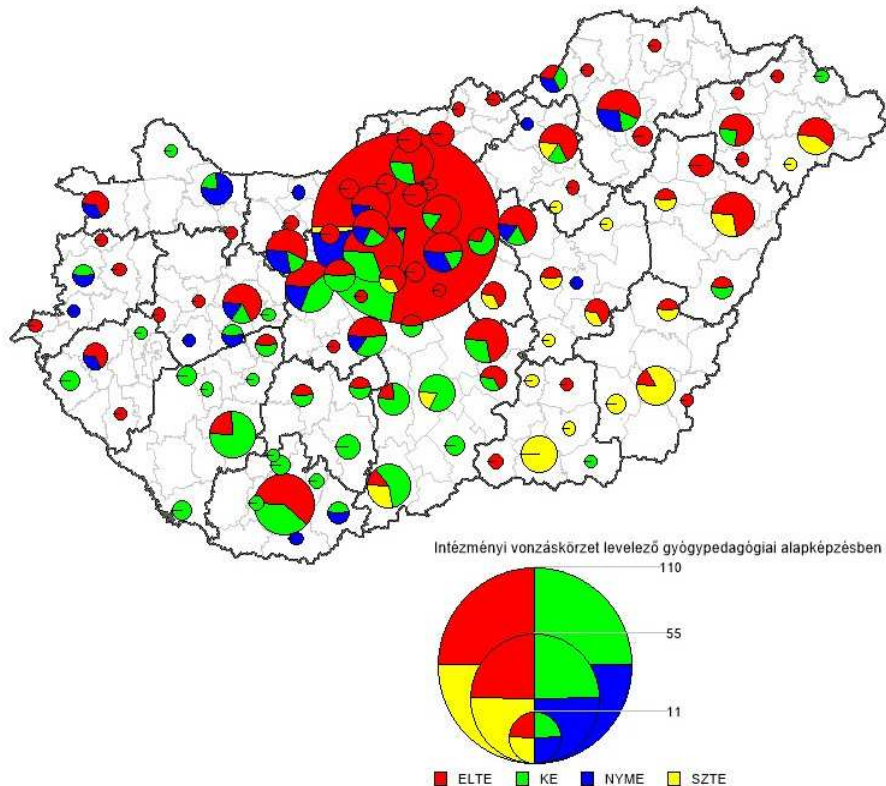


A Dunántúl másik gyógypedagógia képzést indító intézménye Kaposváron található, ahová a Balatontól délre lévő kistérségekből érkezik a hallgatók nagy része, valamint néhány hallgató az ország észak-keleti feléből. Érdekeség, hogy például Zalaegerszeg az NYME és

KE határmezsgyéjén található, mivel onnan a hallgatók fele-fele arányban választják a két intézményt. Látható, hogy a KE vonzásterületébe egyes nagyobb városok esetében behatol az ELTE, ilyen város például Nagykanizsa és Pécs. A Szegedi Tudományegyetem (SZTE) vonzáskörzete legnagyobb részben az ország dél-keleti felére koncentrálódik, valamint nagyobb vonzást fejt ki Szabolcs-Szatmár-Bereg megye egyes nyugati kistérségeire. Látható, hogy azokról a területekről, ahol található gyógypedagógiai képzést indító intézmény, ott nagyobb arányban kerültek felvételre a hallgatók. A térképen jól szembetűnik Hajdú-Bihar megye fehér foltja, ahonnan minimális volt a gyógypedagógiai továbbtanulás, ami lehetséges, hogy kapcsolatba hozható azzal, hogy a megye ilyen irányultságú továbbtanulói várták, hogy a Debreceni Egyetem Hajdúböszörményben elindítsa a gyógypedagógiai képzését a következő évben.

Szükséges külön kezelni a levelező képzésben részt vevő hallgatókat, mivel ők nagy valószínűséggel munka mellett tanulnak. Ismételten kihagyjuk a mesterképzés vizsgálatát, levelező alapképzésre az ELTE-n 252, a KE-n 104, az NYME-n és az SZTE-n 38-38 főt vettek föl. Ismételten nem okozhat meglepetést ezeknek a számadatoknak a láttán, hogy az uralkodó intézménynek az ELTE tekinthető. A levelező képzés esetében lecsökkeni látszik az NYME hatása az északnyugati területeken, de még mindig látunk felvett hallgatókat az északmagyarországi régióból. A Kaposvári Egyetem lényegesen kiterjedtebb vonzáskörzettel rendelkezik mint az NYME, köszönhetően a magasabb felvett hallgatói létszámnak. Ennek köszönhetően megjelenik az észak-nyugati területeken is, és a Dunát keleti irányba átlépve teljes Bács-Kiskun megyében dominánsnak tekinthető (3. ábra).

3. ábra: Levelező alapképzésbe felvett gyógypedagógus hallgatók területi megoszlása (N=411) Forrás: Felvi 2014



A SZTE vonzáskörzete lényegesen lecsökken a nappali képzéshez képest - leginkább négy megyére terjed ki, Csongrád, Békés, Jász-Nagykun-Szolnok, valamint Hajdú-Bihar megyére, továbbá Szabolcs-Szatmár-Bereg megye esetében is láthatunk onnan érkezett hallgatókat. A KE és ELTE hatására az SZTE vonzáskörzete túlnyomórészt a keleti határésszel érintkező megyékre terjed ki. Levelező képzés esetében már Hajdú-Bihar megye sem tekinthető „sterilnek”, hiszen több hallgató is tanult tovább az SZTE, az ELTE vagy a KE gyógypedagógiai képzésén. Összességében a nappali és levelező képzés esetében is elmondható, hogy a Debreceni Egyetem gyógypedagógiai képzésének beindításával az ELTE vesztette a legtöbb jelentkezőt ebből a térségből.

Országban belüli hallgatói mobilitás és diplomás mobilitás

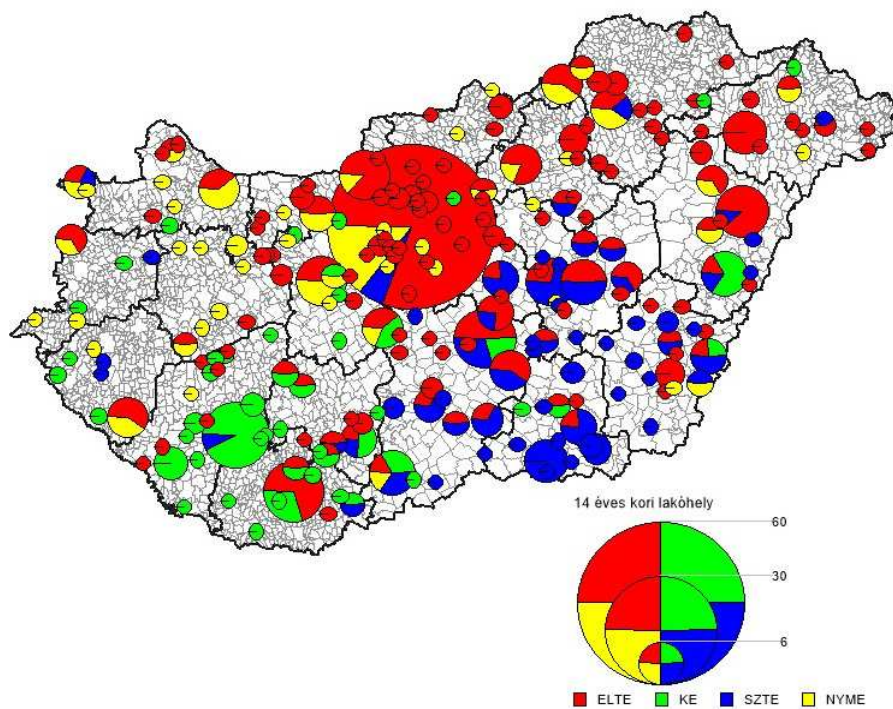
Ebben az alfejezetben tárgyaljuk az összevont DPR-adatbázis alapján, hogy honnan érkeztek a képzésbe az adatbázisban szereplő gyógypedagógusok. Fontos megemlíteni azt is, hogy ellentétben a felvételi adatbázissal ez nem teljes körű, mivel nem minden diplomás válaszolt. Itt nem választottuk szét a nappali és levelező képzést, valamint az alap- és mesterképzést, mert nem szerettünk volna adatokat veszteni az amúgy is szűkös adatállományból.

A 14 éves kori lakóhely ábrája jól kiadja számunkra, hogy az adatbázisban szereplő diplomások hol laktak eredetileg. Hasonlóságokat tapasztalunk a felvételi adatbázis által kirajzolt térképpel, miszerint minden vidéki egyetem a saját környezetéből vonzza többségében a hallgatókat, de azt szükséges megemlíteni, hogy úgy tűnik, kevesebben vannak a Veszprém megyéből továbbtanulók, valamint felülreprezentált a keleti országrész. Az NYME-re a legtöbb hallgató az észak-nyugati végekről, továbbá Nagykanizsáról, valamint az Észak-Magyarországi régióból érkezett. Nem elhanyagolható, hogy a vidéki egyetemek közül itt tanult a legtöbb fővárosból érkezett hallgató (4. ábra).

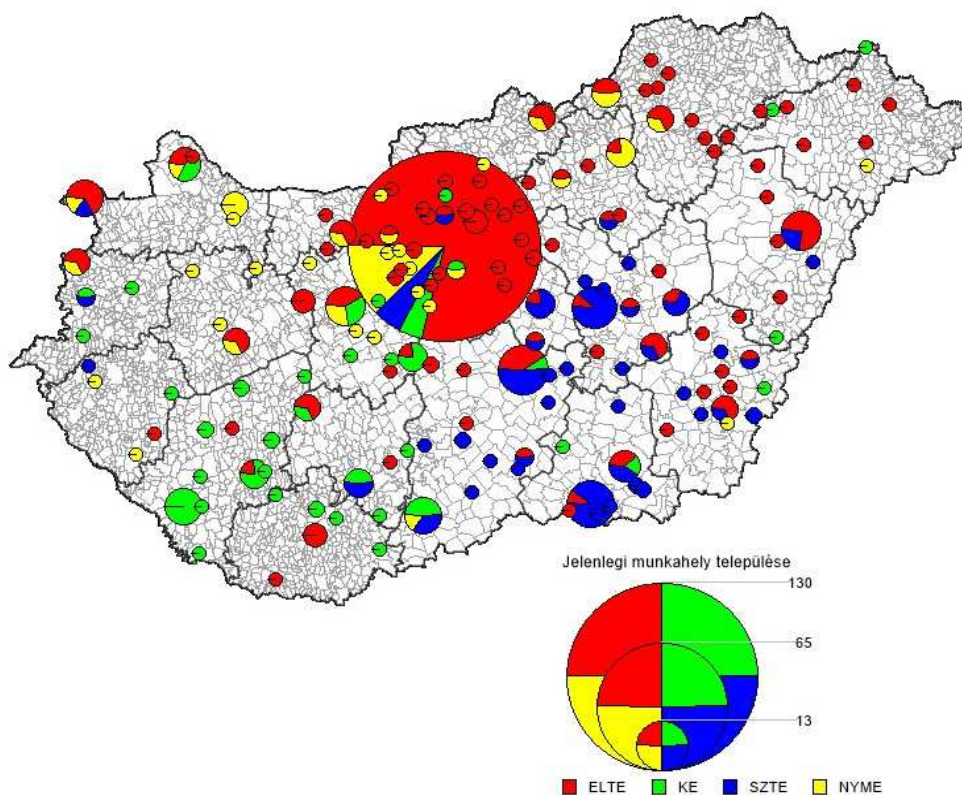
A KE vonzáskörzete leginkább a Dél-Dunántúl régióra koncentrálódik, és csak kismértékben terjeszkedik a régió határain túlra. Bár érdekes, hogy Berettyóújfaluról több hallgató is tanult ezen az egyetemen, valamint az észak-keleti térségekből is érkeztek hallgatók. Meglepő, hogy két közel eső nagyvárosból, nevezetesen Nagykanizsáról és Pécsről sem itt tanultak tovább a legtöbben. Az SZTE esetében is regionális vonzásról beszélhetünk, valamint Jász-Nagykun-Szolnok megye déli részén érezhető még nagyobb hatása. Az északkeleti területeken az ELTE abszolút dominanciája érvényesül.

Kevesebb diplomás töltötte ki a jelenlegi munkahely településére vonatkozó kérdést, mint akiről tudtuk, hogy hol lakott 14 éves korában. Látható, hogy lényeges koncentráció mutatható ki a diplomások esetében a nagyobb városokban. Az ELTE-n végzettek aránya lényegesen lecsökken az ország észak-nyugati részén, bár a nyugati határvidék több nagyvárosában is nagyobb arányban vannak jelen (Mosonmagyaróvár, Kőszeg, Sopron). A Győrben végzettek érdekes módon kisebb dominanciával jelennek meg a Nyugat-Dunántúl régióban és a Közép-Dunántúl régióban, ezen a területen gyakran helyezkednek el a Kaposváron végzettek. Az NYME végzettjei a vidéki egyetemek közül a legnagyobb arányban helyezkednek el a fővárosban. Az előző ábrán láthattuk, hogy több hallgató is érkezett az NYME-re az észak-magyarországi régióból, melynek eredménye, hogy a diplomások nagyobb része vissza is tér, aminek következményeként elmondható, hogy ez a felsőoktatási intézmény látja el az észak-magyarországi térséget gyógypedagógussal. A Kaposvári Egyetem végzettek legnagyobb részét a dél-nyugati országrészben helyezkednek el, mindamellett, hogy az ELTE-n végzettek is kisebb mértékben ugyan, de visszatérnek dolgozni ebbe a térségbe (5. ábra).

4. ábra: A gyógypedagógusok területi megoszlása 14 éves kori lakóhely alapján (N=500)
 Forrás: Diplomás Pályakövetési Rendszer 2012,2013



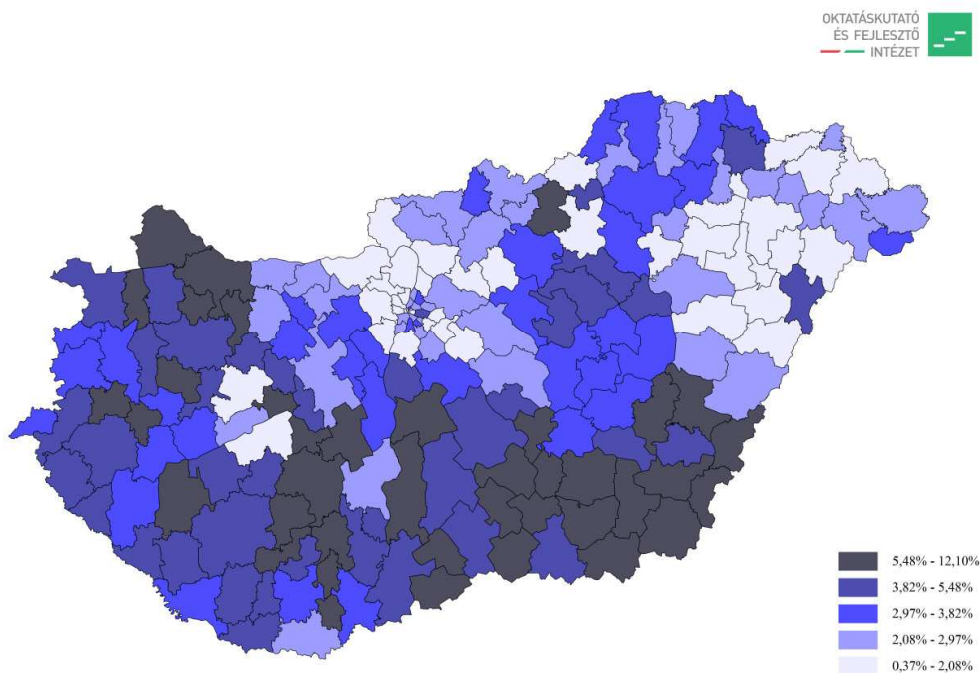
5. ábra: A gyógypedagógusok területi megoszlása a munkahelyük települése alapján (N=431) Forrás: Diplomás Pályakövetési Rendszer, 2012,2013



A SZTE diplomásai legnagyobb arányban abban a régióban helyezkednek el, ahonnan érkeztek, bár Békés megyében ELTE-túlsúly mutatható ki, ahogy Jász-Nagykun-Szolnok megye keleti részén is. Az ország észak-keleti felében kisebb az elhelyezkedő gyógypedagógusok száma. Korábban említettük, hogy az észak-magyarországi régióban túlsúlyban vannak az NYME-n végzettek, további nagy arányt képvisel az ELTE-n végzettek aránya. Hajdú-Bihar megyében és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében kirívóan alacsony az elhelyezkedő gyógypedagógusok száma. Az innen elszármazott diplomások nem térnek vissza állást vállalni. Látható, hogy ahol van gyógypedagógus-képző intézet, azok a területek jobban ellátottak ilyen végzettséggel.

Ennek a vázlatpontnak a keretében megnézzük, hogy milyen az SNI-s hallgatók aránya a gyerekek számához képest. Azért az SNI-s tanulók vizsgálatát választottuk, mert ellátásukat túlnyomórészt gyógypedagógusok végzik, és ez elég átfogó ahhoz, hogy képet kapjunk a területi eltérésekből. A lentebb látható térképhez az EDUMAP segítségével jutottunk, mely a KIR-STAT adatbázis adatai alapján készíti a térképet. Itt a legkorábbi, 2013-as adatokat választottuk, ahol arányt képeztünk az SNI-s gyerekek és a teljes gyermekszám között, ennek eredményét a 6. ábra mutatja. A legnagyobb kategóriába a vártnál több dunántúli kistérség került. Három erőteljes gócpont nevezhető meg, ezek Győr-Moson-Sopron megye több kistérsége, Ajka és Siklós között elhelyezkedő kistérségek, valamint Csongrád és Békés megye legtöbb kistérsége. A legalacsonyabb kategóriákban a főváros és agglomerációja található, valamint érdekes módon Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye legtöbb kistérsége, ami olyan szempontból meglepő, hogy ezeken a területeken a legmagasabb a hátrányos helyzetűek aránya (6. ábra).

6. ábra: SNI-s gyerekek aránya kistérségenként a teljes gyermekszámhoz képest. Forrás: EDUMAP 2015 KIR-STAT 2013 alapján



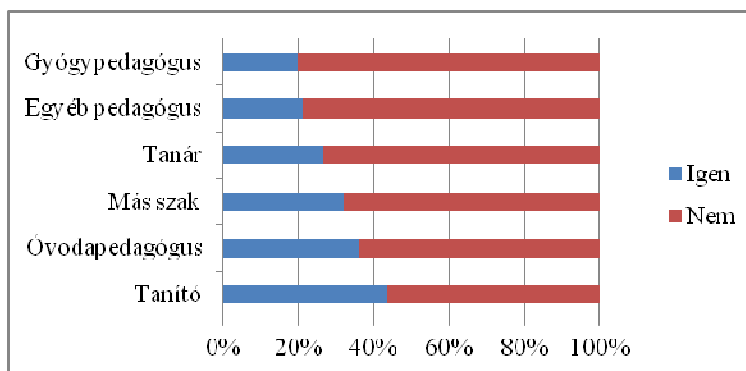
Összefüggést fedezhetünk fel a DPR alapján megrajzolt térkép és az EDUMAP térkép alapján, mivel elmondható, hogy kevés gyógypedagógus vállal munkát a világosabb tónussal jelölt területeken (Hajdú-Bihar, Nógrád, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye), míg a sötétebb színnel jelölt térségekbe több gyógypedagógus tér vissza (Csongrád, Békés, Somogy, Győr-Moson-Sopron). Ezek az eredmények valószínűleg azzal magyarázhatók, hogy a magasabb SNI-s arányú területeken a nagyobb gyógypedagógus aránynak köszönhetően több tanulót képesek ellátni, így egyszerűbbé válhat a speciális nevelési igényűvé nyilvánítás. Erre a megoldásra csupán a térképekből következtetünk, konkrét kimutatás nem áll rendelkezésre a gyógypedagógusok számát illetően.

Gyógypedagógusok a munkaerőpiacon

A következőekben arról ejtünk pár szót, hogy a gyógypedagógusok milyen helyzetben vannak a munkaerőpiacon, mennyire jellemző rájuk a munkanélküliség, valamint, hogy a szakmájukban helyezkednek-e el munkát vállalni. Annak érdekében, hogy ne csak a gyógypedagógusokról kapjunk információt és legyen összehasonlítási alapunk más diplomásokkal is, összehasonlítjuk majd őket más pedagógusszakokat végzettekkel, valamint más képzési területet végzettekkel is.

Először azt elemeztük, hogy a végzést követően volt-e már munkanélküli, melyet a 7. ábra szemléltet. Látható, hogy a gyógypedagógusokra nagy igény mutatkozik, mivel végzést követően csupán a 20% volt munkanélküli, míg a tanítók esetében ez az arány 40% fölé tehető. Úgy látszik, hogy a tanárszakot végzett pedagógusok is jó eséllyel indulnak a munkaerőpiacon, mivel közülük megközelítőleg 25-30%-uk volt munkanélküli (7. ábra).

7. ábra: A diploma megszerzése után volt-e munkanélküli (N=46537) Forrás: Diplomás Pályakövetési Rendszer, 2012,2013

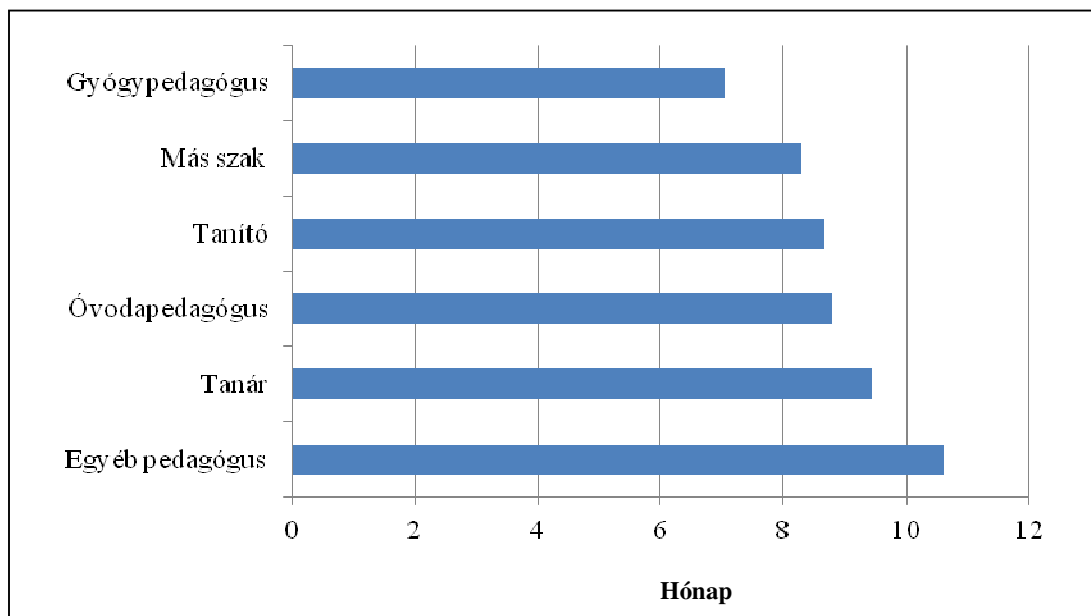


Az adatbázisban szereplő más szakos diplomásoknál lényegesen jobb helyzetben vannak a gyógypedagógusok, mivel más szak esetében több mint 30%-ra tehető a végzést követő diplomások aránya. Összegezve a látottakat elmondható tehát, hogy a gyógypedagógia egy versenyképes szak mind a pedagógusképzés, mind a más szakot végzettek között.

A következő lépésben arra voltunk kíváncsiak, hogy az összesen munkanélküli időszakkal eltöltött idő hogyan alakult az egyes csoportok esetében. A 8. ábra már csak azoknak az adatait mutatja, akik az előző kérdésnél azt választották, hogy voltak munkanélküliek. Az adatokból leszűrhetjük, hogy a gyógypedagógusok e tekintetben is a legkedvezőbb pozícióban

vannak, mivel átlagosan a munkanélküli periódus 7 hónapra tehető. Az viszont az adatokból kitűnik, hogy azok a tanárok, akik végzést követően nem tudtak elhelyezkedni, már közel 10 hónapig voltak munkanélküliek (8. ábra).

8. ábra: átlagosan hány hónapig tartott a munkanélküli időszaka összesen (N=14499)
Forrás: Diplomás Pályakövetési Rendszer, 2012, 2013



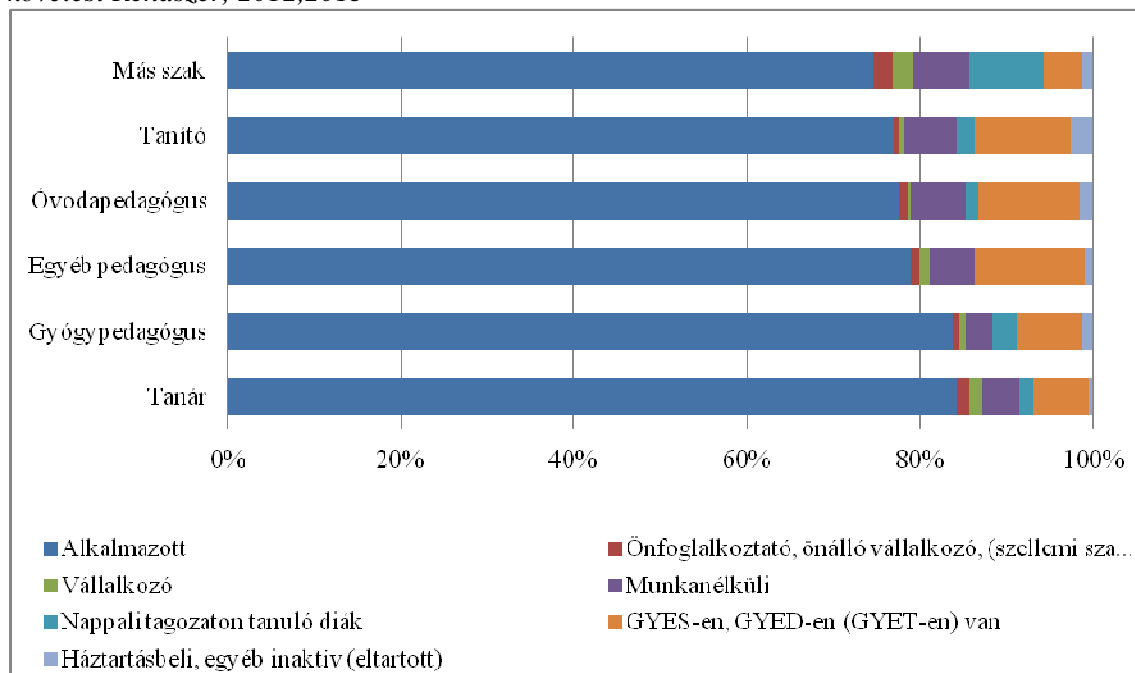
A pedagógusképzési terület esetében már csupán a gyógypedagógusok azok, akik jobb átlageredményt értek el a más szakosakhoz képest. Ez valószínűsíthetően azzal lehet kapcsolatban, hogy a pedagógusi állástalálások szezonálisnak tekinthetők, mivel általában a tanév végén kezdődik a megüresedett helyekre a szakemberek keresése és ritkán vannak évközi mozgások. Helyezésszerű mozgások is tapasztalhatóak a pedagógusképzési területen belül, mivel míg a tanító szakosak és az óvodapedagógusok nagyobb arányban voltak ugyan munkanélküliek, mint a tanárok, de rövidebb időt töltöttek munkanélküliként.

Azt követően, hogy információt kaptunk az egyes csoportok munkatalálási és munkanélküli időszakáról, most szót ejtünk arról, hogy a lekérdezéskor mi volt a megkérdezett munkaerőpiaci státusza. A megkérdezettek hét állítás közül választhattak, ezek közül számunkra kiemelkedően fontos az alkalmazotti státusz. Látható, hogy a gyógypedagógusok újfent jó helyzetben vannak, mivel több mint 80%-uk alkalmazotti státuszban van, melyet csak a tanárok múlnak fölül 1-2 százalékkal. A további csoportok esetében ez az arány valamivel 80% alatt található, a legkisebb értékkel a más szakos csoport jellemezhető. A más szakosok esetében az alacsony arány annak is köszönhető, hogy 10% körül van a nappali tagozaton tanulók aránya (9. ábra).

A másik fontos munkaerőpiaci jellemző a munkanélküliség, ahol a legkisebb értékkel a gyógypedagógusok rendelkeznek. Azt tapasztaljuk, hogy a magasabb oktatási szinteken tanítók kisebb arányban munkanélküliek, mint az alacsonyabb szinteken. A más szakosokhoz tartozik a legnagyobb munkanélküli-arány, több mint 6,5%-kal. Magasnak tekinthető a teljes pedagógusképzés esetében a GYES-en lévők aránya, mely esetében fordított kép látható, mint a munkanélküliség esetében, az alacsonyabb képzési szinten tanítók jóval magasabb arányban

vannak otthon a gyerekeikkel. Az óvodapedagógusok 11,6%-a, míg a tanárok csupán 6,25%-a van GYES-en. A gyógypedagógusok értéke a tanárokéhoz áll közelebb 7,6%-os értékkel. Más szakos csoport esetében a GYES-en lévők aránya lényegesen kisebb, mindösszesen 4,4%.

9. ábra: Megkérdezettek munkaerő-piaci státusza (N=37804) Forrás: Diplomás Pályakövetési Rendszer, 2012,2013



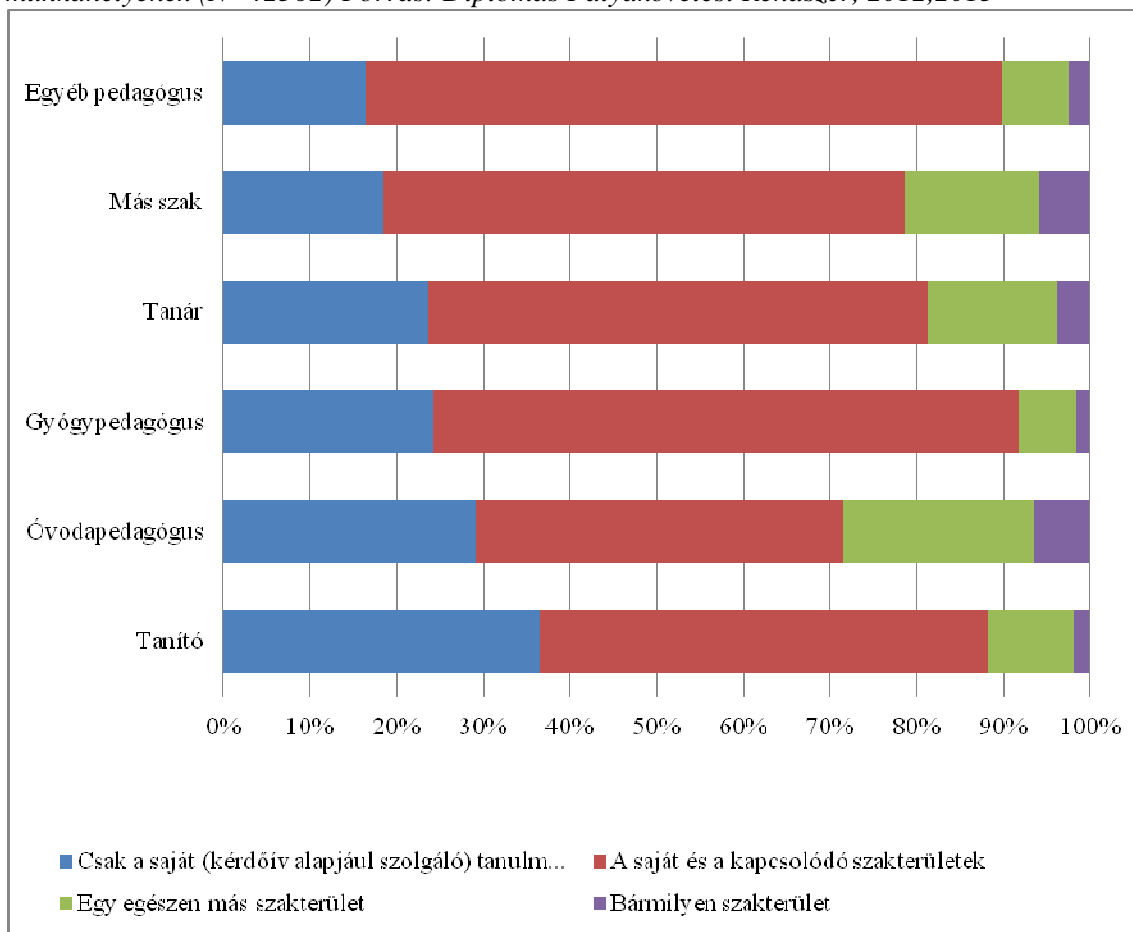
A következőekben arra voltunk kíváncsiak, hogy a végzést követően a jelenlegi munkájukhoz mennyire kapcsolódik a kérdőív alapjául szolgáló szak. A végzetek négy alternatíva közül választhattak, csak a saját szak, saját és kapcsolódó szakterületek, egy egészen más szakterületet, valamint bármi megfelel az adott végzettségnek. Úgy tartottuk célravezetőnek, hogyha a saját, valamint a saját és kapcsolódó tudományterületeket egyben kezeljük, mivel mind a két esetben szükséges az adott végzettség. Ennek alapján elmondhatjuk, hogy a gyógypedagógusok, az egyéb pedagógus, valamint a tanítók 90%-a dolgozik leginkább a saját szakmájában. Az óvodapedagógusok valamivel több, mint 70%-a dolgozik csupán a végzettségéhez kötődő munkahelyen, ami a legkisebb aránynak tekinthető. A más szakosak, valamint a tanároknak a 80%-a dolgozik a diplomájához kapcsolódó munkahelyen (10. ábra).

Látható, hogy az óvodapedagógusok, valamint a más szakosak esetében megnő az aránya a bármilyen szakterületnek, melyből arra lehet következtetni, hogy olyan munkahellyel rendelkeznek, amihez még végzettség sem szükséges. Ebben a viszonylatban szintén jól teljesítenek a gyógypedagógusok, valamint a tanítók is.

ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulmányban áttekintő képet kaptunk a gyógypedagógiai képzés vonzáskörzetéből nappali és levelező képzés esetében is. A nappali képzésről megállapíthatjuk, hogy az észak-keleti országrészben lévő intézményi hiátus negatívan befolyásolja erre a szakra való jelent-

10. ábra: A kérdőív alapjául szolgáló végzettség mennyire felel meg a jelenlegi munkahelyének (N=42362) Forrás: Diplomás Pályakövetési Rendszer, 2012,2013



kezést. Az NYME vonzáskörzete a Budapesten lévő ELTE vonzásán átlépve nagyarányú vonzást fejt ki az észak-magyarországi régióra, mellyel úgy néz ki, hogy a felvettek nem a hozzájuk közel lévő intézménybe kerültek felvételre. Nappali képzésen kisebb mértékben, míg levelező képzésen mindinkább érvényesül, hogy az intézményhiányos észak-keleti térségből mind a négy felsőoktatási intézménybe vettek fel gyógypedagógia szakos hallgatót. Az viszont teljes bizonyossággal állítható, hogy a térségben az ELTE dominanciája megkérdőjelezhetetlen.

A DPR alapján elmondhatjuk, hogy a gyógypedagógiai képzést végzettek hasonló tendenciában mozognak, mint a többi diplomás. Aki az ELTE-n tanult, az lényegesen kisebb mértékben tér vissza a vidéki területekre dolgozni, ennek következtében az is, aki észak-keleti területekről indul ki, így ez a terület gyógypedagógusban hiányt fog szenvedni. Ennek orvoslására egy közelben lévő gyógypedagógiai szak létesítése lenne megoldás. Az ország többi területén kisebb mértékűnek tűnik a gyógypedagógusok elvándorlása, mivel a vidéki egyetemeken végzettek inkább a vidéki területeken maradnak munkát vállalni. Érdekes összefüggéseket rejthet a DPR-ben tapasztaltak és az SNI-sek területi eloszlása, mely több kérdést vet föl, például, hogy miért azokon a területeken található arányaiban több SNI-s, ahol jobb a gazdasági mutatók, kevesebb hátrányos helyzetű tanul, és miért ott kevesebb, ahol

például több a hátrányos helyzetűek aránya. Természetesen mi sem gondoljuk azt, hogy aki hátrányos helyzetű, az SNI-s, de logikus gondolkodás mentén haladva összefüggést kellene felfedeznünk.

A gyógypedagógusok munkaerő-piaci helyzetéről elmondható, hogy rendkívül jó helyzetben vannak mind a pedagógusképzési területen belül, mind pedig a teljes vertikumhoz képest. Végzésük óta csupán 20%-uk volt munkanélküli, továbbá aki volt is munkanélküli, az átlagban csak 7 hónapig volt az, ami szintén jobb eredmény, mint más csoportok esetében. A munkájukra való nagy igényt tovább erősíti az is, hogy kevesebb, mint 5%-uk munkanélküli, míg más csoportok esetében ez 10%-ot is elérhet. A gyógypedagógusok 92%-a a saját szakmájában dolgozik, ami arra utal, hogy elkötelezettek munkájuk iránt, valamint, hogy a gyógypedagógusok munkájára nagy szükség van, mivel munkalehetőséget is kapnak arra, hogy végzettségüknek megfelelő helyen dolgozzanak.

Irodalom

- Bass, L. (2004): *Jelentés a súlyosan, a halmozottan fogyatékos embereket nevelő családok életkörülményeiről*. Kézenfogva Alapítvány, Budapest.
- Chrappán M. (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógusvégzettségű hallgatók körében. In: Garai O. és Veroszta Zs. (szerk). 2010: *Frissdiplomások 2010*. Diplomás pályakövetés IV. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest. pp.231-263.
- Chudnovskaya, M. és Kolk, M. (2014): Educational Expansion and Intergenerational Proximity in Sweden: Developments in Geographical Distance between Young Adults and their Parents, 1980-2007. In: *Stockholm Research Reports in Demography*, 2014: 12. (Letöltés 2015.10.25) http://www.suda.su.se/SRRD/SRRD_2014_12.pdf
- Diplomás Pályakövetési Rendszer, 2012, 2013*
EDUMAP 2015: <http://edumap.ofi.hu/>
- Forray, R. K. és Híves, T. (2005): *Regionalitás és a felsőoktatás*. Professzorok Háza Felsőoktatási Kutatóintézet. Budapest. (Letöltés 2015.10.26). Web: http://www.forraykatalin.hu/doski/Regionalitas_Felsokt.pdf
- Garai, O. és Veroszta Zs. (2012): *Diplomás pályakövetési adatok 2011*. Printer-partner KFT. Budapest.
- Galasi P., Timár J. és Varga J. (2001): Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon. In: Semjén A. (szerk.): *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés*, MTA Közgazdaságtudományi Központ. Budapest, pp. 73-89.
- Gordosné, Sz. A., Salné, L. M., Vinczéné B. E., és Köpatakiné M. M. (2000): *A gyógypedagógiai oktatás helyzete az ezredforduló Magyarorszáján*. OKI-PTK. Budapest. (Letöltés 2015.10.20). Web: http://www.pukanszky.hu/eloadasok/JGYPK_A_gyogypedagogia_tortenete/20_szazad_Magyarorszag/20_szazad%20Magyarorszag_Gordosne.pdf
- Györgyi, Z. (2012): Pedagógusok a munkaerőpiacon. In: Pusztai G. és tsai. (szerk.): *A tanárok tanárának lenni ... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. Debrecen, pp. 249-257.
- Hausmann M. (2008): Woher kommen die in Stuttgart Studierenden? *Statistik und Informationsmanagement*, Monatsheft 3. pp.56-57. (Letöltés: 2015.10.11). Web: http://service.stuttgart.de/lhsservices/komunis/documents/7833_I_Woher_kommen_die_in_Stuttgart_Studierenden_2007_.PDF
- Hazel, C. (2007): Higher education and spatial (im)mobility: nontraditional students and living at home. In: *Environment and Planning*, Volume 39. pp. 2445-2463.
- Hegedűs R. (2015a): Tanulmányi mobilitás és felsőoktatási vonzáskörzet a kelet-magyarországi pedagógusképzésben In: Pusztai G. és Ceglédi T. (szerk.) *Szakmai*

- szocializáció a felsőoktatásban: A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében.* Partium Press-ÚMK, Nagyvárad-Budapest, pp. 155-175.
- Hegedűs, R. (2015b): Connection between educational mobility and higher education institutions In: Berács, J., et. al. (szerk): Central European Higher Education Cooperation Conference Proceedings. Corvinus University of Budapest Digital Press. Budapest. pp. 114-123.
- Hensen, M.M., de Vries, R. M. és Cörvers, F. (2009): The role of geographic mobility in reducing education-job mismatches in the Netherlands. *Papers in Regional Science* 88. évfolyam 3. szám (Augusztus) pp. 667-682
- M. Császár Zs. és Németh J. (2006): A Pécsi Tudományegyetem szerepe a Dél-Dunántúli régióban. *Földrajzi értesítő* LV évfolyam. 1-2. füzet. pp. 141-158.
- M. Császár Zs. és Wusching Á. T. (2014): A Pécsi Tudományegyetem vonzáskörzetének változásai 2004 és 2013 között. *Modern Geográfia* 2014/IV. pp. 25-38.
- Mesterházy Zs. (2001): A külön támogatást igénylő gyermekek szükségleteinek kielégítésére felkészült pedagógusok képzéseinek dilemmái. *Educatio*, 2. szám pp.255-266.
- Rechnitzer, J., és Smahó, M. (szerk) (2007): *Unirégió Egyetemek a határ menti együttműködésben.* MTA Regionális Kutatások Központja, Pécs-Győr.
- Salné L. M. és Kőpatakné M. M. (2001): Fogyatékos gyermekek és tanulók helyzete az ezredfordulón. *Educatio*, 2. szám. pp.394-401.
- Szabó D. (2015): Utazó gyógypedagógiai szolgáltatás a résztvevők oldaláról. *Iskolakultúra*, 5-6. szám pp. 74-92.
- Teperics K. (2002): Hajdú-Bihar megyei diplomások munkaerőpiaci helyzetének vizsgálata. *Studia Geographica* 10. szám. DE Földrajzi Tanszék kiadványa. Debrecen.
- Teperics, K. és Dorogi, Z. (2014): Az egyetemek gazdasági és regionális hatása. *Educatio*, 3. szám pp. 451-461.
- Varga J. (1998): *Oktatás-gazdaságtan.* Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
- Varga J. (2010): *A képzési terület és a felsőoktatási intézmény hatása a fiatal diplomások munkaerő-piaci sikerességére a 2000-es évek végén.* MTA Közgazdaságtudományi Intézete. Budapest.
- Veroszta Zs. (2013): *Frissdiplomások 2012.* Educatio Nonprofit Kft. Budapest.
- Veroszta Zs. (2014): *Diplomás pályakövetési adatok 2013.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.

**A PSZICHOMETRIAI KREATIVITÁS ALAKULÁSA
GIMNAZISTÁK KÖRÉBEN VÉGZETT NÉGY ÉV IDŐTARTAMÚ
LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLATBAN**

Szerzők:

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:
kata.mezo1@gmail.com

Lektorok:

Tóth László
Debreceni Egyetem

H. Tóth István
Károly Egyetem (Csehország)

Schéder Veronika
Debreceni Egyetem

Márton Sándor
Debreceni Egyetem

Mező Katalin (2015): A pszichometriai kreativitás alakulása gimnazisták körében végzett négy év időtartamú longitudinális vizsgálatban, *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/1. szám, 41-53. DOI 10.18458/KB.2015.1.41

Absztrakt

E tanulmányban a pszichometriai kreativitástesztetek teszt-reteszt megbízhatóságát és intelligenciával való kapcsolatát elemezzük. Minta: n=107 (66 férfi, 41 nő) gimnazista. Módszer: 2011-ben felvettük a verbális Szokatlan használat és a figurális Körök kreativitásteszteteket és (kiegészítő vizsgálatként) az APM intelligenciatesztet, majd 2014-ben e vizsgálatokat megismételtük. Eredmények: a kreativitásvizsgáló eljárások esetében hasonlóan mérsékelt együttjárásokat tapasztaltunk ($r_s=0,30-0,51$), mint az intelligencia-vizsgálat esetében ($r=0,53$). Az elővizsgálatok során magasabb pontszámokat szerző tanulók inkább érnek el nagyobb pontszámkülönbséget az elő-és utótesztben, mint az elővizsgálatban alacsonyabb pontszámot szerző tanulók ($r_s=0,28-0,57$).

Kulcsszavak: a kreativitás időbeli aspektusai, pszichometriai kreativitás, longitudinális vizsgálat

Diszciplínák: pszichológia, pedagógia

Abstract

THE SHAPING OF PSYCHOMETRIC CREATIVITY AMONGST SECONDARY GRAMMAR SCHOOL STUDENTS IN A FOUR YEAR LONGITUDINAL STUDY

In this study we analyse the test-retest reliability of psychometric creativity tests and its connection with intelligence. Sample: n =107 (males: 66; females: 41) secondary grammar school students. Method: in the year 2011 we applied the verbal Unusual Uses and the figural Circles creativity tests, and (as an additional test) the APM intelligence test, and we repeated these examinations in 2014. Results: there are moderate correlations between pre- and

posttests (after four years) in the cases of creativity tests ($r_s = 0,30-0,51$) and intelligence test ($r = 0,53$), too. The students with higher pre-test scores will probably have higher score differences between pre- and post-test than the students with lower pre-test scores ($r_s = 0,28-0,57$).

Keywords: temporal aspects of creativity, psychometric creativity, longitudinal study

Disciplines: psychology, pedagogy

Tanulmányunkban a pszichometriai kreativitás időbeli alakulását elemezzük egy gimnazisták körében végzett négy év időtartamú longitudinális vizsgálat eredményei alapján. A kreativitás időbeliségének vizsgálatával foglalkozó hazai kutatások száma, viszonylag szerény - holott mint Runco (1999) arra rámutatott: az alkotások létrejötte tekintetében kevés fontosabb faktor van, mint maga az idő, mégsem léteznek olyan áttekintések vagy metaanalízisek, amelyek középpontjában az idő kreativitásban játszott szerepe állna. Ennek a kutatási résznek a betöltéséhez járulhatnak hozzá a tanulmány kutatási tapasztalatai is.

A kreativitás időbeliségét különböző időtávlatok és diszciplínák nézőpontjából vizsgálhatjuk: a legtágabb időtávlatot a filogenetikai, evolúciós pszichológiai megközelítés képviseli, ami az emberré válástól napjainkig terjedő időtávlatban archeológiai, antropológiai kutatásokra is építhet (Bereczkei, 2003), s vizsgálata tárgyául a kreatív képességek, teljesítmények megjelenését és evolúciós hasznát állítja. Szűkebb, de időperspektívájukat tekintve nagyléptékű vizsgálatok közé sorolhatók az intergenerációs változásokra fókuszáló kreativitáskutatások is. Ilyen például Kim (2011) metaanalízise, melyben az 1966 és 2008 közötti időszakot figyelembe véve tanulmányozza ($n = 272\ 599$) az egyes generációk kreativitás pontszámainak alakulását.

Az ontogenetikai és fejlődéslélektani orientációjú kutatók egy emberélet távlatában vizsgálják a kreativitás alakulását (Siegelman és Rider, 2006), s életrajzokra, interjúkra, teljesítményekre támaszkodó életútelelemzéseket is alkalmazhatnak a teszteléses, kérdőíves jellegű longitudinális és transzverzális adatgyűjtések mellett (Tóth, 2011). A pszichometriai kreativitást tekintve több kutató (például Kim, 2011; Timmel, 2001; Marcon, 1995; Kang, 1989; Smith és Carlsson, 1983; Torrance, 1977) is érinti a témát.

A kreatív folyamatra fókuszáló elméletalkotók egy probléma észlelésétől a megoldásig (vagy akár széleskörű terjesztésig) terjedő távlatban gondolkodnak (Zétényi, 2010). Ennek a megközelítésnek a speciális esetét jelentik az ezredmásodpercek alatt lezajló kognitív folyamatokra koncentráló kutatások (Zétényi, 2008), illetve a kifejezetten a kreatív feladatok közben észlelhető agyi elektromos jelenségekre fókuszáló kutatások (Razumnikova, Tarasova és Vol'f, 2009; Razumnikova, 2009).

Végül, egy vagy több tesztfelvétel időtartamát, illetve a köztük eltelt időtartamot vehetik figyelembe a pszichometriai kreativitás iránt érdeklődők. A rögzített idői keretek között működő ún. „sebességtesztek” (szemben az „erőtesztekkel”, melyekben a feladatok megoldási ideje nincs korlátozva - Zétényi, 2008) háttérben az áll, hogy a személyekre jellemző lehet kognitív folyamataik időbelisége (például műveleti sebességük), s a kutatások ezek hatásait vizsgálják.

Ebbe az utóbbi megközelítési módba sorolhatjuk jelen kutatásunkat is, melyben a kreativitástesztekben elért pontszámok időbeli aspektusait elemezzük a Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) hazai adaptációiban (Zétényi, 1989) nyújtott eredmények alapján; így a következőkben e tesztekre irányuló kutatási tapasztalatokra fókuszálunk.

Longitudinális kreativitáskutatások

A kreatív képességek ontogenetikus változásainak értelmezéséhez a longitudinális és a transzverzális kutatások eredményei szolgáltathatnak támpontokat. A kreativitás vizsgálatára irányuló leghosszabb időtartamú longitudinális vizsgálatok a life span (életút-elemző jellegű) kutatások (Alpaugh és Birren, 1977; Romaniuk és Romaniuk, 1981; Csíkszentmihályi, 1996), melyekben akár egész élethosszra kiterjedő eredményeket elemeznek. Emellett, számos olyan jelentős időintervallumot átívelő (több évtizedet felölelő) kreativitáskutatással találkozhatunk, melyeknek alapjait a Torrance-féle TCT tesztek szolgáltatják. A TTCT önmagában is, az egyik legjelentősebb nyomkövetési szisztémával rendelkező eljárás. A longitudinális vizsgálat bázisát Torrance 1958-ban végzett kutatási eredményei szolgáltatják; majd kutatási beszámolók jelentek meg először 22 év (Torrance, 1980, 1981a, 1981b), majd 40 év (Cramond és társai, 2005) és később 50 év (Runco és társai, 2011) távlatában történt utótesztelés alapján.

Nemzetközi longitudinális vizsgálatokat összefoglaló kiadvány jelent meg Runco (1999) szerkesztésében, melyben például Helson (1999) mintegy 100 nő esetében 30 éves távlatban (20-50 éves kor között) vizsgálta a nők kreatív potenciáljának változását. Tapasztalatai szerint a kreatív vonások erős konzisztenciát mutattak a korábbi vizsgálatokkal, de az egyének kreatív vitalitása fluktuált az élethelyzetek változásainak függvényében. Plucker (1999) 212 fő, 3-5. évfolyamos diák 1958-1965 közötti időszakban Torrance által felvett TTCT tesztjeit és IQ pontszámait vetette össze az átlagosan 22 évvel későbbi kreatív teljesítményeikkel. Ennek a vizsgálatnak az eredményei alátámasztják a TTCT prediktív validitását, s arra engednek következtetni, hogy a divergens gondolkodást jellemző pontszámok jobb előrejelzői a felnőttkori kreatív teljesítményeknek, mint az intelligencia.

Hazai longitudinális kreativitáskutatásról szóló beszámolók szórványosan jelentek meg és rövidebb időtartamot ölelnek fel. Nézzünk ezekre is néhány példát:

Kürti (1978) 1-4. évfolyam között végzett longitudinális vizsgálatában az originalitás stagnálásáról, s a fluencia, illetve flexibilitás mutató fejlődéséről számolt be. Majd egy későbbi vizsgálatában (Kürti, 1982) – ahol 9-14 évesek konvergens és (TTCT-vel mért) divergens képességeinek életkori alakulását és ennek háttérében álló intra- és extrapszichikus tényezőit vizsgálta – többek között azt tapasztalta, hogy a többszörös lineáris regresszió szerint a fluencia önmagában az összkreativitás varianciájának kb. 70%-át magyarázza minden egyes életkorban. Az életkor előrehaladásával a flexibilitás és az originalitás szerepe is nő, ezt a tapasztalatot támasztja alá Ceglédi (2009) kétéves longitudinális vizsgálata is.

Györi (1986) 1-8. évfolyamon végzett komplex gondolkodásfejlődést érintő kutatást ($n = 40$), melyben a divergens gondolkodás is éves rendszerességgel felmérésre került. Eredményei szerint a divergens gondolkodás fejlődése egyenletesebb görbével jellemezhető, mint az a transzverzális kutatások terén tapasztalható – Salamon transzverzális (Salamon, 1982) és longitudinális (Salamon, 1992) eredményei is megerősítik ezt.

Jelen vizsgálatban egy négy éves időtartamot felölelő longitudinális kutatás eredményeit mutatjuk be, melynek során az először 2011-ben, majd 2014-ben felvett kreativitásteszt vizsgálati eredményeit hasonlítottuk össze. A vizsgálatban a hazai kreativitásteszt mutatóinak időbeli stabilitására voltunk kíváncsiak. Emellett a pszichometriai kreativitás, az intelligencia és a nemek kapcsolatára, valamint időbeli aspektusaira vonatkozó elemzéseket is végeztünk.

Kérdések

Mindenekelőtt arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen mértékben képesek bejósolni a 2011-ben nyújtott teljesítmények a 2014-ben nyújtott eredményeket? Azaz időbeli állandóságot vagy változékonyságot tapasztalunk a kreativitásmutatók tekintetében? Hipotézisünk meg-

alkotásában Torrance (2002) vizsgálatainak eredményeire támaszkodtunk, melyekben nem túl erős (a tesztfelvétel után 12 évvel $r = 0,27-0,51$ közötti; a tesztfelvétel után 22 illetve 40 évvel $r = 0,38-0,58$ körüli) korrelációk vannak. Ehhez hasonló értékek jelentek meg Plucker (2000) vizsgálatában is. Mindezekből kiindulva úgy véljük, hogy az első vizsgálatban nyújtott teljesítmények képesek bejósolni a kimeneti vizsgálatban nyújtott eredményeket, azaz a kreativitásmutatók időben statikusak.

Következő kérdésünkben a kreativitásteszt változóinak egymás közötti összefüggéseire fókuszáltunk. Arra kérdeztünk rá, hogy az első vizsgálatban jobb eredményt elérők jobb teljesítményt fognak-e mutatni a 2014-ben kitöltött tesztekben is; illetve, hogy azok a tanulók, akik az első vizsgálat alkalmával még alacsonyabb eredményeket értek el, képesek-e utolérni társaikat? Véleményünk szerint, az első vizsgálatban jobb teljesítményt nyújtók, a második vizsgálat alkalmával is jobb eredményt fognak nyújtani a társaiknál, s az első vizsgálatban gyengébb eredményeket elérők pedig nem érik utol a társaikat (v.ö. Barkóczi (1976) vizsgálatával, aki azt találta, hogy a kreativitástesztben jobb eredményt elérő felvételizők egyetemi pályafutása eredményesebb volt társaikénál).

Ezt követően a kreativitástesztekben és az intelligenciatesztekben nyújtott teljesítmények egymásra gyakorolt hatására vonatkozó kérdést tettünk fel: arra kerestük a választ, hogy milyen hatásai vannak az intelligenciabeli különbségeknek a kreativitástesztbeli teljesítményekre? Feltételezzük, hogy az intelligencia tesztben magasabb pontszámot elérők, jobb teljesítményt fognak nyújtani mindkét kreativitás tesztben.

Végül kérdésként merült fel, hogy van-e különbség a lányok és a fiúk kreativitástesztekben nyújtott teljesítményében, és ha van különbség az megmarad-e az életkor előrehaladásával? Cambell (1960) és Simonton (2004) kutatásaira alapozva feltételezzük, hogy különbséget fogunk tapasztalni a lányok és a fiúk kreativitás tesztekben nyújtott teljesítménye terén, feltételezhetően a verbális kreativitás feladatokban a lányok lesznek eredményesebbek, a figurális feladatokban pedig a fiúk; és ez a különbség megmarad az életkor előrehaladásával.

Minta

A vizsgálati mintát középiskolai tanulmányaikat 2011-ben 9. évfolyamon megkezdő és 2014-ben 12. évfolyamon befejező tanulók alkotják ($n=107$; 66 férfi, 41 nő). Átlagos életkoruk a 2011-es elővizsgálat idején 14,68 év ($SD=0,49$ év), a legfiatalabb vizsgálati személy 14, a legidősebb 16 éves volt. A vizsgálatban való részvétel önkéntes és anonim, a szülők által írásban engedélyezett volt.

Módszer

2011-ben (a továbbiakban: az „első vizsgálat”-ként, „bemeneti vizsgálat”-ként, illetve „9. évfolyamos korban végzett vizsgálat”-ként is fogunk még erre az adatgyűjtési alkalomra hivatkozni) 9. évfolyamos vizsgálati személyekkel felvettük a Szokatlan használat és a Körök kreativitásteszteket és kiegészítő vizsgálatként az APM intelligenciatesztet használtuk. E vizsgálatokat ismételtén elvégeztük 2014-ben (a továbbiakban: „második vizsgálat”-ként, „kimeneti vizsgálat”-ként, illetve „12. évfolyamos korban végzett vizsgálat”-ként is fogunk még erre az adatgyűjtési alkalomra hivatkozni) az akkor már 12. évfolyamon tanuló vizsgálati személyekkel. A kreativitástesztek értékelésekor a Zétényi (1989) által közreadott sztenderdet követtük, s a fluencia, originalitás, flexibilitás, átlagos originalitás, relatív flexibilitás mutatókat számoltuk ki. Az APM teszt értékelésekor a nyerspontokat számítottuk ki a teszt útmutatójában (Raven, 1969) leírtaknak megfelelően (minden helyes válasz 1 pontot ért). A Körök teszt esetében lehetőséget adtunk arra, hogy a vizsgálati személyek további köröket is rajzolhassanak, amennyiben az előre nyomtatottakat már mind felhasználták.

Ennek az eljárásnak megfelelően minden vizsgálati személy esetében rendelkezésre álltak a 2011. és a 2014. évben mért Zétényi-féle értékelő táblázat felhasználásával számított kreativitásteszt eredmények, illetve az APM-teszt, s a tanulás iránti attitűd kérdőív eredményei (ez utóbbit jelen vizsgálatban csak egy demonstráció során használunk fel).

A változók normalitásának (Kolmogorov-Smirnov-próba révén történő) ellenőrzését követően részben paraméteres matematikai statisztikai próbákkal vizsgálatuk a különbségeket, illetve az együtt járásokat. A matematikai statisztikai számításokat az SPSS 13.0 for Windows szoftverrel végeztük.

Eredmények

A Kolmogorov-Smirnov-próba eredménye szerint vizsgálati változóink közül egyedül a Körök teszt első vizsgálatban mért flexibilitás változója nem normális eloszlású, a többi változók eloszlása azonban nem tér el szignifikánsan a normálistól. Ennek megfelelően a továbbiakban paraméteres statisztikai próbákat alkalmazunk a normális eloszlást követő változók esetében illetve nem paraméteres statisztikai tesztekkel használunk az említett nem normális eloszlású változó esetében.

Az 1. táblázat foglalja össze a leíró statisztikai eredményeket, valamint az elő- és utóvizsgálat közötti különbségek vizsgálatára alkalmazott páros t-próba, illetve páros wilcoxon-féle előjeles rangpróba eredményeit. A tanulók pontszáma szignifikánsan ($|MD| = 1,48-3,62$; $p \leq 0,05$;) növekedett a verbális kreativitásteszt fluencia, originalitás, flexibilitás mutatóiban, a figurális kreativitásteszt fluencia mutatóiban és az intelligenciavizsgálat nyerspontszámában. Szignifikáns, bár csekély értékű ($MD = 0,05$; $p \leq 0,05$) pontszám csökkenés mutatkozott a verbális kreativitásteszt relatív flexibilitás mutatójában és a Körök teszt flexibilitás mutatójában. A többi mutatóban nem tapasztaltunk szignifikáns változást.

A vizsgálati személyek által először 2011-ben, majd 2014-ben kitöltött kreativitástesztetek közötti (r korrelációs együtthatóval jelölt) Pearson-féle és (r_s együtthatóval jelölt) Spearman-féle korrelációk alakulása (2. táblázat):

- A fluencia tekintetében szignifikáns pozitív irányú, mérsékelt korrelációkat tapasztaltunk (szokatlan használat teszt: $r = 0,397$; körök teszt: $r = 0,506$; mindkét teszt esetében $p \leq 0,01$).
- Az originalitással kapcsolatban a szokatlan használat teszt esetében $r = 0,354$; a körök tesztben pedig $r = 0,486$ értékű szignifikáns ($p \leq 0,01$) együtt járást kaptunk. Az átlagos originalitást tekintve azonban nem tapasztaltunk szignifikáns korrelációt egyik teszt esetében sem.
- A flexibilitás pontszámok közötti korreláció a Szokatlan használat teszt esetében $r = 0,304$ (a relatív flexibilitás értéke pedig: $r = 0,338$); a körök teszt esetében $r_s = 0,317$ ($p \leq 0,01$). A figurális teszt relatív flexibilitás mutatójának első és második mérés során nyert pontszámai nem mutatnak szignifikáns együtt járást.

Az intelligencia mérésére használt APM intelligenciateszt 9. és 12. évfolyamos korban elért nyerspontszámok között mérsékelt, pozitív irányú együtt járást találtunk ($r = 0,528$; $p \leq 0,01$).

Kérdés, hogy a 2. táblázatban összefoglalt pozitív együtt járások háttérben vajon az eleve magasabb pontszámot elérő tanulók játszanak-e nagyobb szerepet, (vagyis: pozitív korreláció van-e az első vizsgálat és az ahhoz képest a kimeneti vizsgálatig elért pontszám-növekedés között), vagy az első vizsgálat során gyengébb tanulóktól várható nagyobb fejlődés (vagyis negatív korrelációt tapasztalhatunk-e a bementi vizsgálat és az ahhoz képest a kimeneti vizsgálatig elért pontszám-növekedés között), vagy nem mutatható ki lineáris kapcsolat az első vizsgálatban elért pontszám és az kimeneti vizsgálatig elért pontszám-növekedés között. A kérdés megválaszolása érdekében kiszámoltuk a bemeneti és a kimeneti különbségváltozók értékeit, majd Kolmogorov-Smirnov-próbával ellenőriztük e különbségváltozók normális elosz-

1. táblázat: leíró statisztika és normalitásvizsgálat eredményeinek összefoglalása. (forrás: Szerző)

Teszt	Változó	Vizsgálat	Átlag	Szórás	Átlagok különbsége	Minimum	Maximum	Percentilisek			t
								25%	50% (medián)	75%	
Szokatlan használat	Fluencia	elővizsgálat	12,88	6,29	-3,48	3,00	30,00	8,25	11,50	17,00	-4,88*
		utóvizsgálat	16,49	5,56		5,00	38,00	12,50	16,00	20,00	
	Originalitás	elővizsgálat	6,80	3,60	-1,48	0,80	16,79	4,28	6,14	8,81	-3,59*
		utóvizsgálat	8,38	2,99		2,98	19,11	6,34	8,42	9,97	
	Flexibilitás	elővizsgálat	9,58	3,85	-2,05	3,00	19,00	7,00	9,00	12,00	-4,52*
		utóvizsgálat	11,77	3,10		4,00	21,00	9,50	12,00	14,00	
	Átlagos originalitás	elővizsgálat	0,53	0,09	0,02	0,27	0,81	0,48	0,52	0,58	n.s.
		utóvizsgálat	0,51	0,06		0,36	0,66	0,47	0,50	0,54	
	Relatív flexibilitás	elővizsgálat	0,79	0,15	0,05	0,39	1,00	0,67	0,80	0,91	-2,91*
		utóvizsgálat	0,74	0,12		0,42	1,00	0,65	0,73	0,82	
Körök	Fluencia	elővizsgálat	18,57	5,77	-1,93	4,00	37,00	14,50	18,00	22,00	-2,26*
		utóvizsgálat	20,58	9,01		2,00	70,00	15,00	20,00	25,00	
	Originalitás	elővizsgálat	8,69	3,39	-0,24	1,90	18,39	6,07	8,40	11,24	n.s.
		utóvizsgálat	9,02	3,72		0,79	21,24	6,13	8,91	11,04	
	Flexibilitás	elővizsgálat	10,10	2,85	-0,72	3,00	16,00	8,00	11,00	12,00	n.s.**
		utóvizsgálat	10,84	3,35		2,00	18,00	8,50	11,00	13,00	
	Átlagos originalitás	elővizsgálat	0,47	0,12	0,02	0,12	0,68	0,42	0,48	0,54	n.s.
		utóvizsgálat	0,45	0,10		0,18	0,76	0,40	0,47	0,51	
	Relatív flexibilitás	elővizsgálat	0,57	0,15	-0,01	0,19	1,00	0,48	0,58	0,67	n.s.
		utóvizsgálat	0,57	0,15		0,20	1,00	0,46	0,56	0,67	
APM	Nyers-pontszám	elővizsgálat	33,19	4,75	-3,62	19,00	45,00	31,00	34,00	36,00	-7,96*
		utóvizsgálat	36,92	4,61		21,00	47,00	34,00	38,00	40,00	

*Páros t-próba szignifikancia szintje: $p \leq 0,05$

**Páros Wilcoxon-féle előjeles rangpróba eredménye (nem t-érték)

2. táblázat: 9., majd 12. évfolyamos korban nyújtott teszteredmények közötti korreláció (forrás: Szerző)

Teszt	Fluencia	Originalitás	Flexibilitás	Átlagos originalitás	Relatív flexibilitás
Szokatlan használat	0,397	0,354	0,304	n.s.	0,338
Körök	0,506	0,486	0,317*	n.s.	n.s.

*A Körök teszt flexibilitás változója esetében Spearman-féle (r_s) rangkorrelációt, a többi esetben Pearson-féle (r) korrelációt jelölnek a számok. Minden esetben: $p \leq 0,01$. n.s. = nem szignifikáns korreláció

lását. Mivel közülük többre is jellemző volt, hogy nem normális eloszlásúak, ezért Spearman-féle rangkorreláció számítását végeztünk, melynek eredményeit a 3. táblázat összegzi. A pszichometriai intelligenciát tekintve az APM bemeneti pontszám és az elért APM-pontszámkülönbség között mérsékelt együtt járás tapasztalható ($r_s = 0,354$; $p \leq 0,05$). A tanulók által a bemeneti vizsgálat során elért APM pontszám és a kreativitás mutatók között nem tapasztalható szignifikáns lineáris kapcsolat (kivéve a figurális teszt ötletgazdagságot tükröző fluencia különbségváltozóját, mellyel $r_s = -0,240$; $p \leq 0,05$ értékekkel jellemezhető kapcsolatban áll a 9. évfolyamon mért APM nyerspontszám).

3. táblázat: a 9. évfolyamon elért pontszámok és az ezekhez képest a 12. évfolyamra elért pontszámkülönbségek közötti rangkorrelációk (forrás: Szerző)

Teszt	Fluencia	Originalitás	Flexibilitás	Átlagos originalitás	Relatív flexibilitás
Szokatlan használat	0,511	0,565	0,568	0,560	0,557
Körök	n.s.	0,276	0,309	0,502	0,448

* A cellákban lévő értékek $p \leq 0,05$ szinten szignifikáns Spearman-féle (r_s) rangkorrelációk; n.s. = nem szignifikáns korreláció

Az adatelemzés következő lépéseként Spearman-féle rangkorreláció számítással azt is teszteltük, hogy: a) egy kreativitásteszt mutatóiban a két különböző időpontban történt mérésből számolt pontszámkülönbségek pozitív korrelációs kapcsolatban állnak-e egymással; b) a két különböző kreativitásteszt mutatóinak pontszámkülönbségei is pozitív együtt járást mutatnak-e; c) a kreativitástesztekben nagyobb pontszámkülönbséget elérő tanulók az intelligenciatesztben is nagyobb pontszámkülönbséget érnek-e el. A pontszámkülönbségek rangkorrelációit a 4. táblázat foglalja össze.

4. táblázat: a 9. és a 12. évfolyamos korban végzett vizsgálatok pontszámkülönbségei közötti Spearman-féle rangkorrelációk (forrás: a Szerző)

Teszt	Mutató	Szokatlan használat teszt					Körök teszt				
		K _F	K _O	K _X	K _{ÁO}	K _{RX}	K _F	K _O	K _X	K _{ÁO}	K _{RX}
Szokatlan használat	K _F	1,000	0,965	0,920	0,468	n.s.	0,596	0,635	0,576	0,461	0,335
	K _O		1,000	0,907	0,607	n.s.	0,597	0,636	0,569	0,411	0,307
	K _X			1,000	0,513	0,328	0,577	0,632	0,569	0,502	0,349
	K _{ÁO}				1,000	0,533	0,499	0,493	0,493	0,365	0,420
	K _{RX}					1,000	0,403	0,359	0,348	0,405	0,385
Körök	K _F						1,000	0,828	0,738	0,296	n.s.
	K _O							1,000	0,837	0,665	0,365
	K _X								1,000	0,592	0,624
	K _{ÁO}									1,000	0,728
	K _{RX}										1,000
APM	K _{NYP}	0,315	0,251	0,336	n.s.	0,294	0,281	0,298	0,357	0,393	0,380

Magyarázat: K_F = fluencia pontszám különbségek, K_O = originalitás pontszámok különbsége, K_X = flexibilitás pontszámok különbsége, K_{ÁO} = átlagos originalitás pontszámok különbsége, K_{RX} = relatív flexibilitás pontszámok különbsége, K_{NYP} = Nyerspontok különbsége; n.s. = nem szignifikáns. A cellákban látható számok $p \leq 0,05$ szinten szignifikáns rangkorrelációs értékek.

Az intelligenciabeli különbségek kreativitástesztbeli pontszámokra gyakorolt hatásának feltárása érdekében Mann-Whitney-féle U-próbát is végeztünk, melynek eredménye szerint egyedül a Körök teszt relatív flexibilitás mutatójának különbségváltozója mentén van szignifikáns különbség az APM elővizsgálatban alacsony (medián alatti) és magas (medián feletti) pontszámot elérő tanulók között az utóbbiak javára ($U=849,500$; $Z=-2,173$; $p \leq 0,05$); a többi kreativitásmutató tekintetében azonban nem találtunk szignifikáns különbséget.

A normális eloszlású változók esetében varianciaanalízissel vizsgáltuk a nemek és az elővizsgálatban alacsony/magas APM pontszámú csoportba tartozás kreativitásmutatókra gyakorolt önálló hatását, illetve interakciójukat, ám szignifikáns hatásokat nem találtunk.

A nemek közötti különbségeket tekintve a független mintás t-próba eredményei szerint, a verbális kreativitásvizsgálat és az intelligenciavizsgálat esetében nincs szignifikáns különbség a nemek között; a Körök teszt kimeneti vizsgálatában azonban az originalitás ($t = -2,518$; MD

= -1,9223), a flexibilitás ($t = -3,173$; $MD = -2,142$) és az átlagos originalitás ($t = -2,585$; $MD = -0,05041$) terén a lányok szignifikánsan ($p \leq 0,05$) magasabb pontszámot értek el, mint a fiúk. A Mann-Whitney-féle U-próba eredménye szerint a Körök tesztben az első vizsgálat alkalmával a lányok flexibilitás pontszáma magasabb volt, mint a fiú tanulóké ($U = 900,500$; $Z = -2,169$; $p \leq 0,05$). A Körök teszt többi változójában nincs szignifikáns nemek közötti különbség.

Megvitatás

A tanulók által a 9. és 12. évfolyamos korokban elért pontszámokat összehasonlítva különbségeket tapasztalhatunk a verbális és a figurális kreativitás között (1. táblázat). Úgy tűnik, hogy a verbális kreativitás a fluencia, originalitás és flexibilitás terén nagyobb időbeli változékonyságot (itt: pontszámnövekedésben kimutatható fejlődést) mutat a vizsgált 14-18 év körüli életkorban, mint az időben statikusabbnak tekinthető figurális kreativitás. Így csak a figurális Körök Teszt esetében nyert alátámasztást az a feltevésünk, mely szerint az első vizsgálatban nyújtott teljesítmények képesek bejósolni a kimeneti vizsgálatban nyújtott eredményeket. Vizsgálatunk alapján a Körök teszt prediktív érvényessége jobbnak bizonyult a Szokatlan Használat teszténél.

Noha a leíró statisztikai eredmények és a bemeneti és kimeneti mérések közötti különbségvizsgálatok önmagukban is elgondolkodtató tehetségdiagnosztikai jelentőséggel bírhatnak, e különbségvizsgálatok azonban nem képesek rámutatni számszerűen arra, hogy vajon a két mérési alkalom közötti különbségek/hasonlóságok mögött milyen együtt járások mutathatók ki. Például a kezdeti mérésben eleve jobb eredményt elérik fognak-e a második vizsgálat során is jobban teljesíteni, vagy pedig azok a tanulók érik utol társaikat, akik az első vizsgálat alkalmával még alacsonyabb eredményt értek el. Ezért a bemeneti és a kimeneti vizsgálat eredményei közötti korrelációs kapcsolatot is ellenőriztük.

Eredményeink szerint (lásd: 2. táblázat) a 9., majd 12. évfolyamos korban szerzett fluencia, originalitás és flexibilitás pontszámok a verbális és a nem verbális kreativitás teszt esetében is szignifikáns pozitív irányú, bár mérsékelt jellegű ($r = 0,304-0,506$; $p \leq 0,01$) korrelációs kapcsolatban állnak egymással (hasonló tapasztalatokról számol be Torrance, 1966 is). Cronbach (1951) alapján százalékos értékekre fordítva ezeket a korrelációkat, négy év távlatában kb. 9-25%-os valószínűséggel fognak jobb eredményeket elérni e kreativitásmutatókban azok, akik az első vizsgálat alkalmával is jobb eredményeket értek el. Ez az eredmény – amellett, hogy mérsékelt teszt-reteszt megbízhatóságot tükröz egy közel négy éves időintervallum esetében – nem bátoríthat bennünket határozott predikciók megtételére, amikor egy 9. évfolyamon végzett (például tehetséggondozó programba történő beavogató) kreativitás vizsgálat eredményeire alapozva szeretnénk bejósolni (a speciális kreativitás-fejlesztésben nem részesülő) gimnazisták 12. évfolyamos korban mérhető pontszámait. Fejlődéslélektani szempontból az eredményeket úgy is értelmezhetjük, hogy a pszichometriai kreativitás 14 éves kor körül mérhető alacsony/magas fluencia, originalitás és flexibilitás pontszámai a pubertáskor végén mért alacsony/magas értékekkel mutatnak ugyan némi együtt járást, de ez a mérsékelt együtt járás igen esetleges.

A fluencia pontszámnövelő hatását redukálni törekvő változók tekintetében azt tapasztaltuk, hogy a 9. és 12. évfolyamos korban felvett kreativitásteszték átlagos originalitás pontszámai egyik kreativitásteszt esetében sem korreláltak egymással; a relatív flexibilitás esetében pedig csak a verbális kreativitás teszténél figyelhetünk meg mérsékelt, pozitív irányú korrelációt ($r = 0,338$; $p \leq 0,01$). Eredményeinket általánosítva azt mondhatjuk, hogy egy diák által egy nyitott feladatra adott eredeti ötletek száma az összes ötlet számához képest igen nagy változékonyságot mutathat a pubertáskor utolsó négy évében. Hasonló a helyzet a nézőpontváltásra kész, rugalmas gondolkodás esetében is – azzal a megkötéssel, hogy a verbális feladatokban

alig valamivel bejósolhatóbb a relatív flexibilitás alakulása, mint a figurális feladatok esetében. A vizsgálat során kapott teszt-reteszt korrelációk illeszkednek ahhoz a mások (Torrance, 1966; Zétényi, 1989; Cropley, 2000) által közölt eredményekhez, melyek szerint az ismételt mérések több éves távlatban mérsékelt korrelációt mutatnak egymással.

Spearman-féle rangkorrelációs számítással teszteltük a tanulók által az elővizsgálatban elért pontszámok és az elővizsgálattól az utóvizsgálatig elért pontszámkülönbség közötti együtt járást. Amint azt a 3. táblázat mutatja, egyedül a Körök teszt fluencia mutatója esetében nem találtunk szignifikáns korrelációt, a többi esetben a $r_s = 0,276$ és $0,568$ közötti szignifikáns ($p \leq 0,05$) együtt járást tapasztaltunk (a rangkorrelációs együttható értéke a verbális kreativitástesztben valamivel nagyobb, mint a figurális teszt esetében). Úgy tűnik, hogy többnyire azok a tanulók értek el nagyobb mértékű kreativitástesztbeli pontszámkülönbséget (fejlődést), akik eleve magasabb pontszámokat szereztek az első vizsgálat alkalmával. A korreláció mérsékelt értéke azonban nem teszi lehetővé, hogy egy személy kreatív fejlődési potenciáljának mérlegelésekor (például egy tehetség gondozó programba történő beválogatás vagy egy munkaerő kiválasztás alkalmával) kizárólag a tesztekkel aktuálisan kimutatható pontszámot vegyük figyelembe. Az eredmények szerint e fejlődési potenciál ugyanis nem becsülhető fel megbízható módon egyetlen vizsgálat révén, hiszen a 0,5 körüli korrelációk alapján mindössze 25%-kal csökkenthető a fejlődés (elővizsgálathoz képest várható pontszámnövekedést jósló) előrejelzésének hibája. A jövőben szükség lenne (ideális esetben korosztályonkénti, de legalábbis az intézményes nevelés jellegzetes szakaszaihoz illeszkedő korcsoportonkénti) keresztmetszeti és nyomon követéses vizsgálatokkal további adatokat gyűjteni a pszichometriai kreatív fejlődéslélektani jellemzőinek megismerése céljából. Mindezek alapján azon feltevésünk, melyben úgy véltük, hogy „az első vizsgálatban jobb teljesítményt nyújtók, a második vizsgálat alkalmával is jobb eredményt fognak nyújtani a társaiknál, s az első vizsgálatban gyengébb eredményeket elérők pedig nem érik utol a társaikat” - igazolást nyert, viszont a mérsékelt korrelációk a jelentős (például a gyermek egy-egy teszt alapján történő tehetségazonosítása típusú) döntések meghozatalában nem elégségesek.

A kreativitásteszt és az intelligenciatesztben nyújtott teljesítmények egymásra gyakorolt hatásával kapcsolatos eredmények megvitatása: az intelligenciatesztben elért pontszámok szignifikáns növekedést mutattak a longitudinális vizsgálat időtartama alatt, ami (a Szokatlan használat teszthez viszonyítva) szintén egyfajta időbeli változékonyságot jelez a vizsgált életkorokban (1. táblázat). A tanulók pszichometriai intelligenciájának mérésére alkalmazott APM teszt elő- és utóvizsgálati eredményeit tekintve mérsékelt, pozitív irányú korrelációt kaptunk ($r = 0,528$; $p \leq 0,01$). A vizsgálatunkban tapasztalt korreláció némileg alacsonyabb, mint amelyeket az intelligenciakutatás klasszikus vizsgálataiban tapasztaltak – például: Jones és Bayley, 1941; Moffit és társai, 1993; akik a tanulók 12 éves kori és 18 éves kori teszt-pontszámai között erős ($r \geq 0,77$) korrelációt találtak. Figyelemre méltó, hogy a teszt-reteszt vizsgálatok közötti korrelációk nagyságrendje igen hasonló a pszichometriai intelligencia és kreativitás esetében.

További adatelemzés érdekében teszteltük az elővizsgálat során mért intelligencia korrelációs kapcsolatát a kreatív- és intelligenciatesztben az utóvizsgálatig elért pontszámkülönbségekkel. Az APM elővizsgálati pontszám és az elért APM-pontszám-különbség között mérsékelt együtt járást tapasztalható ($r_s = 0,354$; $p \leq 0,05$). Az APM elővizsgálatban mért nyerspontszáma a Körök teszt fluencia mutatójának pontszám-különbségével mutatott gyenge, negatív irányú együtt járást ($r_s = -0,240$; $p \leq 0,05$), a többi kreativitásmutató pontszámkülönbségével azonban nem korrelált szignifikánsan. Eredményeink szerint tehát, egy 9. évfolyamosok körében végzett vizsgálat alkalmával tapasztalt magas pszichometriai intelligencia a következő négy év várható intelligenciateszt pontszámbeli növekedését alig, a kreatív-pontszámbeli változását pedig sehogy sem képes bejósolni.

Végül a tanulók által nyújtott kreativitás- és intelligenciatesztbeli mutatók közötti pontszámkülönbségek egymással való korrelációs kapcsolatait is feltérképeztük. A pontszámkülönbségek közötti együtt járással kapcsolatban (vö.: 4. táblázat) az alábbiakat fogalmazhatjuk meg:

a) Egy kreativitásteszt különböző mutatóiban a két különböző időpontban történt mérés során tapasztalt pontszámkülönbségek pozitív korrelációs kapcsolatban állnak egymással ($p \leq 0,05$). E kapcsolat a verbális teszt esetében ($r_s = 0,328-0,965$) némileg erősebb, mint a figurális teszt esetében ($r_s = 0,296-0,828$). Mindkét tesztben a fluencia, az originalitás és a flexibilitás különbségváltozói mutatták a legerősebb korrelációt (Szokatlan használat teszt: $r_s = 0,907-0,965$; Körök teszt: $r_s = 0,738-0,837$), tehát azok a változók, amelyek nyerspontszámai egymással is igen szoros kapcsolatban állnak. A relatív flexibilitás különbségváltozójával nem korrelált szignifikánsan mindkét teszt fluencia különbségváltozója, illetve a verbális teszt originalitás különbségváltozója. Általánosságban véve tehát: a valamely kreativitás mutatóban nagyobb pontszámkülönbséget elérő tanulók a mutatók függvényében kb. 9-93%-os valószínűséggel érnek el magas pontszámkülönbséget más kreativitás mutatóban is (ez alól a relatív flexibilitás és a fluencia, illetve a verbális teszt originalitás pontszáma jelent kivételt). A pontszámkülönbségek közötti korrelációk alakulása mintegy leképezi az egyes kreativitásmutatók közötti korrelációk alakulását.

b) A két kreativitásteszt mutatóinak pontszámkülönbségei között $r_s = 0,307-0,636$ ($p \leq 0,05$) együtt járást tapasztaltunk. Az egyik kreativitástesztben nagyobb mértékű pontszám növekedést elérő tanulók kb. 9-36%-os valószínűséggel értek el magasabb pontszám különbségeket a másik kreativitástesztben. A verbális és a figurális kreativitás mérsékelt együttváltozása mellett szóló eredmény jelzi, hogy e kétféle kreativitás nem teljesen független egymástól.

c) Arra is rákérdeztünk, hogy a kreativitástesztbeli és az intelligenciatesztbeli pontszámkülönbségek korrelálnak-e egymással. A Spearman-féle rangkorreláció-számítás eredménye szerint a két időpontban végzett kreativitásvizsgálatok során nagyobb pontszámbeli növekedést nyújtó tanulók, az intelligenciatesztben is nagyobb valószínűséggel érnek el nagyobb pontszámbeli különbséget ($r_s = 0,251$ és $0,380$; $p \leq 0,05$). Másképp: a pszichometriai kreativitás nagyobb mértékű fejlődése mérsékelt együtt járást mutat a pszichometriai intelligencia nagyobb mértékű fejlődésével. Az intelligencia és a kreativitás (pontszámkülönbségekkel jellemezhető) fejlődésének kapcsolata e két kognitív képességterület kölcsönhatását jelzi. E kölcsönhatás mérsékelt jellegét mutatja az az észrevétel is, hogy az APM intelligenciatesztben az elővizsgálat során magasabb (medián feletti) pontszámot elérő tanulók kizárólag a Körök teszt relatív flexibilitás mutatójának különbségváltozóját tekintve különböznek szignifikánsan az APM tesztben medián alatti pontszámot elérő diákoktól. A kreativitásmutatók különbségváltozóinak döntő többségében azonban nincs szignifikáns különbség a 14 éves kor körül felvett intelligenciatesztben medián alatti/feletti eredményt elérők között.

Mindent összevetve csak részben nyert igazolást az a feltételezés, hogy az intelligenciatesztben magasabb pontszámot elérők, jobb teljesítményt fognak nyújtani a kreativitástesztben. Úgy tűnik, hogy a pszichometriai intelligencia alapján a kreativitásmutatókban történő fejlődés bejósolása igen esetleges.

A nemek közötti különbségekre vonatkozó hipotéziscsoportunk – miszerint különbséget fogunk tapasztalni a lányok és a fiúk kreativitás tesztekben nyújtott teljesítménye terén és feltételezhetően a verbális kreativitás feladatokban a lányok lesznek eredményesebbek, a figurális feladatokban pedig a fiúk; és ez a különbség megmarad az életkor előrehaladásával – nem nyert igazolást. A vizsgálat eredménye szerint a verbális kreativitásvizsgálat és az intelligenciavizsgálat esetében nincs szignifikáns különbség a nemek között. Mindez nem támasztja alá azokat a kutatásokat (Cambell, 1960; Simonton, 2004), melyek a nemek közötti

különbségekre fókuszálnak. ha van szignifikáns nemek közötti különbség egyáltalán, akkor az ellentétes irányú a várthoz képest: a figurális Körök teszt bemeneti vizsgálatában a flexibilitás, a kimeneti vizsgálatában az originalitás, flexibilitás és átlagos originalitás esetében is a lányok értek el szignifikánsan ($p \leq 0,05$) magasabb pontszámot. Így nem tudjuk alátámasztani azokat a kutatásokat (Halpern, 1986; Wynn, 1996), melyekben megállapították, hogy a nők verbalitás terén, a férfiak pedig a téri-, képi feladatok megoldásában eredményesebbek. A Körök teszt többi változójában nincs nemek szerinti különbség.

Korlátok

A tesztelés korlátjainak egy része azonos a longitudinális vizsgálatok általános problémájával, mely szerint előfordulhat, hogy a mintában lévő emberek hozzászoknak a különféle teszthelyzetekhez, azaz megtanulhatják, hogy milyen választ kell adniuk (Cole és Cole, 2003). Ennek következtében nehéz nyomon követni, hogy a személy válaszainak időbeli változásai a fejlődés eredményeként jelentek meg, vagy egyszerűen csak a tesztfelvételben szerzett gyakorlottság befolyásolta azt. Másrészt a jövőben érdemes lenne a kutatás eredményeit nagyobb mintán is ellenőrizni.

Konklúzió

A vizsgálat legközvetlenebb haszna, hogy korszerű adatokat szolgáltat az egyén személyes kreativitásának változására, illetve a pszichometriai kreativitás időbeli aspektusaira vonatkozóan. A személyes kreativitás változására vonatkozó eredmények segítséget nyújthatnak a kreativitás alapú tehetségbeválogató, azonosító vizsgálatokban. Eredményeink alapján megállapítható, hogy a bemeneti vizsgálatok bejósoló jellege a kimeneti eredményekre vonatkozóan viszonylagos. Azaz nem lehet határozott véleményt mondani a gimnázium első éveiben mért kreativitás értékek alapján az érettségi környékén tapasztalt pszichometriai kreativitásra vonatkozóan; így a tehetséggondozó programokba való beválogatás során többszöri és legfőképp többféle (verbális és figurális) tesztek alkalmazása javasolt.

A kutatás közben azonban a teszthasználat számos problémájára is fény derült: 1) A hazai tesztadaptációk értékelési rendszere és sztenderdjei, nem az eredeti TTCT alapján készültek, ebből következően a magyarországi és a nemzetközi vizsgálatok eredményei nem minden esetben összehasonlíthatóak. 2) A hazai kreativitástesztek változatlan formában, felülvizsgálás nélkül kerülnek felhasználásra több mint negyed évszázada, holott a mintájukként szolgáló TTCT eredményeit azóta többször felülvizsgálták, revideálták. 3) A tesztfüzetben található válaszok elavultak, nem alkalmazkodnak a mai tanulók válaszhöz (pl. pack-man, X-Box, smiley). Mindezek megerősítették azon véleményünket, hogy szükségessé vált a hazai kreativitástesztek revideációja; melynek kutatási tapasztalatokon nyugvó megvalósítása folyamatban van.

Irodalom

- Alpaugh, P.K., Birren, J. E.(1977). Variables affecting Creative Contributions across the Adult Life Span. *Human Development*, 20 (4.), 240-248.
- Barkóczi I. (1976). Egyetemi hallgatók intelligenciájának és kreativitásának összefüggése produktivitásukkal és az ezekre vonatkozó oktatói ítéletekkel. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 33, 5. 419–428.
- Bereczkei T. (2003). *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Cambell, D.T.(1960). Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge process. *Psychological Review*, 67, 380-400.
- Ceglédi E. (2009). *A kreativitás és intelligencia szerepe az iskolai teljesítményekben*. Letöltés ideje: 2015.09.01. Letöltés: http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2009_11_05.pdf
- Cole, M. és Cole, S. R. (2003). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cramond, B., Mathews-Morgan, J., Bandalos, D. és Zuo, L. (2005). A report on the 40-year follow-up of the Torrance tests of creative thinking: Alive and well in the new millennium. *Gifted Child Quarterly*, 49, 283–291.
- Cronbach, L.J. (1951). "Coefficient alpha and the internal structure of tests". *Psychometrika* 6 (3): 297–334
- Cropley, A. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper Review*, 23, 72–79.
- Csikszentmihályi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Győri, J. (1986). *Longitudinal study of divergent thinking abilities in school age children eight year follow up*. Paper presented at Development European perspectives, Abstracts of Second European Conference on Developmental Psychology, Rome, Italy.
- Helson, R. (1999). A longitudinal Study of Creative Personality in Women. *Creativity Research Journal*. 12.(2). 89-101.
- Jones, H. E., Bayley, N. (1941). The Berkeley Growth Study. *Child Development*, 12, 167-173.
- Kang, C. (1989). *Gender differences in Korean children's responses to the Torrance Tests of Creative Thinking from first to sixth grade*. Unpublished master's thesis, University of Wisconsin, Madison, WI.
- Kim, K. H. (2011). The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4). 285–295. DOI: 10.1080/10400419.2011.627805
- Kürti J. (1978). Az értelmi fejlődés tendenciái 6-14 éves korban. In *75 éves a Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Intézete*. Budapest. 245–253.
- Kürti J. (1982). A kreatív képességek és az intelligencia fejlődését befolyásoló tényezők. *Pszichológia*, 2(4.). 483–517.
- Marcon, R. A. (1995). Fourth-grade slump: The cause and cure. *Principal*, 74.(5.), 16–17.
- Moffitt, T. E., Gabrielli, W. F., Mednick, S. A., és Schulsinger, E (1981). Socioeconomic status, IQ, and delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 152-156.
- Plucker, J. A. (1999). Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance's (1958 to present) longitudinal data. *Creativity Research Journal*, 12. 103–114.
- Plucker, J. A. (2000): Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance's (1958 to present) longitudinal data. *Creativity Research Journal*, 12. 103–114.
- Razumnikova, O. M., Tarasova, I. V. és Volf, N.V. (2009). Characteristics of cortical activity in persons with high and low verbal creativity: analysis of alpha_{1,2} rhythms. *Zh Vyssh Nerv Deiat Im I P Pavlova*, 59(5):581-606.
- Razumnikova, O.M.(2009).The relationship between frequency-spatial parameters of the baseline EEG and levels of intelligence and creativity. *Zh Vyssh Nerv Deiat Im I P Pavlova*. 59(6):686-695.
- Romaniuk J.G. és Romaniuk M. (1981).Creativity across the Life Span: a Measurement Perspective. *Human Development*, 24.366-381.
- Runco, M. A. (1999). Time. In M. A. Runco, S. Pritzker (eds.). *Encyclopedia of Creativity*. CA: Academic. (Vol. 2). San Diego. 659–663.

- Runco, M. A., Millar, G., Acar, S., Cramond, B. (2011). Torrance Tests of Creative Thinking as Predictors of Personal and Public Achievement: A Fifty Year Follow-Up. *Creativity Research Journal*, 22 (4).
- Salamon, J. (1982). Részben divergens és divergens materializált feladatmegoldás fejlődése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3. 247–259.
- Salamon, J. (1992). Figurális és verbális divergens feladatmegoldás longitudinális vizsgálata általános iskolai tanulóknál. *Pszichológia*, 12 (4.). 567–579.
- Siegelman, C. K. és Rider, E. A. (2006). *Life-Span Human Development*. Thompson Learning. Madrid.
- Simonton, D.K.(2004). *Creativity in science: Chance, logic, genius and zeitgeist*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Smith, G. J. W., és Carlsson, I. (1983). Creativity in early and middle school years. *International Journal of Behavioral Development*, 6. 167–195.
- Timmel, J. L. (2001). *Creativity and acculturation: Psychological and cultural effects on the divergent thinking of Cuban preadolescent immigrants entering the United States*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 61(9-A). 34–68.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Personnel Press. Princeton.
- Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the classroom*. Washington, DC: National Education Association.
- Torrance, E. P. (1980). Growing Up Creatively Gifted: The 22-Year Longitudinal Study. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 3, 148-158.
- Torrance, E. P. (1981a). Predicting the creativity of elementary school children (1958-80) and the teacher who "made a difference." *Gifted Child Quarterly*, 25.
- Torrance, E. P. (1981b). Empirical validation of criterionreferenced indicators of creative ability through a longitudinal study. *Creative Child and Adult Quarterly*, 6, 136-140.
- Torrance, E. P. (2002). *The manifesto: A guide to developing a creative career*. Ablex. Westport, CT.
- Tóth L. (2011): A kreativitás mérésének módszerei. In: Münnich Á. (szerk.): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen. 41–47.
- Wynn, T. (1996). The evolution of tools and symbolic behavior. In Lock, A. J.; Peters, C. R. (Eds). *Handbook of Symbolic Evolution*. Clarendon Press, Oxford. 263-287.
- Zétényi T. (2008). Kreativitás és inspekciós idő. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 63. (4.) 677–689.
- Zétényi T. (2010). A kreativitás pszichometriája és a gondolkodás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65 (2.), 233–242.

AZ ISKOLAI AGRESSZIVITÁS MEGNYILVÁNULÁSI FORMÁI, MINT AZ ISKOLAI CSOPORTBAN ELFOGLALT STÁTUSZ MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐI

Szerzők:

Demeter Kármén,
Babes-Bolyai Tudományegyetem,
(Románia)

Szabó Kinga
Babes-Bolyai Tudományegyetem,
(Románia)

Első szerző e-mail címe:
karmen.demeter@ubbcluj.ro

Lektorok:

Kiss Szidónia
Babes-Bolyai Tudományegyetem,
(Románia)

Bernáth Anna
Babes-Bolyai Tudományegyetem,
(Románia)

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Kondé Z.-né Inántsý-Pap Judit
Debreceni Egyetem

Demeter, Kármén és Szabó Kinga (2015): Az iskolai agresszivitás megnyilvánulási formái, mint az iskolai csoportban elfoglalt státusz meghatározó tényezői. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/1. szám, 55-66. DOI 10.18458/KB.2015.1.55

Absztrakt

Vizsgálatunkban az egyes agresszivitásformák és a kisiskolások csoportban elfoglalt szociometriai státusza közötti összefüggéseket céloztuk meg, figyelembe véve ezen tényezők hatását az agresszív gyerekek társaikkal szemben megfogalmazott gondolatainak ellenséges voltára. Minta: 321 erdélyi kisiskolást (M = 10,25 év, SD = 0,71) vizsgáltunk, akik közül 61,4% román és 36,8% magyar etnikumú diák volt. Módszer: eszközeink segítségével az esetlegesen megjelenő agresszivitás formáját, a gyerekek osztályban elfoglalt szociometriai státuszát, illetve a társakkal szembeni ellenséges gondolatok minőségét mértük. Eredmények: a nemi különbségeknek és szociometriai státusznak hatása van az agresszív viselkedés típusára. Az eredmények a prevenció és intervenció területén alkalmazhatók.

Kulcsszavak: reaktív agresszió, proaktív agresszió, szociometriai státusz, ellenséges gondolatok

Diszciplínák: pszichológia, pedagógia

Abstract

FORMS OF AGGRESSION IN SCHOOLS AS DETERMINING FACTORS IN GAINING SOCIAL STATUS IN A SCHOOL GROUP

In our study we have focused on the relationship between certain types of aggression and the sociometric status of primary school children, considering the effect of these factors on the hostile character of cognitions that aggressive children generate towards their peers. Sample: Our sample consisted of 321 primary school children from Transylvania (M=10.25

years, $SD = 0.71$), out of which 61.4% were of Romanian and 36.8% of Hungarian ethnicity. Method: our instruments measured the type of aggression, the sociometric status of children within the classroom and the type of hostile cognitions towards peers. Results: gender differences and sociometric status has effect on types of aggressive behavior. The results are useable in the field for prevention and intervention.

Keywords: reactive aggression, proactive aggression, sociometric status, hostile cognitions

Disciplines: psychology, pedagogy

Tanulmányunk célja megvizsgálni a csoportban elfoglalt státusz szerepét az agresszív gyerekek ellenséges kognícióinak a generálásában, és rávilágítani arra, hogy milyen összefüggés van a csoportban elfoglalt státusz és a viselkedésben megjelenő agresszivitás formái között.

A szakirodalom gyakran foglalkozik a szociometriai státusz és az egyes agresszivitásformák közötti kapcsolat feltárásával, de kevés információnk van arról, hogy milyen interakció van a státusz, agresszivitásforma és a másokkal kapcsolatban megjelenő ellenséges gondolatok között. A társas információfeldolgozás modelljének értelmében, a különböző típusú agresszivitást mutató gyerekek sajátos jellemzőkkel rendelkeznek az információfeldolgozás bizonyos szakaszaiban, és ennek következtében más-más mintázat jellemző társaikkal szembeni viselkedésükre (Crick és Dodge, 1996a; 1996b).

Kutatásunkban a szakirodalomban gyakran említett reaktív, illetve proaktív agresszivitásformákat mérjük fel, és megvizsgáljuk, hogy milyen szociometriai státusz mutatói vannak a mindkét agresszivitásformát mutató gyerekeknek, és milyen összefüggést mutat ez a viselkedés a társakkal szembeni ellenséges gondolatok mértékével.

Tanulmányunk első részében a szociometriai státusz mutatók iskoláskorú gyerekekre vonatkozó szakirodalmát szintetizáljuk, majd a célzott agresszivitás formái és a szociometriai státusz közötti kapcsolatot vizsgáló kutatásokat foglaljuk össze. A tanulmány további részében a vizsgálat módszerét, a vizsgálat lépéseit, illetve eredményeinket mutatjuk be.

Társas státusz, társas preferencia és észlelt népszerűség

A szakirodalomban az agresszivitás számos formája és funkciója lelhető fel, melyek különbözőképpen asszociálódnak a diákok társas kapcsolataival (Card és tsai., 2008). Az 1980-as évektől kezdődően a szakirodalom több agresszivitástípust jellemez, beleértve ennek közvetlen formáját is, amelyek a társas kapcsolatokon keresztül, illetve a generált érzelmi állapot által sértik az áldozatot (Bjorqvist, Lagerspetz és Osterman, 1992; Crick, 1995; Crick és Grotzinger, 1995). Ezek között a formák között említhető a reaktív agresszió, amely olyan dühre és ellenséges reakcióra vonatkozik, amely provokálásra vagy fenyegetésre adott viselkedés (Steinberg és tsai., 2013). Ennek a formának az ellenpólusánál beszélhetünk a proaktív agresszióról, amely szándékosságot, kezdeményezést és tervezett viselkedést feltételez (Fite, Colder és Pelham, 2006). A szakirodalom alapján elmondható, hogy a reaktív agressziót a kortárs csoportok jobban tolerálják, mint a proaktív agressziót, és az előbbi erős kapcsolatot mutat az általános és középiskolában kialakult csoportbeli preferencia alacsony szintjével (Vitaro, Brendgen és Barker, 2006; Toblin és tsai, 2005).

Az amerikai pszichológusok megközelítése a csoportbeli társas státusz bipoláris (kedvelt-antipatikus) dimenzióként határozható meg, és mint *társas preferencia* operacionalizálható (Olweus, 2001). Ez a szemlélet az agresszivitás és az elutasítás közötti kapcsolatra

összpontosít, egy szoros pozitív kapcsolatot feltételezve a kettő között. Számos tanulmány igazolta, hogy a különböző típusú agresszivitást mutató diákok magas szociális státuszt is mutathatnak (Berger, Batanova és Duncan Cance, 2015; Rodkin és tsai, 2000). Ez abban az esetben jellemző, amikor a státusz nem a kedvelt-antipatikus paraméterek mentén operacionalizált (Farmer és tsai., 2003; Rodkin és tsai., 2000). Azon adatok, melyek magas szintű népszerűséget és alacsony szintű szimpátiát azonosítottak az agresszív tanulók esetében (Farmer és tsai., 2003), fogalmi megkülönböztetést használtak a szociometriai népszerűség és az észlelt népszerűség között. A szociometriai népszerűség az osztályban mutatkozó társas népszerűségi szint alapján határozható meg (a diák kedvelt a társai által vagy antipatikus nekik) (Rubin, Bukowski és Parker, 1998). Az észlelt népszerűséget azáltal határozták meg, hogy felmérték azt a népszerűséget, amit egy diák társának tulajdonít, annak (Adler és Adler, 1998). Az adatok alapján elmondható, hogy az agresszivitás negatív kapcsolatban áll a tulajdonképpeni népszerűséggel, ugyanakkor pozitívan kapcsolódik a diák észlelt népszerűségéhez (Cillessen és Mayeux, 2004). A longitudinális vizsgálatok arra a következtetésre jutottak, hogy ez a kapcsolat nagyon erős a gimnáziumi osztályoktól kezdődően egészen a serdülőkorig (Cillessen és Mayeux, 2004; Rose, Swenson és Waller, 2004). Azon kutatások eredményei, melyek az agresszív diákok társas kapcsolatait vizsgálták, ambivalens összefüggést állapítottak meg e két faktor között (Farmer és tsai., 2003). Azok az agresszív diákok, akik társaik által ki vannak rekesztve, más csoportok tagjaivá válhatnak, és ott befolyásos szerepeket tölthetnek be (Bagwell és tsai., 2000). A népszerűség és a szociometriai státusz közötti kapcsolat ellentmondásos: több népszerű diák vezetőként jelenik meg egy csoportban, ugyanakkor társas szempontból társaik nem kedvelt diákokként tartják őket számon (szociometrás státusz) (Lease, Kennedy és Axelrod, 2002).

Az iskolai agresszivitás formáinak és funkcióinak összefüggése a diákok társas kapcsolataival

Az iskolai társas kapcsolatokat a leggyakrabban a következő agresszivitásformákkal vizsgálták: közvetett-közvetlen agresszivitás, nyílt-rejtett agresszivitás, instrumentális agresszivitás, illetve kapcsolati agresszivitás. Az agresszivitás funkciói közül tanulmányunk a proaktív és a reaktív funkciók vizsgálatára összpontosít. Az iskolai környezetben megjelenő agresszor, illetve az áldozat viselkedésének meghatározásában az említett funkcióknak nagy jelentősége van (Crick és Dodge, 1994; Dodge és Coie, 1987).

A reaktív agresszivitás haragot és ellenséges viselkedést feltételez, mely egy kihívásra adott reakcióként nyilvánul meg. Ezzel ellentétben a proaktív agresszivitás célorientált, megtervezett, és megjelenése nem feltételez haragot vagy más provokatív ingert. Egy, a közelmúltban (Card és Little, 2006) megjelent metaanalízis eredményei arra engednek következtetni, hogy mind a proaktív, mind pedig a reaktív agresszív viselkedés gyenge szociometriai státusszal áll kapcsolatban. A reaktív agresszivitás és a gyenge társas státusz között a kapcsolat erősebb, mint a proaktív agresszivitás és a negatív státuszok között. Általában a reaktív agresszivitás kevésbé tolerált a társak által, mint proaktív, és alacsony szintű társas népszerűséget eredményez (Vitaro és tsai., 2006). Az agresszivitás és a népszerűtlenség kapcsolata viszont nem egyértelmű. A szakirodalomban néhány esetben a népszerű gyerekek mutatnak magasabb reaktivitást, és esetenként az agresszivitás egyáltalán nem észlelhető (Cillessen és Mayeux, 2004).

A társas státusz egyik mutatója lehet a csoportból való kizárás, a kirekesztés is (Killen, Mulvey és Hitti, 2013). Az akkut kirekesztés ellenséges attribúciókat eredményez a gyerek kognícióiban, és ez számos esetben agresszív megnyilvánulásokhoz vezet (Peets, Hodges és Salmivalli, 2011).

Módszer

Tanulmányunknak két fő célja van. Elsősorban azt szerettük volna feltárni, hogy milyen kapcsolat áll fenn erdélyi kisiskolások körében a különböző típusú agresszivitás (proaktív és reaktív) és az osztályban megmutatkozó szociális státusz között. Továbbá értékelés alá kerülnek a gyerekek társaikkal szemben megfogalmazott spontán kogníciói, a csoportban elfoglalt szociometriai státusz, illetve az agresszív gyerekek viselkedésmutatói közötti összefüggések. A szakirodalomra és az elméleti alapokra támaszkodva három hipotézist fogalmaztunk meg:

1. Hipotézis: A reaktív agresszív gyerekek több ellenséges gondolatot fogalmaznak meg az általuk nem kedvelt társakkal kapcsolatosan, szemben a proaktív agresszív gyerekekkel.

2. Hipotézis: A reaktív-proaktív agresszív gyerekek a legkevésbé kedvelt alcsoportját képezik az iskolai osztálynak.

3. Hipotézis: Gyenge szociometriai státusz esetében a gyerekek kevésbé negatív gondolatokat fogalmaznak meg kedvelt társaikkal szemben, és negatívabbakat nem kedvelt társaikkal szemben.

A célok elérése érdekében egy korrelációs design-ú kutatást valósítottunk meg egy 342 diákból álló mintán, akik különböző erdélyi iskolák 16 osztályából származtak.

Minta

Az adatokat 342 IV.-V. osztályos diáktól gyűjtöttük be. A gyerekek három erdélyi megyéből származtak. A minta a nemek szerinti eloszlást tekintve szinte egyenlő, résztvevőink között 46,4% fiú és 54,6% lány volt. A nemzetiség tekintetében az eloszlás a következőképpen alakult: 61,4% román és 36,8% magyar etnikumú diák. Az életkort tekintve, az átlag $M=10,25$ év ($SD=0,71$). Statisztikai feldolgozásra alkalmas teljes adatsort összesen 321 diáktól kaptunk, ők képezték végső mintánkat. A minta etnikai szempontból reprezentatív volt az Erdélyre jellemző megoszlásra.

Eszközök

1. *Az osztálytársakkal szembeni Attitűd Kérdőív (AC)* (magyar nyelvű adaptált változat Demeter, 2011 által, az olasz kérdőív alapján, Camodeca, 2010). A kérdőív 30 kijelentést tartalmaz arra vonatkozóan, hogy milyen a diák viselkedése társaival szemben. A kérdőív adaptált változata a Reaktív, Proaktív, Fizikai-nyílt, illetve Kapcsolati agresszivitás alskálákat tartalmazta. A kérdőív alapján a résztvevő diákokat négy kategóriába soroltuk: nem agresszív gyerekek, reaktív diákok, proaktív diákok, reaktív-proaktív diákok (a reaktív és proaktív alskálán is átlagon felüli pontértéket elért diákok).
2. *Szociometriai Státusz* – Hat kérdésből álló adatlap, mely a diákok csoportban elfoglalt társas helyzetének a megállapítására, illetve a vizsgált csoport társas mátrixának a feltérképezésére alkalmas (Cillessen és Mayeux, 2004; Newcomb, Bukowski és Pattee, 1993). A társak között elfoglalt pozíció alapján hat státuszmutatót számoltunk: kedvelt, nem kedvelt, népszerű, nem népszerű, barát, társak által csodált.
3. *Prompt* (Caravita és Demeter, 2010) – Az előfeszítés technikáját alkalmazó eszköz, amely az osztályon belüli társas kapcsolatok típusa és az osztálytársakkal szembeni attribúciók agresszív minősége közötti összefüggést méri fel. Az eszköz hat instrukciósomagot tartalmaz, amely alapján a vizsgálati személy tulajdonságokat társít olyan osztálytársakhoz, akikkel különböző társas kapcsolatban van: kedvelt társ, nem kedvelt társ, legjobb barát, csodált társ, népszerű társ, népszerűtlen társ. A válaszadás gyorsan történik. A válaszadó diák maximum három asszociációt fogalmazhat meg társaival kapcsolatban. Az eszköz az előfeszítést használja annak érdekében, hogy

megállapítsa a társas kapcsolatok hatását az agresszív, illetve a nem agresszív gondolatok kialakulására, aktuális provokálás hiányában (Caravita és Demeter, 2010).

Eljárás

A diákoknál jelentkező agresszivitás típusának és mértékének megállapítása érdekében az osztályban minden tanulót felmértünk az AC kérdőív adaptált változatával. A diák osztályközösségben elfoglalt társas helyzetének meghatározása céljából hat értéket számítottunk, melyek az alábbi szociometriai státuszok indexeként szolgáltak:

- A társas népszerűség mértéke (kedvelt-antipatikus)
- A barátságosság mértéke (barát)
- Az észlelt népszerűség szintje (népszerű-nem népszerű)
- A csodálat szintje (csodált társ)

Az osztálytársakkal kapcsolatos attribúciók jellemzőinek meghatározása céljából a Prompt eszközt használtuk fel (Caravita és Demeter, 2010). A válaszok kódolását 4 értékelő (pedagógus) végezte. Az értékelők közötti megegyezés megfelelő volt, Cronbach $\alpha = 0,97$. A végső érték kiszámítása érdekében azokat a pontszámokat vettük figyelembe, amelyek esetében az értékelők közül legalább 3 egyetértett.

A statisztikai adatfeldolgozás során az SPSS program 20. változatát használtuk.

Eredmények

Mivel a szakirodalom gyakran említ nemi különbségeket az agresszivitás mutatóiban, független mintás t -próbával vizsgáltuk az esetleges eltéréseket.

A leíró statisztikai elemzés eredményeként megállapítható, hogy az agresszív viselkedés funkcióban a nemek között különbség észlelhető. A fiúk csoportja szignifikánsan több reaktív és proaktív agresszív viselkedést mutat az osztályban (lásd: 1. táblázat). Továbbá látható, hogy a hatáskülönbség nagyobb a reaktív agresszivitástípus esetében ($d = 0,66$), mint a proaktívénál ($d = 0,33$).

1. táblázat: Nemi különbségek az iskolás gyerekek típusában (forrás: Demeter és Szabó, 2015)

Agresszivitás típusa	Nem	M	SD	t (319)	p	Cohen's d
Reaktív	Fiúk	1,73	0,60	5,95	0,001	0,66
	Lányok	1,40	0,39			
Proaktív	Fiúk	1,29	0,42	2,86	0,004	0,33
	Lányok	1,17	0,30			

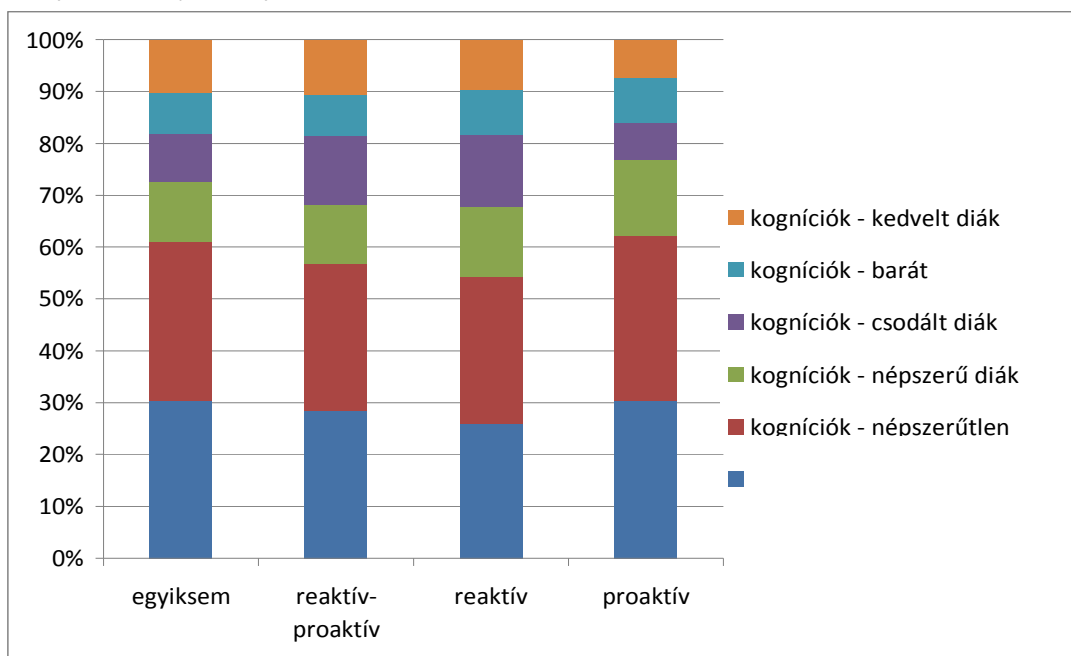
Hasonlóképpen eltérést találtunk a fiúk és lányok csoportja között a reaktív-proaktív agresszivitás megjelenési gyakorisága esetében. A fiúk nagyobb arányban mutatják az agresszivitás ezen összetett formáját (lásd: 2. táblázat). Ez a különbség közepes erősségű ($d = 0,55$).

2. táblázat: Nemi különbségek a reaktív-proaktív agresszivitás szintjében az iskoláskorú gyerekeknél (forrás: Demeter és Szabó, 2015)

Agresszivitás típusa	Nem	M	SD	t (84)	p	Cohen's d
Reaktív-Proaktív	Fiúk	3,98	0,91	2,13	0,036	0,55
	Lányok	3,58	0,70			

E különbségekből kiindulva megvizsgáltuk az ellenséges kogníciók (attribúciók) típusát és gyakoriságát mind a lányok, mind pedig a fiúk esetében. A százalékos megoszlás alapján látható, hogy a fiúk a legtöbb ellenséges kogníciót a népszerűtlen és nem kedvelt társaikkal szemben fogalmazták meg. Ez a mintázat minden típusú agresszivitás esetében jelen volt, de megjelent a nem agresszív fiúk csoportjában is (lásd: 1. ábra).

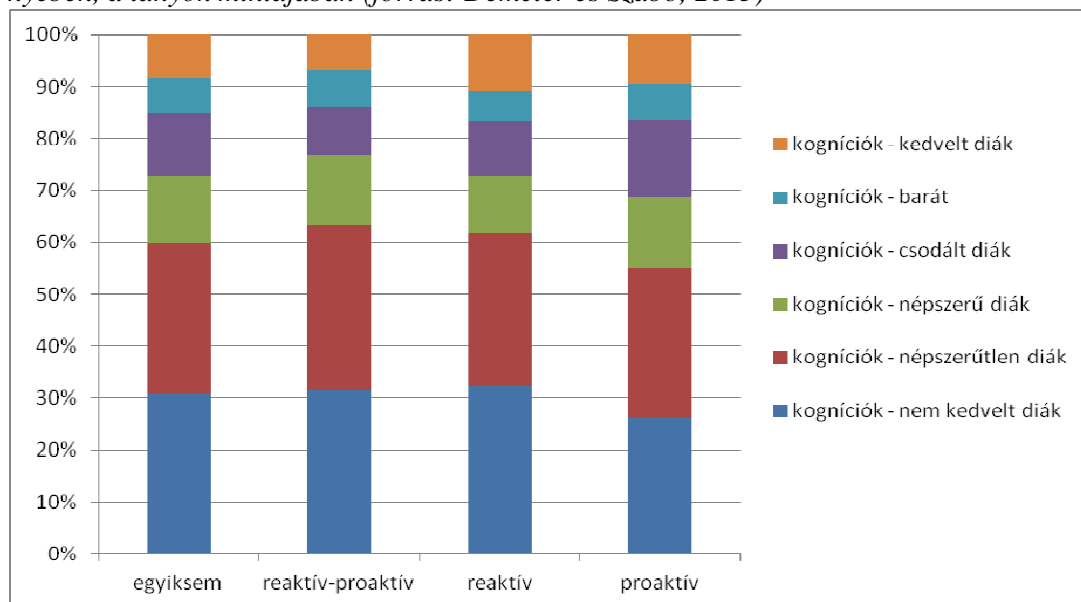
1. ábra: Az ellenséges kogníciók megoszlása különböző agresszív viselkedések függvényében, a fiúk mintájában (forrás: Demeter és Szabó, 2015)



Ez arra utalhat, hogy a népszerűtlen és a nem kedvelt gyerekek a legveszélyeztetettebbek az ellenséges attitűdök szempontjából. Tehát velük szemben társaik, az agresszivitás jelenlététől függetlenül, gyakrabban fogalmaznak meg ellenséges és negatív gondolatokat.

A százalékos megoszlást vizsgálva látható, hogy a lányok csoportjában is a legtöbb ellenséges kogníció a népszerűtlen és a nem kedvelt diákokkal szemben született. Ez a mintázat minden típusú agresszivitás esetében jelen volt, és megjelent a nem agresszív lányok csoportjában is (lásd: 2. ábra). Érdekes módon, a reaktív-proaktív lányok a népszerűtlen osztálytársakkal szemben voltak a legellenségesebbek. A három agresszív csoport közül a reaktív lányok fogalmazták meg a legtöbb negatív kogníciót a kedvelt társaikkal szemben.

2. ábra: Az ellenséges kogníciók megoszlása különböző agresszív viselkedések függvényében, a lányok mintájában (forrás: Demeter és Szabó, 2015)



Hipotézisek vizsgálata

Első hipotézisünk alapján azt feltételeztük, hogy a reaktív agresszív gyerekek több ellenséges gondolatot fogalmazznak meg az általuk nem kedvelt társakkal kapcsolatban, szemben a proaktív agresszív gyerekekkel. A két független minta összehasonlításához *t*-próbát alkalmaztunk. Nem találtunk szignifikáns különbséget a reaktív ($M = 1,94$; $SD = 0,72$) és a proaktív ($M = 1,81$; $SD = 0,95$) gyerekek csoportja között nem kedvelt társaikkal szemben megfogalmazott ellenséges kogníciók szempontjából ($t(55) = 0,55$; $p = 0,57$).

Következő lépésként megvizsgáltuk a különbségeket nemek szerint is. Tendenciát figyeltünk meg reaktív-proaktív ($M = 2,17$; $SD = 0,79$) lányok esetében arra, hogy ellenségesebben vélekedjenek nem népszerű társaikról, mint a proaktív lányok ($M = 1,75$; $SD = 0,45$) ($t(44) = 1,74$; $p = 0,08$).

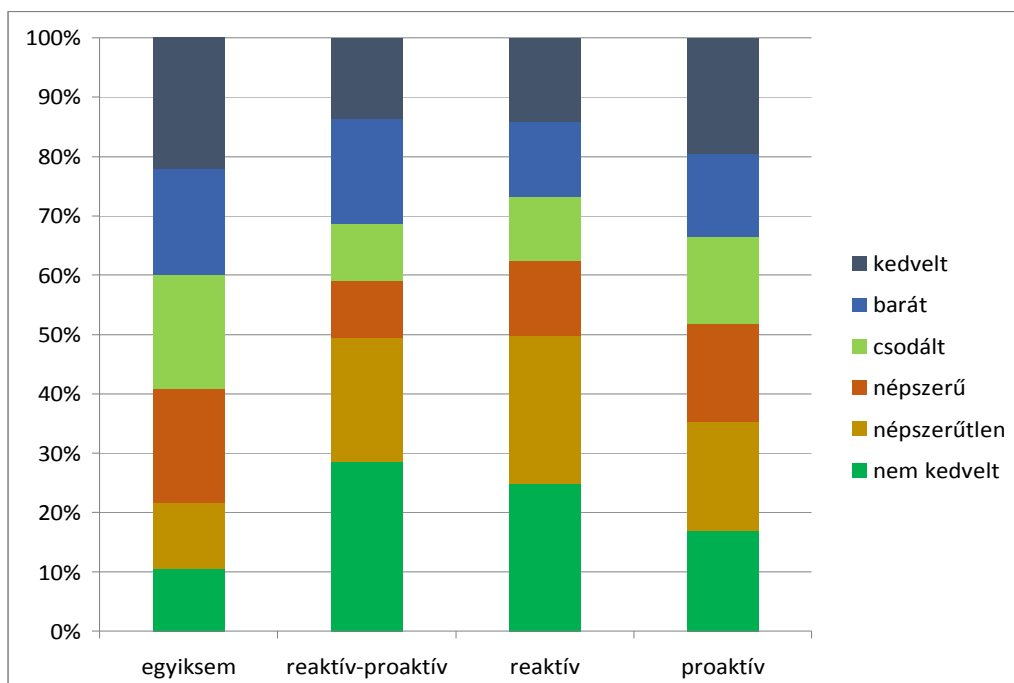
Második hipotézisünk esetében azt feltételeztük, hogy a reaktív-proaktív gyerekeket a társaik kevésbé kedvelik. Első lépésként megvizsgáltuk a különböző csoportbeli státuszok százalékos eloszlását az agresszivitás formáinak függvényében (lásd: 3. ábra).

Kimutatásunk azt jelezte, hogy a reaktív-proaktív gyerekek a legkevésbé kedveltek az osztályban, ezt követik a reaktív, proaktív, illetve a nem agresszív gyerekek. Független mintás *t*-próbával ellenőriztük, hogy szignifikáns-e az eltérés a vizsgált csoportok között. Az eredményeink alapján elmondható, hogy a legtöbb státuszmutató esetében jelentős eltérés van a reaktív-proaktív és a nem agresszív gyerekek között (lásd: 3. táblázat). A hatás erőssége szempontjából a nem kedveltség szintjén tér el leginkább a reaktív-proaktív és a nem agresszív gyerekek csoportja.

Harmadik hipotézisünkkel arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan befolyásolják a gyerekek gyenge szociometriai státuszai társaikkal szembeni kognícióikat. Feltételezéseink alapján a gyenge szociometriai státusz esetében a gyerekek kevésbé negatív gondolatokat fogalmazznak meg kedvelt társaikkal szemben, és negatívabbakat nem kedvelt társaikkal szemben. Ennek az összefüggésnek a feltárása érdekében korrelációs számításokat végeztünk. Az eredményeink azt mutatják, hogy a népszerűtlen és nem kedvelt gyerekek kedvelt osztálytársaikkal szemben kevésbé ellenséges kogníciókat fogalmazznak meg ($r = -0,13$; $p < 0,05$; $r = -0,12$; $p < 0,05$). A

társaik által csodált gyerekek kevésbé agresszív gondolatokat táplálnak népszerűtlen társaikkal szemben ($r = -0,11$; $p < 0,05$). Fontos megjegyezni viszont, hogy ezek a mutatók csak fiúk esetében jelentkeztek ($r = -0,20$; $p < 0,05$; $r = -0,17$; $p < 0,05$; $r = -0,22$; $p < 0,01$), a lányok csoportjában nem mutatkozott jelentős kapcsolat a saját csoportbeli státusz és a másokkal szemben megfogalmazott gondolatok agresszív jellege között.

3. ábra: Az osztályban elfoglalt státusz eloszlás az agresszivitás formái függvényében (forrás: Demeter és Szabó, 2015)



3. táblázat: A nem agresszív és reaktív-proaktív csoportok közötti eltérések a szociometriai státusz függvényében (forrás: Demeter és Szabó, 2015)

Szociometriai státusz	Csoportok	M	SD	t (260)	p	Cohen's d
Nem kedvelt	nem agresszív	0,80	1,53	-4,70	0,001	-0,61
	reaktív-proaktív	2,05	2,78			
Kedvelt	nem agresszív	1,67	1,73	3,42	0,001	0,45
	reaktív-proaktív	0,98	0,96			
Barát	nem agresszív	1,35	1,29	0,45	0,651	0,06
	reaktív-proaktív	1,27	1,09			
Népszerű	nem agresszív	1,45	2,51	2,50	0,013	0,33
	reaktív-proaktív	0,69	1,75			
Csodált	nem agresszív	1,46	1,94	3,37	0,001	0,45
	reaktív-proaktív	0,70	0,98			
Népszerűtlen	nem agresszív	0,84	1,92	-2,25	0,025	-0,29
	reaktív-proaktív	1,51	2,82			

Megvitatás

Adatfeldolgozásunk során elsősorban arra fókuszáltunk, hogy megvizsgáljuk a nemek között jelentkező eltéréseket az agresszivitás mentén. A szakirodalom alátámasztja, hogy a lányokhoz viszonyítva a fiúk nagyobb arányban folyamodnak proaktív, illetve reaktív-proaktív típusú agresszivitásmintázatokhoz (Camodeca és tsai., 2002).

Gyengébb szociális státusszal rendelkező diákok esetében eredményeink részben kongruensek a szakirodalom eredményeivel a velük szemben megfogalmazott ellenséges kogníciók szempontjából. A társas információfeldolgozás elmélet értelmében a reaktív agresszív gyerekek több ellenséges gondolatot fogalmaznak meg a többi diákkal szemben (Crick és Dodge, 1996a, 1996b). Mintánkban ez a tendencia viszont nem agresszív gyerekek esetében is előfordult. Ez a népszerűtlen és a nem kedvelt diákok sérülékenységre utal. A fiúkhoz viszonyítva a lányok esetében a reaktív-proaktív és a reaktív alcsoportban mutatkoztak eltérések. A reaktív-proaktív lányok népszerűtlen társaikkal szemben a legellenségesebbek, míg a reaktív lányok nem kedvelt társaikkal szemben fogalmazzák meg a legtöbb negatív attribúciót. Ez alátámasztja a szakirodalomban említett jelenséget, mely szerint a reaktív és a proaktív agresszív gyerekek esetében gyakoriak az érzelmi zavarok, az antiszociális megnyilvánulások (Fite és tsai., 2009).

Első hipotézisünkre vonatkozó eredményeink alapján arra következtethetünk, hogy nem differenciálhatunk mintánkban a különböző agresszivitásformát mutató gyerekek között annak alapján, hogy milyen mértékben ellenségesek attribúcióik nem kedvelt társaikkal szemben. Ez az eredmény több feltevés megfogalmazását is lehetővé teszi:

1. Az ellenséges kogníciók elsősorban valós, aktív helyzetekben, provokálás vagy fenyegetés esetén aktiválódnak, ezért a nem kedvelt társak felidézése nem megfelelő módszer az ilyen különbségek beazonosítására.
2. A reaktív és proaktív gyerekek esetében az ellenséges kogníciók aktiválása hasonló mechanizmust követ, a társas információfeldolgozás (Crick és Dodge, 1996a; 1996b) folyamata ezen a ponton nem tér el a két forma esetében.
3. A nemek esetében eltérő mintázat alapján alakulnak ki az ellenséges válaszok, ezért a nem szempontjából heterogén mintán a specifikus mintázatok nem kimutathatók.

Ezt az utóbbi feltevést az is alátámasztja, hogy lányok esetében eltérést találtunk a reaktív-proaktív és a proaktív lányok ellenséges gondolatait illetően. Ezek a kogníciók a népszerűtlen gyerekek ellen irányultak, és a reaktív-proaktív lányoknál mutattak magasabb szintet.

Bár a szakirodalomban a nem és agresszivitás formái függvényében hasonló adatról nem tudunk, mintánk alapján arra következtethetünk, hogy a reaktív-proaktív lányok esetében a társak gyengébb szociometriai státusza gyakrabban társul ellenséges, agresszív gondolatokkal, mint a szándékos, tervezett agresszivitást mutató lányoknál.

Második hipotézisünk kapcsán megfogalmazhatjuk azt a következtetést, hogy az osztályközösségen belül a reaktív-proaktív agresszivitást mutató gyerekek szociometriai státusza a leggyengébb, és általában ők a legkevésbé kedvelt és népszerű gyerekek. Ez a tulajdonság viszont nem elég jelentős ahhoz, hogy ennek alapján azt mondhatnánk, a gyenge státuszmutatók sajátosan erre a csoportra jellemző vonást képeznek. A társas kapcsolatok ezen mutatója csupán a nem agresszív gyerekekhez viszonyítva mutat statisztikailag jelentős eltérést. Ez az eredmény részben támasztható alá a legfrissebb szakirodalomban fellelhető kutatási eredményekkel, mivel számos esetben a proaktív csoporthoz viszonyítva a reaktív és a reaktív-proaktív gyerekek szignifikánsan gyengébb szociometriai státuszt mutatnak (Stoltz és tsai., 2015).

Harmadik hipotézisünk eredményei azt sugallják, hogy az osztályban betöltött szociometriai státusz pozitív vagy negatív jellegétől függően eltérés van a gyerekek társaikkal szemben megfogalmazott kognícióik ellenségességében. Úgy tűnik, hogy egyes negatív szociometriai státuszok (népszerűtlen, nem kedvelt) a tőlük távol álló, pozitív státuszú gyerekekkel szemben kevésbé ellenségesek, míg bizonyos pozitív szociometriai pozíciók (pl. csodált gyerek) inkább a negatív státuszú osztálytársakkal szemben elfogadóbbak (népszerűtlen társ).

Korlátok

Módszertani szempontból korlátot képez vizsgálatunkban az agresszív gondolatok előfeszítés révén történő felmérése, mivel valós helyzetben, esetleges provokáló, ellenséges vagy ambivalens viselkedés esetében a generált asszociációk feltételezhetően valósabbak, esetleg intenzívebbek, mint az általunk használt eljárás során megjelent válaszok. Ugyanakkor, a felmérést nagymértékben befolyásolhatta a gyerek pillanatnyi hangulata. Ennek kiküszöbölésére alkalmas lehetett volna egy hangulatot mérő eszköz alkalmazása, esetleg többszöri felmérés alkalmazása.

A másik korlát az egyes agresszív alcsoportokba kerülő alacsony elemszámból származhat. Bár összességében nagy mintán dolgoztunk, a nem, etnikum, agresszivitás formájának függvényében kialakult alcsoportjaink alacsony létszámmal rendelkeztek.

Vizsgálatunk egy nagyobb terjedelmű kutatás része, jelen tanulmányunkban pedig nem elemeztünk olyan fontosnak tekinthető változók hatását, mint például a résztvevők etnikai hovatartozása. Ez torzíthatja az eredmények általánosíthatóságát, mivel a kisebbségi vagy többségi csoportba való tartozás csoportdinamika szempontjából fontos befolyásoló tényezőt képezhet.

Konklúziók

Vizsgálatunkban azt tűztük ki célul, hogy az egyes agresszivitásformák és a kisiskolások csoportban elfoglalt szociometriai státusza közötti összefüggéseket azonosítsuk, figyelembe véve ezen tényezők hatását az agresszív gyerekek társaikkal szemben megfogalmazott gondolatainak ellenséges, agresszív voltaira.

Elsődleges adataink alapján kimutattuk, hogy a kisiskolás fiúk nagyobb arányban folymodnak reaktív, proaktív, illetve reaktív-proaktív típusú agresszív viselkedéshez, mint a lányok.

Mintánkban igazolást nyert, hogy a népszerűtlen és nem kedvelt diákokkal szemben általában több negatív kogníció születik. Velük szemben viszont a nem agresszív gyerekek is ellenségesebbek.

Nemi különbségeket is találtunk az ellenséges gondolatok generálásában, a fiúk csoportjával ellentétben ugyanis a reaktív-proaktív lányok népszerűtlen társaikkal szemben a legellenségesebbek, míg a reaktív lányok nem kedvelt osztálytársaikkal szemben.

Eredményeink arra utalnak, hogy a nem kedvelt társakkal kapcsolatos ellenséges gondolatok általánosak az agresszív gyerekek körében, nincs jelentős különbség az egyes agresszivitásformákat mutató gyerekek csoportjai között.

Azt is sikerült igazolni, hogy a reaktív-proaktív agresszivitást mutató gyerekek szociometriai mutatói a leggyengébbek, általában ők a legkevésbé kedvelt és népszerű gyerekek. A reaktív-proaktív gyerekek negatív csoportstátusza viszont csak a nem agresszív gyerekekkel szemben mutat jelentős eltérést, a többi agresszív csoporthoz viszonyítva ez a különbség nem szignifikáns. Vizsgálatunk harmadik fókuszpontját a szociometriai státusz és a generált ellenséges gondolatok összefüggése képezte. Eredményeink azt mutatják, hogy a népszerűtlen, nem kedvelt gyerekek a pozitív státuszú gyerekekkel szemben elfogadóbbak

(kevésbé ellenséges gondolatok). Bizonyos pozitív szociometriai pozíciók (pl. csodált gyerek) a negatív státuszú (népszerűtlen társ) osztálytársakkal szembeni elfogadást valószínűsítik.

Eredményeinket leginkább a prevenció és intervenció területén szeretnénk a gyakorlatban alkalmazni, az agresszivitás kognitív és társas korrelátumainak ismeretében pedagógusoknak, nevelőknek, pszichológusoknak tudunk hatékony, csoportszintű prevenció és intervencióprogramokat ajánlani.

Irodalom

- Adler, P.A., & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press
- Bagwell, C.L., Coie, J.D., Terry, R.A. & Lochman, J.E. (2000). Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 280-305.
- Berger, C., Batanova, M., & Duncan Cance, J. (2015). Aggressive and Prosocial? Examining latent profiles of behavior, social status, Machiavellianism, and Empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-15.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., & Osterman, K. (1992). Direct and Indirect Aggression Scales (DIAS). In K. Bjorkqvist & K. Osterman (1998). *Pro Facultate (4) Scales for Research on Interpersonal Relations*. Abo-Finland: Abo-Akademi University
- Camodeca, M., Goossens, F.A., Terwogt, M.M. & Schuengel, C. (2002). Bullying and Victimization Among School-age Children: Stability and Links to Proactive and Reactive Aggression. *Social Development*, 3, 332-345.
- Card, N.A., & Little, T.D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 466-480.
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M. & Little, T.D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79, 5, 1185-1229.
- Caravita, S., Demeter, K. (2010). Executive functioning, cognitive outcomes and specific peer relationships as differentiating factors for reactive and proactive aggressive behavior in primary school. Unpublished research report, University of Brescia
- Cillessen, A.H., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313 – 322.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.
- Crick, N., & Dodge, K. (1996a). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1996b). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 67, 3, 993-1002.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74– 101.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146–1158.

- Farmer, T.W., Estell, D.B., Bishop, J.L., O Neal, K.K., & Cairns, B.D. (2003). Rejected Bullies or Popular Leaders? The Social Relations of Aggressive Subtypes of Rural African American Early Adolescents. *Developmental Psychology*, 39, 992-1004.
- Fite, P.J., Raine, A., Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., & Pardini, D.A. (2009). Reactive and Proactive Aggression in Adolescent Males. *Criminal Justice and Behavior*, 2, 141-157.
- Fite, P.J., Colder, C.R., & Pelham, W.E. (2006). A factor analytic approach to distinguish pure and co-occurring dimensions of proactive and reactive aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 4, 578-582.
- Killen, M., Mulvey, K. L. & Hitti, A. (2013). Social Exclusion in Childhood: A Developmental Intergroup Perspective. *Child Development*, 84, 772-790. doi: 10.1111/cdev.12012
- Lease, A. M., Kennedy, C. A., & Axelrod, J. L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development*, 11, 87-109.
- Newcombe, A.F., Bukowski, W.M., & Pattee, L.(1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 1, 99-128.
- Olweus, D. (2001). Peer Harassment: A Critical Analysis and Some Important Issues, in *Peer Harassment in School*, ed: Juvonen, J., Graham, S. Guilford Publications, New York, 320.
- Peets, K., Hodges, E. V. E. & Salmivalli, C. (2011). Actualization of Social Cognitions into Aggressive Behavior toward Disliked Targets. *Social Development*, 20, 233-250.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24.
- Rodkin, P., Farmer, T., Pearl, R. & Van Acker, R. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15, 175-204.
- Rose, A.J., Swenson, L.P., & Waller, E.M. (2004). Overt and relational aggression and popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40, 378-387.
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M., & Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (series ed.) și N. Eisenberg (vol. Ed.), *Handbook of child psychology, vol. 3, Social, emotional, and personality development*, p. 619-700, NY: Wiley
- Steinberg, L., Sharp, C., Stanford, M., & Tharp, A.T.(2013). New tricks for an old measure: The development of the Barratt Impulsiveness Scale-Brief (BIS-Brief). *Psychological Assessment*, 25, 216-226.
- Stoltz, S., Cillessen, A. H.N., van den Berg, Y. H.M. & Gommans, R. (2015). Popularity differentially predicts reactive and proactive aggression in early adolescence. *Aggressive Behavior*. doi: 10.1002/ab.21603
- Toblin, R. L., Schwartz, D., Hopmeyer Gorman, A., & Abou-Ezzedine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Barker, E. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: a developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 1, 12-19.

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

**FEJLESZTŐPROGRAMOK
HATÁSVIZSGÁLATÁNAK MATEMATIKAI STATISZTIKAI ALAPFOGALMAI**

Szerzők:

Máth János
Debreceni Egyetem

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Abari Kálmán
Debreceni Egyetem

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Első szerző e-mail címe:
math.janos@arts.unideb.hu

Lektorok:

Demetrovics János
Eötvös Lóránd Tudományegyetem

Nagy Dénes
Nemzetközi Szimmetria Társaság

Varga Imre
Szegedi Tudományegyetem

Koncz István
Professzorok az Európai Magyarorszáért

Máth János, Mező Ferenc, Abari Kálmán és Mező Katalin (2015): Fejlesztőprogramok hatásvizsgálatának matematikai statisztikai alapfogalmai. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/1. szám, 69-77. DOI 10.18458/KB.2015.1.69

Absztrakt

Pedagógusok, óvodapedagógusok, gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok, pszichológusok – egy csokorra való azon szakemberek köréből, akik képesség- és/vagy személyiség-fejlesztő programokat hozhatnak létre, valósíthatnak meg. E programokkal szemben elvárható azonban, hogy az általuk ígért fejlesztőhatást akár matematikai statisztikai elemzéssel is alá lehessen támasztani. Ez azonban nem mindig történik meg – ennek hátterében pedig részben a matematikai statisztikai fogalmi és módszertani hiányosságok, valamint a drága statisztikai szoftverek állnak. E tanulmány a különleges bánásmódot igénylők számára készült fejlesztőprogramok hatásvizsgálatának matematikai statisztikai elemzéséhez nyújt elméleti összefoglalót.

Kulcsszavak: fejlesztőprogram, hatásvizsgálat, statisztika

Diszciplínák: matematika, pszichológia, gyógypedagógia, pedagógia

Abstract

BASIC TERMS IN MATHEMATICAL STATISTICS OF IMPACT STUDIES FOR DEVELOPMENTAL PROGRAMS

Pedagogues, kindergarten pedagogues, special needs teacher (also known as remedial teachers) and psychologists – just a few of those people who can create and use development

programmes. These programmes are expected to be proven in their effects by using mathematical analysis. However, it doesn't happen in every case – partly due to shortage of definitions of mathematical statistics, methodology problems and expensive softwares. This paper is a theoretical summary about mathematical statistical analysis of effectiveness studies of remedial courses designed for those who live with special needs.

Key words: development programmes, effectiveness studies, statistics

Disciplines: mathematics, psychology, special education, pedagogy

A sajátos nevelési igényű és/vagy beilleszkedési, tanulási és magatartászavaros és/vagy tehetséges tanulók felé irányuló különleges bánásmód többek között egyéni vagy csoportos fejlesztő-programokban nyilvánulhat meg. E fejlesztések központi kérdése, hogy vajon hatékonyak-e, elérik-e a fejlesztési tervben kitűzött céljukat; illetve, hogy valóban bizonyítható-e, hogy fejlesztés történt (vö.: Berényi és Katona, 2013, de lényegében ugyanezt a kérdést járja körbe medicinálisabb aspektusból: Guyatt, Cook és Haynes, 2004).

Egyéni fejlesztés hatékonyságának vizsgálata \neq fejlesztő program hatásvizsgálata

Ha egy adott gyermek fejlesztésének hatékonyságáról kívánunk képet kapni, akkor a fejlesztő folyamat adott pontján tapasztalható eredményeit vethetjük egybe a saját korábbi (pl. fejlesztés előtti) eredményeivel és/vagy a fejlesztési tervben kitűzött célértékkel és/vagy a kortársak eredményeivel. Ez a helyzet nem igényel különösebb statisztikai felkészültséget. Ha egyáltalán számszerűsíteni kell az eredményeket, akkor a vizsgáló eljárás leírásában szereplő útmutató révén összesíteni kell a vizsgálati eredményeket (szükséges matematikai műveletek általában: összeadás, kivonás, szorzás, osztás, átlag- és százalékszámítás), majd össze kell hasonlítanunk a kapott végeredményeket a fejlesztési tervben meghatározott célértékkel, korábbi eredménnyel, mások eredményével (elvégzendő művelet: két érték között a kisebb, nagyobb, egyenlő reláció megállapítása). De: néhány egyéni, eseti jó/rossz eredmény alapján még nem biztos, hogy valóban általánosítható, ténylegesen a programról szóló információkat kapunk.

Az előzőnél bonyolultabb matematikai statisztikai feladat előtt állunk akkor, ha nem egy adott gyermek fejlesztésének a hatékonyságáról, hanem magának a fejlesztő programnak a hatásáról kívánunk képet alkotni. Egyrészt ez olyan esetben történhet meg, amikor ugyanolyan fejlesztési terv alapján megvalósult sok egyéni/csoportos fejlesztés eredményének összesítése után szeretnénk a program eredményességére következtetni. Másrészt, ha egy adott tulajdonságokkal rendelkező csoport (nevezzük ezt a csoportot: vizsgálati csoportnak vagy mintának!) vizsgálati eredményei alapján szeretnénk következtetni arra, hogy a hasonló adottságokkal rendelkező többi személyre (egy szóval: a „populáció”-ra) is általánosíthatók lehetnek-e a fejlesztő program hatásáról szóló megállapításaink. Ilyen esetekben tehát statisztikai következtetéseket kell tennünk (Bolla és Krámlí, 2012; Obádovics, 2003).

A fejlesztőprogramok hatásvizsgálata alkalmával arra vagyunk kíváncsiak, hogy a program következtében *jelentős különbség* adódik-e két vizsgálati eredményei között - pl. az elő- és utóvizsgálat(ok) és/vagy a fejlesztésbe különböző módon bevont csoportok eredményei, vagy ezen eredmények változásai között -, illetve egy vizsgálat és egy általunk meghatározott kritériumszint (pl. tehetségküszöb vagy a fejlesztési célban meghatározott érték) között. Az ilyen összehasonlításokat összefoglaló néven különbségvizsgálatoknak nevezzük.

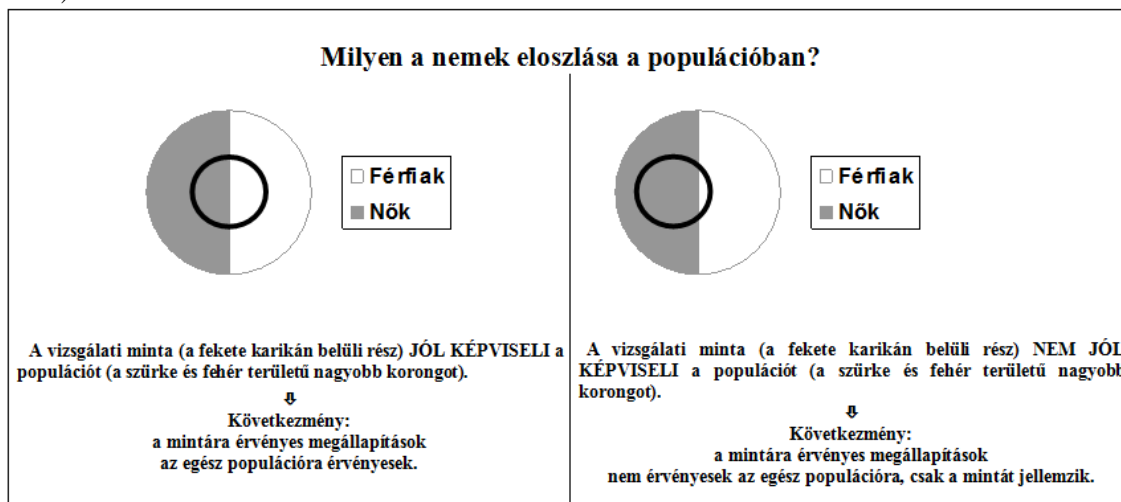
Ha a kapott különbség, eltérés jelentős (tudományosan fogalmazva szignifikáns), akkor nagy valószínűséggel valós hatást jeleznek. Ellenkező esetben a kapott eltérések véletlenszerű, eseti jelenségnek tekinthetők, melyek semmit sem bizonyítanak.

A továbbiakban vegyük szemügyre közelebbről a minta, a populáció, a változó, a skála, a statisztikai próba, a leíró statisztika és a matematikai statisztika, a hipotézisvizsgálat és a szignifikancia, a különbségvizsgálat és a kapcsolatvizsgálat fogalmát!

Minta és populáció

Egy konkrét fejlesztőprogram hatásvizsgálata kapcsán elsősorban az érdekli a szervezőket és a résztvevőket, hogy a programban résztvevő személyek milyen eredményt értek el. Más esetben – például a fejlesztőprogram tágabb értelemben vett tudományos jellegű hatásvizsgálata során – arra a kérdésre is szeretnénk választ kapni, hogy amennyiben a programban résztvevőket egy nagyobb közösség (populáció) tipikus képviselőinek tekintjük, akkor általánosítható-e a populációra (vagyis a nagy többségre) a résztvevők eredményei alapján kirajzolódó kép. A kérdésfeltevésünk utóbbi típusa tehát az emberek tágabb körére vonatkozik, mint azokra, akikről adatokat tudunk gyűjteni. Ha egy fejlesztőmódszer hatékonyságát vizsgáljuk egy csoportban, valójában azt kérdezzük, a csoporttagokra általában, vagy bizonyos csoporttagokra általában miként hat ez a módszer? Ebben az esetben tehát nem a konkrét csoport érdekel minket, hanem a módszernek egy bizonyos népességre gyakorolt hatása. Ezt a „szélesebb” népességet szokás *populációnak* nevezni, a konkrétan megvizsgált személyeket pedig *mintának*. Fontos megérteni, hogy a statisztikai eljárások mindig a mintát vizsgálják, de a populációról kívánnak állításokat megfogalmazni. Ez az általánosítás statisztikailag akkor megalapozott, ha a minta a releváns változók tekintetében „hasonló” a populációhoz (vö.: 1. ábra).

1. ábra: a populáció és a minta két lehetséges viszonya (Forrás: Mező, Máth és Abari, 2008)



Változók, skálák és statisztikai próbák

Ha emberek tulajdonságaival kapcsolatban – mint pl. nem, életkor, kreativitás, IQ, agresszió, feladatmegoldás pontszáma, irodalom jegy – méréseket végzünk, akkor a mért tulajdonságokat *változóknak* szokás nevezni. E változók megítélhetők abból a szempontból is,

hogy a lehetséges értékek mennyire rendelkeznek a számok tulajdonságaival. Ez alapján mondhatjuk egy változóról, hogy nominális, ordinális vagy kvantitatív skálát képvisel:

- *Nominális skála* esetén a lehetséges értékek között nem értelmezhető a kisebb/nagyobb fogalma sem, így sorrend sem kínálkozik közöttük. Példa lehet nominális változóra diákok esetén a kedvenc tantárgyuk.
- *Ordinális skála* esetén a lehetséges értékek között van sorrend, de ezen értékek különbsége nem értelmezhető. Példaként tekintsük az iskolai végzettséget a következő 4 értékkel: *legfeljebb 8 általános, szakmunkásképző, érettségi, felsőfokú végzettség*. Bár a végzettség fokozatai egyértelműen sorba rakhatók, az nem jelenthető ki, hogy a *főiskola* éppen annyival jelent magasabb végzettséget az *érettséginél*, mint a *szakmunkásképző* a *8 általánosnál*. Valójában a kérdés ennyiből nem is értelmezhető. További példák ordinális változóra: a diákoknak rangsorolni kell, hogy adott dolog hol helyezkedik el számukra egy fontossági sorban, vagy hogy mekkora erőfeszítést tesznek egy ügy érdekében és a lehetséges választások pl. a következők: *semmilyen, épphogy csak, amennyit szükséges, mindent beleadok*. Egy másik példa, hogy a diákok órai teljesítményét a következő fokozatokkal ítélik meg: *gyenge, megfelelő, kiváló*.
- *Kvantitatív (vagy: Intervallum) skáláról* akkor beszélünk, ha a változó értékei között nem csak a sorrend értelmes, de ezen értékek különbsége is értelmezhető. Az ilyen változókat *kvantitatívnak* is szokás nevezni. Ilyennek tekinthető pl. a legtöbb teljesítményteszt, képességeszt (pl. IQ teszt), ami tehát azzal a plusz tulajdonsággal jár, hogy kijelenthetjük: a 120 pont éppen annyival jobb eredmény a 100-nál, mint a 140 a 120-nál.

A változók egy másik szempont szerint lehetnek *diszkrét* és *folytonos*ak. A diszkrét változó lehetséges értékei jól elkülönülnek egymástól, mint például a kedvenc tantárgy vagy az iskolai végzettség. Az olyan változót, amely eredendően folytonos jelenséget mér és a lehetséges értékei között kellően kicsi különbség van (vagyis a mérés kellő pontossággal rendelkezik), folytonosnak nevezzük. Például a legtöbb IQ teszt folytonosnak tekinthető, mert az intelligencia (véltetően) folytonos és a mérés kellően árnyalt. Ugyanakkor nem folytonos az intelligenciának az a mérése, ahol csak átlag alatti, átlagos és átlag feletti kategóriákat használjuk. A folytonosság kérdése azért fontos, mert ha egy változó legalább ordinális, általában egyszerűbb és hatékonyabb az elemzés, ha a változót folytonosnak tekinthetjük. Minél finomabb a skála, annál inkább megtehetjük ezt. A statisztikai gyakorlatban az ötfokú skálákra már szokták alkalmazni a folytonos változókra vonatkozó eljárásokat.

Leíró és matematikai statisztikák

A leíró statisztikák a minták számszerű jellemzésére valók. A minta „közepét” (kvantitatív változó esetén) általában az *átlaggal* vagy (legalább ordinális változó esetén) a *mediánnal* szokás megragadni. A minta átlaga az, amit mindenki ért ezen: a minta értékeinek átlagát. A medián talán rövid magyarázatra szorul. Némi leegyszerűsítéssel azt az értéket jelenti, amely megfelel a mintát abban az értelemben, hogy annyi érték van felette, mint alatta. Ha pl. 5 diák IQ értékei: 80, 86, 101, 140, 90, akkor ennek az 5 elemű mintának a mediánja 90 (két érték – a 80 és a 86 – kisebb, mint 90; két érték – a 101 és a 140 – pedig nagyobb, mint 90). Ha a mintát 6 eleműre bővítjük: 80, 85, 101, 140, 90, 70, akkor a medián (a növekvő sorrendbe állított 70, 80, 85, 86, 90, 101, 140 számsor) a két középső értékének, vagyis a 86-nak és a 90-nek az átlaga, tehát: 88. Az átlag intervallum skálák esetén használatos, míg a medián csupán ordinális skálát „igényel” (Falus és Ollé, 2000; Szücs, 2002).

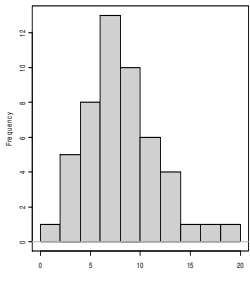
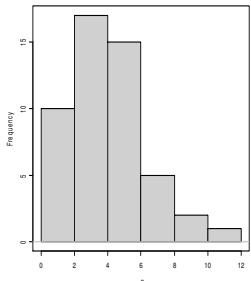
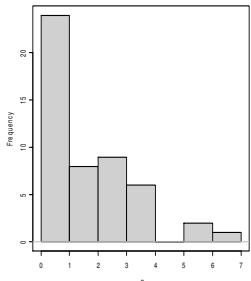
Gyakran felmerül a közép körüli ingadozás nagysága. Ennek leggyakoribb mérőszáma a *szórás*. Némi leegyszerűsítéssel azt mondhatjuk, a szórás az átlagtól való eltérésnek egy olyan középértéke, ami közel áll az átlaghoz: az átlagtól való átlagos eltérés.

A matematikai statisztikai eljárások a leíró statisztikák adatait felhasználó, illetve azok alapján megválasztható számítások (Vargha, 2000). A vizsgálatok egy része olyan eszközökkel (tesztek, feladatsorok, osztályzatok) történik, melyek lehetséges értékei *kvantitatív-skálát* képviselnek és lényegében folytonosak is (vagyis elég „finom” beosztásúak). Itt a további elemzés azon múlik, hogy a minta eloszlása normálisnak tekinthető-e? Ha igen, akkor az átlagok eltérését vizsgáló eljárások (t-próbák, varianciaanalízis) alkalmazhatók, melyek a legerősebb eszközök a különböző (csoportok közötti, időpontok közötti) eltérések kimutatására. A „normalitás” vizsgálata (többek között) a Shapiro-Wilk-próba segítségével történhet. Ha a Shapiro-Wilk-próba eredményeként kapott szignifikancia érték (*p-value*) 0,05 alatt van, akkor a normalitást el szokás vetni. A 2. ábrán néhány példát láthatunk, ahol az első minta még normálisnak tekinthető, a második kettő már nem. (Megjegyezzük, hogy a varianciaanalízis nem túlságosan érzékeny a normalitás hiányára, ezért ha az említett *p-value* néhány századdal 0,05 alatt marad, a varianciaanalízis által adott eredmények még jól használhatók)

Ha azt kaptuk, hogy a *normalitás nem áll fenn*, vagy a skála *ordinális*, akkor az ún. rangokon alapuló eljárásokat alkalmazhatjuk pl. (Wilcoxon-próba), melyek az adatok tényleges értéke helyett a nagysági sorrendben elfoglalt helyükkel számol. Némi leegyszerűsítéssel azt mondhatjuk, itt az átlagok helyett a mediánok eltérését vizsgálják.

Ha a minta (csoportonkénti) eloszlása a 2. ábra nem normális eloszlást mutató eseteiben látható eloszlásnál is „csúnyább” képet mutat (pl. több „púpja” van), érdemes statisztikussal konzultálni (kapcsolat: www.kockakor.hu), mert sok minden lehet a dolog hátterében.

2. ábra: példák normális és nem normális eloszlásra (Forrás: Mező, Máth és Abari, 2008)

		
<p>Shapiro-Wilk normality test data: y1 W = 0.9615 <i>p-value</i> = 0.103</p>	<p>Shapiro-Wilk normality test data: y2 W = 0.9409 <i>p-value</i> = 0.015</p>	<p>Shapiro-Wilk normality test data: y3 W = 0.8556, <i>p-value</i> = 0.000</p>
<p>Eloszlás: normális</p>	<p>Eloszlás: nem normális</p>	<p>Eloszlás: nem normális</p>

Az is lehetséges, hogy a mérés *nominális skálán* történik. Hatásvizsgálatokban talán a *kétértékű nominális változó* fordul elő leggyakrabban, melynek tipikus példája az igen/nem, a siker/kudarcc, fiú/lány. Kétértékű változók esetén több eljárás kínálkozik a fejlődés detektálására, de többértékű esetben is vizsgálható a változás. Ha több csoportot egyszerre vizsgálunk, a változások értelmezése bonyolulttá válik, melynek elméleti hátterét a loglineáris elemzés adja. Ennek ismertetése túlmutat e mű keretein (Máth, 2004).

A matematikai statisztikai vizsgálatok két átfogóbb csoportját képezik a különbség-vizsgálatok, illetve a kapcsolatvizsgálatok. Amíg az előzőek összehasonlítanak egy vagy több adatsort, addig az utóbbiak az adatsorok közötti bejósolhatóságot, együtt járást vizsgálják.

Hipotézisvizsgálat

A hipotézisvizsgálat lényege, hogy legalább két „versengő” hipotézis között (H_0 és H_1 hipotézis) kell döntenünk (Borovkov, 2012). H_0 (más szóval: *nullhipotézis*) jelentése: az eltérés (a csoportok, időpontok között) nem jelentős, véletlenszerű, csak a vizsgált mintában van jelen, az egész populáció esetében már nem áll fenn. H_1 jelentése: az eltérés a véletlent meghaladó, lényeges különbség, az egész populációra vonatkozó, azaz „szignifikáns”. A szignifikancia annak a valószínűségét jelenti, hogy a kapott (vagy annál is nagyobb) eltérés H_0 esetén is bekövetkezhet. Minél kisebb a szignifikancia, annál nagyobb meglepetést jelent az adott eltérés H_0 -t feltételezve. A pedagógiai kutatásokban a 0,05-nél kisebb szignifikanciaérték (a továbbiakban: *p-érték* vagy *p-value*) esetén szokás úgy dönteni, hogy H_1 -et választjuk, vagyis hogy a kapott eltérés lényeges, nem a véletlen műve, azaz szignifikáns (2. ábra).

2. ábra: a szignifikancia értékének (a p-értéknek az) értelmezési lehetőségei

HA a szignifikanciát számszerűsítő p-érték (p-value) =	0	0,05	...	1
AKKOR: Mekkora a valószínűsége, hogy véletlen folytán legalább ekkora különbség keletkezzen két vizsgálati eredmény között (feltéve, hogy a módszer teljesen hatástalan)?	0%	5%		100%
Mekkora a valószínűsége (=1-p), hogy véletlen esetén legfeljebb ekkora különbség mutatkozik (feltéve, hogy a módszer teljesen hatástalan)?	100%	95%		0%
Az eredmény szignifikáns?		IGEN		NEM
H_0 (=a különbség nem jelentős, véletlenszerű, csak a vizsgált mintában van jelen, a populációra nem érvényes) igaz?		NEM		IGEN
H_1 (=a különbség jelentős, a populáció egészére is érvényes, nemcsak a mintára) igaz?		IGEN		NEM

Példaként tegyük fel, arra vagyunk kíváncsiak, hogy egy csoport év végi átlagteljesítménye (55,6) fejlődést mutat-e az év elejével (52,7) összevetve egy képzeletbeli tesztben? A szignifikanciavizsgálat eredménye lehet:

- a szignifikancia értéke (a p-érték) 1: ez arra utal, hogy a két átlag „hajszállra” megegyezik és semmi okunk bármilyen fejlődésre gyanakodni.
- a kapott szignifikancia érték (p-érték) nagyobb, mint 0,05. Ha például: $p=0,16$, ez azt jelenti, hogy ekkora (vagyis 55,6-52,7=2,9 pontos) vagy ennél is nagyobb eltérés 0,16 (azaz 16%-os) valószínűséggel akkor is előfordulhat, ha valójában semmilyen érdemi változás nem történt a csoportban, ezért ebben az esetben nem tudtuk igazolni, hogy fejlődés történt volna: *tehát az eltérés nem szignifikáns*.
- a kapott szignifikancia érték (p-érték) kisebb 0,05 vagy pontosan 0,05. Például: ha $p=0,02$, akkor kijelenthetjük, érdemi fejlődés áll fenn, az év eleji és az év végi vizsgálat eredményei között *az eltérés szignifikáns*.

Meg kell jegyezni, hogy a hipotézisvizsgálat logikája sem zárja ki a tévedés lehetőségét. Példánkánál maradván előfordulhat, hogy a csoport – noha semmit sem fejlődött – mégis szignifikánsan jobban teljesít, mert az első mérés eredménye volt túl rossz (pl. a vizsgálati személyek mással voltak elfoglalva a méréskor) vagy a második túl jó (pl. könnyűek voltak a

feladatok, jó napot fogtak ki, stb...). Ilyenkor tévesen H_1 – et választjuk. E hiba elkövetésének valószínűségét maximalizálja a 0,05-ös szint. Ennek az ellenkezője is megeshet, amikor tényleges fejlődés van az osztályban, de az első mérés sikerült „túl jól” vagy a második „túl rosszul” és az átlagok nem térnek el eléggé. Ebben az esetben tévesen azt mondjuk, nem tudunk érdemi, azaz szignifikáns fejlődést kimutatni. Különösen nagy e hiba esélye akkor, ha túl kicsi a vizsgált minta és/vagy túl kicsi a kapott eltérés és/vagy túl nagy a mérés hibája.

Különbségvizsgálatok

A különbségvizsgálatokon alapuló hatásvizsgálatok kilenc jellegzetes esetét különböztethetjük meg aszerint, hogy hány csoportról hány alkalommal nyert eredményeket vetjük össze egymással (1. táblázat).

1. táblázat: A legalapvetőbb különbségvizsgálatokra vonatkozó példák

Vizsgált csoportok száma	Egy vizsgálat:	Két vizsgálat: elő- és utóvizsgálat	Több vizsgálat: nyomon követéses vizsgálat
1	Pl.: egy fejlesztőprogramba bevont csoport 2015-ben nyújtott teljesítménye különbözik-e egy meghatározott (pl. fejlesztési tervben kitűzött) célértéktől?	Pl.: a fejlesztőprogramba bevont csoport program előtti (pl. 2005-ös) és utáni (pl. 2015-ös) teljesítménye különbözik-e egymástól?	Pl.: a fejlesztett csoport 2005-ben, 2010-ben, 2015-ben stb. nyújtott teljesítménye különbözik-e egymástól?
2	Pl.: a fejlesztett (vizsgálati) csoport 2015-ös teljesítménye különbözik egy fejlesztésbe be nem vont (kontroll-)csoport teljesítményétől?	Pl.: a fejlesztőprogramba bevont csoport és a kontrollcsoport teljesítménye különbözik-e önmagától, illetve egymástól program előtt (pl. 2005-ben) és után (pl. 2015-ben) ill. az esetleges változás mértéke eltér-e a két csoportban?	Pl.: a fejlesztőprogramba bevont csoport és a kontrollcsoport teljesítménye különbözik-e önmagától, illetve egymástól a program előtt (pl. 2005-ben) és után (pl. 2010-ben), s a további években (2015-ben stb.) ill. az esetleges változás görbéje eltér-e a két csoportban?
3 vagy több	Pl.: a különböző fejlesztésben részesülő csoportok teljesítménye különböző 2015-ben?	Pl.: a csoportok teljesítménye különbözik-e a saját, illetve a többi csoport teljesítményétől a program előtt (pl. 2005-ben) és után (pl. 2015-ben) ill. az esetleges változás mértéke eltér-e az egyes csoportokban?	Pl.: a csoportok teljesítménye különbözik-e a saját, illetve a többi csoport teljesítményétől a program előtt (pl. 2005-ben) és után (pl. 2010-ben), s a további években (2015-ben stb.) ill. az esetleges változás görbéje eltér-e az egyes csoportokban?

A különbségvizsgálatokban résztvevő minták jellegzetességei alapján egymintás, összetartozó mintás, illetve független mintás eseteket különböztethetünk meg. *Egymintás* különbségvizsgálatról van szó abban az esetben, ha egy csoport eredményét egy (pl. fejlesztési tervben) kitűzött célértékhez (kritériumszinthez) hasonlítjuk. *Összetartozó mintás* vizsgálatoknak tekinthetjük azokat a helyzeteket, amelyek alkalmával ugyanannak a mintának két (e speciális esetben: páros vagy paired vizsgálat megnevezéssel is találkozhatunk) vagy több

adatgyűjtés során nyert eredményeit vetjük össze egymással. A *független minták* összehasonlításakor két vagy több csoport teljesítményét hasonlítjuk össze azonos változó(k) mentén – ilyen változók lehetnek például: IQ, szófluencia stb..

Kapcsolatvizsgálatok

Fejlesztőprogramok hatásvizsgálata során felmerülhet annak igénye is, hogy a vizsgálatok során gyűjtött adatok közötti összefüggéseket (például két változó közötti egyenes/fordított arányosságot, együtt járást stb.) is feltárjuk. Ez történik olyan esetekben, amikor arra keressük a választ, hogy az egyik változó (például: általános intelligencia, motoros fejlettség, kreativitás stb.) értékének növekedése esetén a másik változó (például önértékelés önismeret, tanulmányi átlag stb.) értéke vajon szisztematikusan nő, csökken, vagy teljesen bejósolhatatlanul változik-e. A kapcsolatvizsgálatok alkalmazásakor tehát arra vagyunk kíváncsiak, hogy egy(néhány) változó aktuális értékének ismeretében érvényes és megbízható következtetéseket tehetünk-e más változó(k) értékére.

Ha csak két változó kapcsolatát vizsgáljuk, akkor a leggyakrabban használt mutatók folytonos változók esetén (tehát ha a teljesítményt egy árnyalt pontszámmal mérjük) a Pearson-féle és a Spearman-féle korreláció, illetve az egyváltozós regressziószámítás.

Ha a mérésünk csak néhány fokozatot jelent, esetleg csak nominális skálán mérünk (tehát a lehetséges értékek még sorban sem rendezhetők), akkor használhatjuk a Kendall tau-b mutatót, vagy a Khi-négyzet próbával együtt a lambda együtthatót.

Ha egyszerre több változónk is van, melyekből következtetni kívánunk a megfelelő, teljesítmény változóra (például önértékelés önismeret, tanulmányi átlag), akkor a következő többváltozós eljárásokat alkalmazhatjuk (vö.: Vargha, 2000):

- Parciális korrelációszámítás;
- Többváltozós lineáris regressziószámítás;
- Diszkriminancia analízis;
- Logisztikus regressziószámítás.

A kapcsolatvizsgálatok sajátos esete a faktoranalízis, amikor nagy számú vizsgálati változónk mögött meghúzódó (rejtett, latens módon megnyilvánuló) háttérváltozókat keresünk.

Zárógondolatok

A fentiekben áttekintettük néhány jellegzetes esetét és alapfogalmát a bizonyítékokon alapuló hatásvizsgálatok matematikai statisztikai világának.

A matematikai statisztikai számítások végrehajtására napjainkban már szoftverek is rendelkezésre állnak - ezek többsége azonban olyan összegbe kerül, hogy megvásárlásuk sokszor intézményi szinten is kihívást jelenthet. Utolérhető azonban az internetről ingyenesen letölthető, matematikai statisztikai számítások végzésére alkalmas program-csomagok is. Az egyik ilyen ingyenesen elérhető, sokoldalú és magyar nyelven is utolérhető szakirodalmi segédletekkel (Abari, 2008; Mező, Máth és Abari, 2008; Solymosi, 2005) rendelkező szoftver az úgynevezett R-nyelv. E lap következő számaiban igyekezünk közzé tenni a jövőben az R-nyelvvvel és a hatásvizsgálatokkal kapcsolatos további módszertani tanulmányokat, amelyeket ezúton is ajánlunk az érdeklődők figyelmébe!

Irodalom

Abari K. (2008): A tehetségdiagnosztika adatkezelésbeli alapjai R környezetben. In Mező F. (szerk.): *Tehetségdiagnosztika*. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen. pp 105-130

- Berényi Marianne - Katona Ferenc (2013): Fejlesztések és terápiák. Fogalomzavar, vagy vetélkedés a mindennapokért? *Gyógypedagógiai Szemle*, 2013, XLI. évf. 3., 174-185.
- Bolla M. és Krámlí A. (2012): *Statisztikai következtetések elmélete*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Borovkov, A. A. (2012): *Matematikai statisztika. Paraméterek becslése, hipotézisvizsgálat*. Typotex, Budapest.
- Falus I. és Ollé J. (2000): *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. Okker Kiadói Kft., Budapest.
- Guyatt, G., Cook, D. és Haynes, B. (2004): Evidence based medicine has come a long way. *BMJ*, 2004. Oct. 30. 329(7473), 990-991.
- Mező F., Máth J. és Abari K. (2008): A különbségvizsgálatokon alapuló tehetségdiagnosztika matematikai statisztikai alapjai (adatelemzési útmutató). In Mező F. (Szerk.): *Tehetségdiagnosztika*. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen. pp 131-207.
- Obádovics J. Gy. (2003): *Valószínűségszámítás és matematikai statisztika*. Scolar Kiadó, Budapest.
- Solymosi N. (2005): *R<...erre, erre...! Internetes R-jegyzet*. Letöltés: 2015.09.14. Web: <http://cran.r-project.org/doc/contrib/Solymosi-Rjegyzet.pdf>
- Szűcs István (2002): *Alkalmazott statisztika*. Agroinform Kiadó, Budapest.
- Vargha A. (2000): *Matematikai statisztika pszichológiai, nyelvészeti és biológiai alkalmazásokkal*. Pólya Kiadó, Budapest.

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD LÓ-ASSZISZTÁLT FOGLALKOZÁSOKON

Szerző:

Schéder Veronika
Debreceni Egyetem

Lektorok:

Pongrácz László
Nyugat-Magyarországi Egyetem

Imre Angéla
Eötvös Loránd Tudományegyetem

Szabó Edina
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:
veronika.scheder@gmail.com

Szilágyi Barnabás
Debreceni Egyetem

Schéder Veronika (2015): Különleges bánásmód ló-asszisztált foglalkozásokon. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/1. szám, 79-89. DOI 10.18458/KB.2015.1.79

Absztrakt

A Nemzeti Lovas Programban meghatározott feladatokról szóló, 1061/2012 (III. 12.) számú kormányhatározat értelmében 2013 szeptemberétől – a megemelkedett testnevelési óraszám terhére – Magyarországon minden 3., 4. és 5. osztályos általános iskolás tanuló számára választható tantárgy lehetne a lovaglás. Jelen tanulmány elsősorban egy átfogó ismertetést kíván nyújtani arról, hogy a lovakkal való foglalkozásoknak milyen formái léteznek, s melyek közülük azok, amelyek olyan speciális többlettartalommal, hozzáadékokkal rendelkeznek, hogy különleges bánásmóddá válva beiktathatók a gyermekeket oktató-nevelő-fejlesztő pedagógusok vagy egyéb szakemberek munkájába. A módszertan bemutatását esetismertetésekkel illusztráljuk.

Kulcsszavak: lovaglás, különleges bánásmód, fejlesztés, lovasterápia

Diszciplína: gyógypedagógia

Abstract

SPECIAL TREATMENT IN HORSE ASSISTED EXERCISE

According to decision No. 1061/2012 (III.12), the Hungarian Government is dedicated to National Equestrian Programme. Riding has been an optional subject in frame of the everyday physical education for all schoolchild in 3-4-5 classes in Hungary since September 2013. The present study gives an overview of different types of horse activities focusing on approaches that are extremely suitable for teachers, trainers, therapists and other specialists in the course

of educational, pedagogical and developmental improvement of children. The presentation of methodology is complemented by case studies.

Keywords: riding, special treatment, development, horse-therapy

Discipline: special education

A Nemzeti Lovas Programban meghatározott feladatokról szóló, 1061/2012 (III. 12.) számú kormányhatározat értelmében 2013 szeptemberétől – a megemelkedett testnevelési óraszám terhére – Magyarországon minden 3., 4. és 5. osztályos általános iskolás tanuló számára választható tantárgy lehetne a lovaglás. E program megvalósítása azonban láthatólag nem zökkenőmentes, leginkább a megfelelő infrastrukturális és személyi feltételek hiányosságai miatt. Az országos szintű kezdeményezés azonban ráirányítja a figyelmet arra, hogy kezdjük felismerni a lovaglás, a lóval való foglalkozások gyermekeink testi-lelki-szellemi fejlődésére gyakorolt jótékony hatásait. Iskolai kereteken kívül is egyre többen választják a lovaglástanulást szabadidős tevékenységként vagy sportolási céllal. A lovak világából ráadásul a különleges bánásmódot igénylő gyermekek sincsenek kizárva. Hazánkban 2000 óta képeznek lovasterapeutákat, akik országszerte egyre több helyen elérhetőek, és igen hatékony segítséget tudnak jelenteni kiegészítő terápiás munkájukkal a gyógypedagógiai, mozgás- és pszichés fejlesztésekben.

Kiindulásképp érdemes a címben szereplő „ló-asszisztált” kifejezést pontosítani, azaz: mit tekintünk ló-asszisztált foglalkozásnak? A jelen tanulmány ló-asszisztált foglalkozásnak tekint minden olyan időtöltést, amely egy vagy több ló társaságában történik, egy vagy több személy vezetése (különböző jellegű oktató-/fejlesztő munkája, felügyelete) mellett. A foglalkozásokat szabadidős, sport- vagy fejlesztő céllal veszik igénybe a résztvevők. A sportszerű keretek között megvalósuló lovas időtöltések között megkülönböztetjük egymástól a ló-, illetve a lovassportokat. Egy lósporthoz esetében a lovak versenyeznek egymással az ember segítségével, a lovassportokban azonban a lovasok mérik össze tudásukat lovaik társaságában (Bodó és Hecker, 2013; Pongrácz, 2006). E tanulmány a kettő közül csak utóbbival érintkezik. A továbbiakban röviden bemutatjuk a lovak legjellemzőbb viselkedési formáit, ezek oki hátterét, valamint a ló és ember kapcsolatának történelmi alakulását, napjainkra jellemző viszonyait. Definiáljuk a ló-asszisztált foglalkozásokat, majd szűkebb értelemben foglalkozunk azokkal a lehetőségekkel, amelyek fontos (és innovatív) adalékokat szolgáltathatnak a különleges bánásmód módszertanához.

A lovak világa

A mai ló (Equus) ősei kb. 3 millió évvel ezelőtt Amerikából indultak el és vándoroltak át Európába is, benépesítve az egész világot. Az ember környezetében fellelhető állatok sorában az elsők között történt meg a háziasításuk. Bár az ősember kezdetben élelemként tekintett rájuk, hamarosan felfedezte fizikai teherbíró képességüket: előbb teherhordó hátszlóként, majd igavonó erejük kihasználásával fogta be őket a közös munkákba. Különböző régészeti leletek tanúságai szerint i. e. kb. 4000 évvel ezelőtt vehette kezdetét ez a fajta kapcsolat az

ember és a ló között (Novotni, 2007). Szekér elé először i. e. 1800-750 között, a bronzkor idején fogták, lovaglásra kb. i. e. 1000 óta használjuk a lovakat (Hartje, 2009). Kiegészítették tehát az ember erejét, gyorsaságuknak köszönhetően lehetővé tették a távolságok áthidalását. A közlekedésben, hadászatban, mezőgazdaságban sokáig felbecsülhetetlen társaink voltak. De a lovakkal való versenyzés különböző módjai is szinte egyidősek a ló és az ember kapcsolatával – történelmi dokumentumokból ismertek az ókori görögök kocsiversenyei, a nomád népek lovas játéka (Novotni, 2007). A lovaglásnak az emberi szervezetre gyakorolt jótékony hatását ennél későbbi korokban fedezték csak fel. Bár ismertek feljegyzések arról, hogy a lovaglást már az ókorban is alkalmazta Hippokratész gyógykezelési célzattal az ún. gimnasztika részeként (a gyaloglás és a futás mellett), mégis, az első tudatos tudományos lépést a lovaglás gyógyító hatásainak felhasználására vonatkozóan Ottfried Foelster 1904-es előadása hozta meg, aki egy orvosgyűlésen beszélt a lóháton történő szenzomotoros kezelés hatékonyságáról (Bozori, 2002).

Napjainkban a lovak leginkább szabadidős társként, sporttársként vannak jelen az életünkben. A közlekedésben, hadászatban, mezőgazdasági munkálatokban már gépek helyettesítik az erejüket. A gyógyításban, segítő, fejlesztő területeken tett szolgálatuk lehetőségei és jelentősége azonban most kezd igazán kifejlődni, egyre fontosabbá, egyre megbecsültebbé válni. Vizsgálatok folynak a lovaglásnak az emberi test élettani folyamataira gyakorolt hatásairól (Ölsböck, 1996). Ahhoz, hogy ezeket az újabb fontos kapcsolódási pontokat ember és ló között világosan megérthessük, nem elhanyagolható a lovak legjellemzőbb személyiségbeli és viselkedésbeli tulajdonságainak bemutatása.

A lovak etológiailag három olyan releváns tulajdonsággal rendelkeznek, melyeket jelenkori, meglehetősen humanizált életterületben is szilárdan őriznek. Eszerint: a ló legelő állat, csordaállat és menekülő állat. Mint legelő állat folyamatos táplálékfelvételt igényel: valamikor csak a fű szolgálta a táplálékát, amelyből a testméretéhez és testtömegéhez viszonyított szükségleteinek megfelelő mennyiséget csak sok munkával, hosszú idő alatt tudta magához venni, egyszerre mindig csak keveset. Gyomra anatómiailag alkalmazkodott ezekhez a táplálkozási szokásokhoz: kicsi. A ló tehát egész nap eszik. Fajtájára jellemzően csordában (ménésben) élő állat, azaz a társaság a természetes közege. A lovak csak egymás társaságában érzik jól magukat. Valamikor egyedül így volt esélyük a ragadozókkal szemben az életben maradásra. A ménésben hierarchia uralkodik. A vezéregyéniségek megküzdnek vezető pozíciójukért, ám a küzdelem eredményét egyöntetűen elfogadják és tiszteletben tartják. Mindenki békével viseli a saját pozícióját társai között. Az egyedek közötti kommunikáció folyamatos: elsődleges kommunikációs csatornájuk a testnyelv, az érintés. E ménésösztönöknek köszönhetően a lovak az embert is olyannak ismerik, akivel kapcsolatot tudnak teremteni. Egyenrangúnak, felettük vagy alattuk állónak fogadnak el bennünket, avagy ellenségként tartanak számon (Hartje, 2009). Végül pedig tudomásul kell vennünk, hogy a lovak történelmileg zsákmányállatok. Mint zsákmányállat, a ló tehát menekülő állat. Alapvetően nem agresszív, a veszélytől inkább távol tartja magát. Szélsőséges helyzetben az első reakciója a menekülés. Amennyiben sarokba szorítják, úgy védekezik, ahogy tud: leginkább rúg és harap. Lovaglás során azért bakol, hogy levesse a lovast a hátáról – ahogy annakidején, valamikor az ősidőkben a hátára vetődő ragadozó állattal is tette. Az ember pedig ragadozó – ez a tény érdekessé teszi az ember-ló egyébként ősbizalmon alapuló kapcsolatát.

Az ember-ló kapcsolat

Közös életterünkben különböző kötődésfajták alakultak ki az ember és a ló között. Manapság a lovak fizikai adottságai mellett azonban egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítunk finomabb, avagy belső tulajdonságaiknak. Számptalan élethelyzetben (munkában, sportban, segítő kapcsolatban, orvostudományban, terápiákban...) a lovak ezen tulajdonságai kiegyenlítik az ember gyengeségeit, vagy éppen kiegészítik erősségeinket. Különleges bánásmód ez – amelyben négy lábú, patás társaink részesítenek bennünket elsődlegesen. Látszólag rejtélyes érzékelő képességekkel rendelkeznek, aminek valójában az az oka, hogy érzékszerveik egyes működései sokkal kifinomultabbak, mint az emberé. A lovak olyan tartományokban is hallanak, amelyben az emberek nem. Látásuk rosszabb ugyan a miénknél, ám a legcsekélyebb mozgásváltozást is érzékelik, továbbá sötétben is látnak. Szaglásuk olyan fejlett, mint a kutyáké. Tapintási érzékelésük egész testfelületükön annyira kifinomult, hogy még a szőrükkel is érzékelnek. Fülünk helyett fülünk, szemünk helyett szemünk, orrunk helyett orrunk lehet társunk, a ló. Ismertetőnkben lassan eljutunk majd oda is, amikor lábunk helyett az ő lába lesz a mi lábunk... A lovaknak hihetetlenül gyors a reakcióidejük. Sokszor tehát hamarabb megijednek egy-egy váratlan esemény érzékelésétől, mint mi azt egyáltalán észrevennénk. Ugyanakkor szerencsére könnyen és gyorsan megnyugtathatók. Ebben a szerencsében nekünk, embereknek nem mindig van részünk... A lovak azonban fejlődéstörténetükből, zsigereikből hozzák magukkal ezt a tulajdonságukat. Ha nem lennének képesek hamar megnyugodni egy-egy veszélyesnek tűnő helyzet után, mint zsákmányállatok az egész életüket eszeveszett rohángálásban tölthetnék. A ló a leggyorsabban tanuló háziállat. Kiváló a memóriája, ez azonban egyben azt is jelenti, hogy sosem felejt. Sosem felejt, de szerencsére megbocsátó. Ha nem így lenne, megkérdőjelezhetővé válna a segítő munkában betöltött szerepük, alkalmasságuk. A ló tehát megjegyyez minket, életreszólóan memorizálja közös történeteinket – és megbocsát. Elfogadja a rangsorbeli helyét és irányítható.

„A lóban megtestesülő (...) személyiségbeli jellemzők azonosak az emberben megtestesültekkel. (...) Talán a lovak megértése iránti vágyunk nem is más, mint magunk és környezetünk megértésének szándéka” (Miller, 2012, 12).

A fentiekben arról volt szó, hogy elsődlegesen maguk a lovak részesítenek bennünket, embereket különleges bánásmódban. Teszik ezt direkt vagy áttételesen, mintegy tükröt tartva elénk. Tudatos munkával is bevonhatjuk azonban életünkbe a lovak által szolgáltatott különleges bánásmódot. Ilyenkor lép közbe a gondolkodó ember, aki közvetít: közvetít a ló és egy másik ember között. Különlegesen. Az emberek ugyanis saját maguk és a lovak között azonosságokat találnak. Carl Klüver (1994) egy, különböző szakterületek szakembereiből álló csoporttal együttműködve a testfelépítést és az élettani folyamatokat érintő hasonlóságokat tanulmányozzák, és anatómiai hasonlóságok, viselkedési formák, az észlelés és az érzékszervekre ható ingerek észlelése, valamint egy kommunikációs modell között keresnek kapcsolatot (Hartje, 2012). Eredményeik eddig alátámasztják, hogy közös tulajdonságaink a segítő, terápiás kapcsolat hasznára válnak.

A ló-asszisztált különleges bánásmód intézményi háttere, megvalósulási formái

A továbbiakban olyan lovakkal végzett foglalkozásokat mutatunk be, amelyek célcsoportját a gyermekek képezik (3-tól 14 éves korig).

Legáltalánosabban a lovardákat, lovasiskolákat keresik fel a szülők gyermekük szabadidős vagy sportolási célú lovaglási vágya, szándéka kielégítése kapcsán.

Lovasterápiás szakirodalmak egyértelműen bizonyítják (vö. pl. Bozori, 2002; Györgypál, 2006), hogy 3 éves életkor előtt nem szerencsés a gyermekek lóra ültetése, sőt, kifejezetten káros lehet a csípőtájéki csontozat fejlődésére nézve. Nagyon gondos mérlegeléssel terápiás céllal lóra ültethetők a kb. 2,5 éves gyermekek akkor, ha a cél a járás beindításának elősegítése, esetleg a beszédindítás – ennek módjait, körülményeit mindenképpen lovasterapeuta szakember határozza meg. Természetesen csecsemőkkel és kisgyermekkel is ki lehet látogatni a lovardákba. Ebben az életkorban még nincs félelemérzet a gyerekekben, későbbi életükre nézve előnnyé válhat az állatokkal való korai megbarátkozás. Sokféle ingerrel találkozhatnak a lovas környezetben, ami testi-lelki-mentális fejlődésükre igen támogató, jótékony hatással lehet. Lehetőség van továbbá a kicsikkel a lovaskocsizásra – természetesen tapasztalt hajtóval, megbízható körülményekkel. A fogathajtás talán kevésbé felkapott szabadidős és sporttevékenység. Ennek az lehet az egyik legfőbb oka, hogy rendkívül költségigényes. Általában nem egy, hanem több ló tartását és foglalkoztatását igényli, valamint a kocsi és az egyéb szerszámok megvásárlása és karbantartása is igen sokba kerül.

Nagyjából 9-10 éves korra elérik a gyermekek testi, lelki és szellemi fejlődésükben is azt a szintet, amikor már komolyabban elkezdhetnek lovagolni tanulni. A korábbi éveikben (3-4 éves kortól) is ismerkedhetnek már a lovaglás alapjaival, de nagyon fontos, hogy a ló méretét a lovaséhoz igazítsuk (kezdetben tehát leginkább a pónilovaglás ajánlott). A kisebb gyermekek megtanulják a lovardában a ló körüli teendőket: az ápolási, gondozási, etetési ismereteket, a felszerelések használatát. Már ezek által az ismeretek által is megkezdődik a rendhez, a szabályokhoz történő szoktatás. A lovak világához ugyanis magatartásunkkal, viselkedésünkkel is idomulnunk kell. Ez a tanulási folyamat természetesen később sem ér véget, hanem inkább életünk részévé, szinte vérünké válik.

A gyerekek a lovakkal való első találkozásuktól fogva természetes módon sajátítanak el olyan fontos etikai szabályokat, amelyek a mindennapi életükben is előrevivő, nemes erényekként támogathatják az életüket. Ilyen erények pl. a kötelesség, a felelősség, a segítőkészség, a becsület, az önuralom és az önfegyelem, a pontosság, a figyelem és az empátia (Pongrácz, 2006). Mindazok, akik szabadidős vagy sportolási céllal rendszeresen járnak egy lovardába, ezeket a tulajdonságokat szinte észrevétlenül teszik magukévá. Attól különleges ez a bánásmód, hogy egyrészt észrevétlen tanulási folyamat, nem kell hozzá kellemetlen, nehéz erőfeszítéseket tenni (mint az iskolapadban), mintegy maguktól szívódik a gyermekekbe ez a sokfajta érték – majdhogynem azt lehet mondani: vágnak rá, hogy a magukévá tegyék őket, hogy a lovak világának ezáltal (is) mielőbb részeseivé válhassanak. Másrészt pedig nem is elsősorban emberi tényező közvetíti feléjük ezeket a tartalmakat (akikkel kapcsolatban talán inkább negatív előfeltevések élnek bennük, ami gyakran a tekintélyszemélyek szimbolikájából adódik), hanem egy, bár ugyancsak tiszteletet parancsoló, mégis meghódítani vágyott, vonzó, nemes, szeretetreméltó állati élőlény. A ló a maga lényével, létezésével, személyiségével a legnagyobb motiváló erő.

Nagyon fontos például a pontosság betartása. A ló nem várhat: biológiai órája egyértelműen jelzi az etetési időket, a munka- és pihenőfázisok közötti különbséget. Felelősséggel tartozunk érte. Szükségleteinek kielégítése rajtunk, embereken múlik – gondoskodással tartozunk neki,

hiszen cserébe szó szerint a terhünket hordja. Megtiszteljük hát azzal is, hogy időben érkezünk a lovas foglalkozásokra, hiszen barátunk vár bennünket. Továbbá más gyerekek is sorban állnak nála – ha elkések a foglalkozásról, magammal szúrok ki, nekem marad kevesebb időm a kedvtelésekre. Amennyiben tehát valóban szívből, szeretetből járok lovagolni, nem kések el. A gyerekek önuralmat és önfegyelmet is gyakorolnak a lovardai közegben. Nem kiabálunk, rohangálunk a lovak körül, nehogy megijesszük őket. Tudjuk jól, ha éppen mi ülünk a hátukon és valaki más kezd el körülöttünk ricsajozni, rendetlenkedni, magunk sem örülünk neki, hiszen nem szeretnénk, ha paripánk ijedt reakciója miatt lerepülnénk a hátáról. Ez mindjárt az empatikus készségünk fejlődését is elősegíti. A korábbi fejezetek ismertetéséből tudjuk: a ló természeténél fogva félnék állat, a hirtelen hangokra, mozdulatokra, veszélyesnek tűnő helyzetekre elsősorban meneküléssel reagál. Ez jelenthet elvágást vagy bakolást, amit különösen kezdő lovasok esetében nehéz uralni. Bizony: meg kell tanulni nemcsak önmagunkat, hanem lovunkat is uralni. A ló hátán ülve rövid időtartamon belül is nagyon sok mindenre kell egyszerre figyelni. Így a lovaglás fejleszti a koncentráció képességünket. Az itt felsoroltakon kívül még számos olyan fontos viselkedési szabállyal van módunk megismerkedni a lovaséletben, amelyek a lovardán kívüli életünkben is hasznunkra válnak. Ide tartoznak olyan udvariassági szabályok, mint a köszönés érkezéskor és távozáskor, a pályára vagy fedeles lovardába történő belépéskor a „*Helyet kérek!*” engedélykérő formula alkalmazása, öltözködési irányelvek, amelyek betartása magunk és mások testi épségének, biztonságának betartását is szolgálják, s az előzékenység gyakorlása: előbb a lovam szükségleteit elégítem ki, azután a magamét (bármilyen éhes vagy szomjas is vagyok, előbb a lovamat látom el, azután következem én).

Nagyobb gyermekek, akik már az általános iskola felső tagozatába (különösen 7-8. osztályba) járnak, megfelelő alapismeretekkel, rendszeres és tudatos edzésprogrammal, szakképzett lovasoktató, illetőleg lovasedző segítségével a versenysportba is bekapcsolódhatnak. A fentiekben ismertetett lovas foglalkozások, lovaglástanulás vezetéséhez a mai magyar jogszabályi rendelkezéseknek megfelelően lovasoktató, esetleg lovastúra-vezető végzettség is megfelelő, azonban a versenyzésre való felkészítéshez, valamint a versenypályára történő belépéshez már lovasedzői végzettséget írnak elő (asszisztenciaként - Net1). A versenysportok közül a díjlovaglás, díjugratás és military szakágak választása a legnépszerűbb, ezek közül is az első helyen talán a díjugratás áll. A tapasztalatok szerint azoknak a gyerekeknek a személyisége, akik korán kezdik a lovassportot, a versenyzést, hamarabb érik, mint kortársaiké. Személyiségfejlődésük sokkal könnyebben rátalál egy olyan kívánatos személyiségstruktúrára feltételező útra, amely egyrészt felelősségteljes életvezetést eredményez, másrészt kedvezően hat az emberek közötti kapcsolatokra (Berentés, 2012). Fiatal koruk ellenére nagyon felelősségteljes munkát végeznek. Pontos, fegyelmezett együttműködést kell megvalósítaniuk egy 600-700 kg-os, önállóan „gondolkodó” élőlényel, valamint az edzőjükkel. Az eredményesség csak ebben a partneri viszonyban, partnerként való gondolkodásmódban valósulhat meg közöttük. (Ennek hiányában komoly veszélyeknek, fizikai sérüléseknek teszik ki magukat. Ellenben az együttműködő magatartás megvalósulásának köszönhető sikerek láttán komoly önértékelést növelő, igazán felemelő érzésekben lehet részünk.) Mindhárom említett sportágban széles körű és tartós figyelemre, gyors helyzetfelismerésre van szükség, gyors reagálásra, ami csak az egész személyiség erőinek mozgósításával érhető el. Milyen személyiségtulajdonságok edződnek tehát ebben az edző-ló-

lovas viszonyban? A versenyző megtanulja, hogy a türelmetlenség, valamint a düh és a méreg csak megfélemlíti a lovat: menekülésre vagy önvédelmi magatartásra ösztönzi. Ha viselkedésünket képesek vagyunk kontroll alatt tartani, jelentősen javíthatjuk az emberek közötti kommunikációs, megértő és beleérző képességünket is (Miller, 2012). A sportoló hamar megtanulhatja, hogy a lónál az erőszak ellenkezést, a bizalmaskodás tiszteletlenséget szül. A ló felé vezető leghatékonyabb út a szeretet és az irányítás. Aki mindezt a lovasdedzéseken és a versenypályán gyakorolja, annak azt sem kell külön megtanítani, hogy az emberi kapcsolataiban is tovább jut meggyőzéssel, mint erőszakkal. A lovak esetében a meggyőzés fontos eleme a jutalmazás. A jutalmazásnak, dicséretnek azonnalinak kell lennie. Csak igen szélsőséges esetekben szabad büntetni, ellenben minden apró kis eredményt dicsérni kell (simogatással, jó szóval: pl. „Jól van!”). A jó edző lovasával is úgy bánik, mint lovával: a legkisebb eredményt is észreveszi és méltatja, dicséretből szaporábban juttat, mint elmarasztalásból. A rendszert átfogja a legfőbb szabály: a következetesség. Eredményesség ugyanis csak ezen az úton, következetes magatartással érhető el.

Dallos Gyula, neves magyar díjlovas és edző, többszörös világkupa-helyezett, örökös magyar bajnok szavai híven tükrözik az eddig elmondottakat: „A lovaglás egyfajta magatartásforma is, hiszen a ló megtanítja az embert viselkedni (Net2)”.

A ló-asszisztált különleges bánásmód megjelenése lovasterápiás foglalkozásokon

Az előző fejezetből szándékosan maradt ki egy intézményi háttér bemutatása. Erre ugyanis itt külön szeretnénk kitérni: a lovasterápia infrastrukturális és személyi feltételeinek, megvalósulási formáinak, működésmódjának, eredményességének ismertetésére.

A lovasterápia a ló, a lovaglás és a lóval való foglalkozások hatásait felhasználó komplex eljárás, amelynek mozgásfejlesztő, gyógypedagógiai és pszichológiai vonatkozásai vannak (Bozori, 2002; Györgypál, 2006). Azoknak a gyerekeknek, fiataloknak és felnőtteknek teremt különleges kiegészítő terápiás lehetőséget, akik valamilyen mozgásszervi, érzékszervi, mentális, nyelvi-/beszéd- vagy szociális, pszichés problémával élnek. Lovasterápiás keretek között olyan szakemberek foglalkoznak velük, akik gyógytornász, gyógypedagógus, pszichológus, pszichoterapeuta vagy orvos alapidiplomával rendelkeznek és erre építve elvégezték a Magyar Lovasterápia Szövetség által akkreditált lovasterapeuta-továbbképzést. A gyógytornász-lovasterapeutákat összefoglaló néven hippoterapeutáknak nevezzük, míg a gyógypedagógiai és a pszichológiai szakág képviselőinek titulását a szűkebb értelemben vett lovasterapeuta fogalom jelöli (hozzátéve, hogy gyógypedagógiai lovaglás és voltizsálás, vagy pedig ló-asszisztált pszichoterápia szakágon). A lovasterapeuták (innenről tágra értelmezve, mindhárom szakág képviselőire használva a kifejezést) hazánkban többnyire alapítványi keretek között vagy magánúton (egyéni vállalkozóként) dolgoznak, saját lovardában vagy egyéb, már működő lovardához csatlakozva. A lovasterápiás ellátást az Egészségpénztárak egyelőre Magyarországon még nem finanszírozzák.

A lovasterápiás megsegítés neuropszichológiai alapja, hogy a páciensek szenzomotoros működését ösztönözzük, amit a ló előrehaladó lépő mozgása biztosít. Ennek számtalan pozitív vonatkozása van:

- A lépő ló által keltett mozgásimpulzusokat a ló hátán ülő páciens medencéje átveszi, a gerincoszlop hullámszerűen továbbítja a nyakszirtig, végül a nagyagykérgi központokig.
- A tartós mozgásimpulzus az egyensúlyozásért felelős szerveket szenzomotoros tanulásra ösztönzi. A ló háromdimenziós, ritmikus mozgása olyan gazdag ingereket nyújt, mint amelyeket a magzat az anyaméhben érzékelt. Amennyiben egy gyermeknél koraszülés következtében ezeknek az érzéki tapasztalatoknak a folyamata megszakadt, a lovasterápia azokat pótolhatja, helyettesítheti. Fejleszti az idegösszeköttetéseket, vagy akár új idegsejtműködéseket is beindíthat (Dr. Büki, 2006), amelyek a mozgás folyamatát támogatják, ezáltal fejlesztően hatnak a koordinációra, a mozgásminták elsajátítására, rögzítésére.
- A lovasterápiát szokás járástipikus törzstréningnek is nevezni (Györgypál, 2006a; Katona, 2006). Amennyiben a gyermek járása koordinálatlan, mert pl. a kisagyban hiányoznak a megfelelő idegösszeköttetések, akkor a lépésben járó ló mozgása lengési mintát és idegi impulzust ad a rajta ülő páciensnek a járásról (Hartje, 2012). Mindebben az a nagyszerű és különleges, hogy a páciensből tulajdonképpen semi-lyen határozott erőfeszítést nem igényel, ellentétben a sokszor nagyon fájdalmas gyógytorna-beavatkozásokkal.
- A lépésben haladó ló a hátán ülő páciens összes izmát megmozgatja, ahol kell, ellazít, másutt megerősít. Motivál az egyensúlyra, a szimmetrikus ülésre. Képes az abnormális mozgások korrekciójára és a helyes mozgások automatizálására.
- Javítja a keringést, a légzést és az anyagcserét.
- Hatékony lehetőséget biztosít a kognitív funkciók (érzékelés, észlelés, emlékezet, figyelem, gondolkodás) fejlesztésére, a nonverbális és verbális kommunikáció javítására, a motoros és orientációs képességek, az érzelmi állapot, az akarati, cselekvési képességek befolyásolására. Miközben a hintázó mozgásimpulzusok pozitívan hatnak az agyféltekék közötti információcserére, a lovasterapeuta felhívhatja a gyermek figyelmét arra, hogy pl. hová néz a ló, vajon mit figyel éppen – észrevétlen lehetőséget teremtve ezzel az észlelési folyamatok fejlesztésére.
- A fizikai görcsök feloldása pedig lelki oldódást is eredményez: a lovon ülő beteg számára kinyílik a világ, ő maga is kezdeményezőbbé, kommunikatívabbá válik.

A terápiás ló azon kívül, hogy mozgásmintát szolgáltat és a mozgásimpulzusokon keresztül észrevétlenül gyógyítja a fizikumot, különféle szociális viselkedésmintákat is közvetít, amelyen keresztül a páciensek felismerhetik saját kedélyállapotukat, hangulatukat, ezzel elősegítve a társas kapcsolataik alakulását, fejlődését. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a

szenzomotorikus gyakorlatok arra készítetik a testet, hogy érzékelje saját magát, a szocio- és pszichomotorikus gyakorlatok pedig elősegítik a kapcsolatok létesítését és az érzelmek közlését (Hartje, 2012).

A lovasterápiának az érzelmek felismerésére és kifejezésére, a társadalmi beilleszkedés elősegítésére gyakorolt hatását jól illusztrálja a következő esetbemutató. Egy 14 éves (dadogással kapcsolatos problémájával érkezett) fiú személyiségének tartott éles tükröt egy alkalommal a terápiás lovunk. A fiú karakterére, viselkedésére jellemző, hogy szeret irányítani, ezzel párhuzamosan nem hajlandó elfogadni mások vezetését, befolyását, akaratát. Ez a merev ellenkezése kiterjed az iskolai közegre, a tanárokra, tekintélyszemélyekre, valamint a szüleire is. (Felmerül a kérdés, hogy vajon görcsös dadogása és ugyancsak „görcsös”, merev, ellenálló viselkedése között lehet-e kapcsolat...) Az adott foglalkozáson a ló önálló irányítását gyakoroltuk (a szárfogás elsajátításával párhuzamosan), a foglalkozás végén a földről vezette kantárszáron a lovat, majd az istállónál is ő vette le a fejéről a kantárt és cserélte azt kötőfékre, végül vezette boxába a lovat. A ló nem nagyon volt készséges, együttműködő. Nagyon lustán lépett, próbált kitérni az irányváltatások elől. Amikor már a boxa előtt állt, türelmetlenül várta a bebocsátást, hiszen a vacsoraideje már rég elérkezett, odabent várta az abrak. Ez a belső türelmetlensége külsőlegesen abban nyilvánult meg, hogy fejével a kantár levételekor nyugtalan mozdulatokat tett. Ekkor páciensünk is hirtelen ingerült lett, amit mind nonverbálisan, mind verbálisan kifejezett. Arra a kérdésre, hogy mit érez az adott pillanatban, illetőleg mit tenne, azt válaszolta, hogy legszívesebben jól odacsapna a lónak, de természetesen nem teszi és visszafogja magát. Mert nem azt csinálja, amit ő akar... Mindjárt párhuzamot vontunk saját iskolai viselkedésével és beszélgettünk arról, hogy tanárai, illetőleg szülei mit érezhetnek olyankor, amikor ő ellenkezik ilyen hevesen. Nagyon erős tapasztalati élmények lehetnek ezek!

Hasonló módon tanította folyamatosan a szociális interakciókra terápiás lovunk azt a 8 éves autizmus spektrumzavarral diagnosztizált kisfiút, akinek erősen inadekvát kommunikációját igyekeztünk adekváttá tenni. Nyári időszakban elég sok a légy, a lovak pedig nagyon finoman érzékelnek (a tanulmány korábbi részéből kiderül, hogy nemcsak a bőrükkel, hanem a szőrükkel is). A kellemetlen csípések ellen nincs más módjuk védekezni, minthogy a farkukkal legyezik magukat, olykor a lábaikkal dobantanak, esetleg sörényüket (nyakukat) megrázzák. Miközben a páciens a lovon ül, s a ló a farkával legyezi a bogarakat, gyakran a páciens is éri a farklegyintés. A kisfiú lassanként megtanult önállóan rászólni a lóra, adekvátan, verbálisan kinyilvánítani érzéseit, gondolatait: felszólította, hogy „*Ezt hagyd abba!*”, „*Fejzd be, Pazar!*” Megtanulta a különféle cselekvéseket és történéseket szóban kifejezni. Pl. amikor a ló megvakarta a szájával az oldalát, épp a gyermek lába mellett, akkor azt a kisfiú türelmesen kivárta, majd közölte, hogy „*Megvizketett neki.*” Amikor a ló prüszkölt, a gyermek reflektált rá: „*Egészségedre!*” Többéves közös munka után nagy örömeinkre az is előfordult, hogy a lovaglás végén a lovat megdicsérve, megsimogatva átkarolta a nyakát és azt mondta neki: „*Szeretlek!*”

Miközben a páciens hagyja, hogy a ló a hátán vigye őt, megtapasztalja az ösbizalom érzetét – hiszen a terápiás ló vigyáz rá, mert megéri, ki az, aki gyenge és sebezhető, s az ilyen emberrel pontosan úgy viselkedik, mint a ménesben a védelemre szoruló kiscsikóval (Hartje, 2012). Súlyos ADHD-val diagnosztizált 6 éves kislánnyal, illetőleg egy mozgáskoordinációs nehézségekkel küzdő 7 éves kisfiúval fordult elő, hogy futószáron történő ügetés során

kibillentek a gyerekek az egyensúlyukból. De még mielőtt leeshettek volna a lóról, a ló abban a pillanatban kiegyensúlyozta az ő elmozdulásukat: „alájuk” lépett, majd azonnal megállt. Nem történt baleset, negatív élmény, sőt, a gyerekek bizalma megerősödhetett a terápiás ló iránt.

Összegzés

A ló-asszisztált foglalkozásoknak nem a teljes spektrumát, de azokat a körvonalait igyekeztünk bemutatni, amelyekkel a 3-14 éves korosztályba tartozó gyerekek leggyakrabban találkoznak, érintkeznek. Ezekben a foglalkozásokon vagy „csupán” a lovak, vagy pedig a lovasoktatók, edzők, illetőleg lovasterapeuták személye kapcsán lehet részük megtapasztalni a különleges bánásmódot. Ez a bánásmód attól különleges, hogy nem igényel tőlük olyasfajta kötelezettségérzettel járó, „nemszeretem”-típusú tudatos aktivitást, mint egy iskolai feladat, egy különóra, legyen az tehetséggondozás vagy korrepetálás, illetőleg egyéb terápiás/fejlesztő foglalkozás vagy netán gyógykezelés. A lovak iránti vonzódás, a lovak szeretete az, amely természetes módon szólítja meg őket. Olyan közegben, amely távol áll a hivatalos intézmények bezárt, komor falaitól, mert kint van a szabadban, a jó levegőn, a természetben. A lovak mozgása és személyisége által pedig még azok is észrevétlenül gyógyulhatnak vagy fejlődhetnek, akik tulajdonképpen nem is tesznek ezért különösebb konkrét lépéseket – a ló ugyanis olyan tanító és gyógyító, aki elvégzi helyettünk a munka „oroslánrészét”, nekünk pedig nincs más dolgunk, mint örömmel elfogadni a tőle kapottakat.

Irodalom

- Berentés, É. (2012). *Az érett személyiség*. Budapest: Pro Personal Kiadó.
- Bodó, I. & Hecker, W. (2013). *Lótenyésztés, lótartás, lóhasználat*. Budapest: Mezőgazda Kiadó.
- Bozori G. (2002). *Lovasterápia. Gondolatok és vázlatok a gyógypedagógiai lovaglás és lovastorna témaköréből*. Székesfehérvár: Polu-Press Kkt.
- Büki, Gy. (2006). A hippoterápia neurofiziológiai alapjai. In Györgypál Zoltánné (szerk.): *Hippoterápia*. Balogunyom, Unicornis Egészségforrás Alapítvány. 36-62.
- Györgypál Zoltánné (szerk.) (2006). *Hippoterápia*. Balogunyom: Unicornis Egészségforrás Alapítvány.
- Györgypál Zoltánné (2006a). A hippoterápia. In Györgypál Zoltánné (szerk.): *Hippoterápia*. Balogunyom, Unicornis Egészségforrás Alapítvány. 14-18.
- Hartje, W. (2009). *Lovasterápia*. Budapest: Mezőgazda Kiadó.
- Katona, E. (2006). A ló mozgásának elemzése, hatása a páciensre. In Györgypál Zoltánné (szerk.), *Hippoterápia*. Balogunyom, Unicornis Egészségforrás Alapítvány. 28-35.
- Klüwer, C. (1994). Der Bereich des Heilpädagogischen Voltigierens/Reitens im Gesamtgebiet des Therapeutischen Reitens. In Gäng, M. (szerk.), *Heilpädagogischen Reiten und Voltigieren*. München, Basel, Ernst Reinhardt. 18-22.
- Miller, M. (2012). *Értsük meg a ló viselkedését!* Budapest: Mezőgazda Kiadó.
- Net1: 14/2008. (XII. 20.) ÖM rendelet a lovas szolgáltató tevékenységről. Letöltés: 2015. 10. 10. Web: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0800014.ONM

Net2: *Lovak között boldogan – Dallos Gyula*. Letöltés: 2015. 10. 10. Web:
<http://www.lovasok.hu/index.php?i=17369>

Novotni, P. (2007). *Lovak testközelben*. Budapest: Aquila Könyvkiadó.

Ölsböck, L. (1996). *Wertigkeit der Hippotherapie in der Behandlung cerebralparetischer und mehrfach behinderter Kinder*. DKThR. Sonderheft Hippotherapie.

Pongrácz, L. (2006). *A mesterlovász könyve*. Budapest: Szaktudás Kiadó Ház Rt.

MÚHELY BEMUTATÓK

**A „KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD”
DIAGNOSZTIKAI ÉS FEJLESZTÉSI CENTRUM
KUTATÓMŰHELY BEMUTATÁSA**

Szerzők:

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Első szerző e-mail címe:
mezo.ferenc@ped.unideb.hu

Lektorok:

Szabó Edina
Debreceni Egyetem

Szilágyi Barnabás
Debreceni Egyetem

Schréder Veronika
Debreceni Egyetem

Nagy Lehocky Zsuzsa
Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem
(Szlovákia)

Mező Ferenc és Mező Katalin (2015): A „Különleges bánásmód” Diagnosztikai és Fejlesztési Centrum kutatóműhely bemutatása. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/1. szám, 91-98. DOI 10.18458/KB.2015.1.91

Absztrakt

A „Különleges Bánásmód” Diagnosztikai és Fejlesztési Centrum a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karának az egyik új kutatóműhelye, ami 2015-ben lett megalapítva. Ez a cikk bemutatja e Központ alapításának körülményeit, fő céljait, tagjait és eredményeit.

Kulcsszavak: gyógypedagógia, tehetség, kutatás

Diszciplínák: gyógypedagógia, pszichológia, pedagógia

Abstract

THE INTRODUCTION OF THE SPECIAL TREATMENT AND DIAGNOSTICAL RESEARCH CENTRE

The ‘Special Treatment’ Diagnostical and Developmental Centre is a new research workshop of the Faculty of Child and Adult Education of University of Debrecen. It was founded in 2015. This article shows the circumstances of founding, the main goals, the members and activities of this Centre.

Keywords: special education, talent, research

Disciplines: special education, psychology, pedagogy

A „különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók” fogalmába a Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény a tanulók igen széles, s egymást nem kizáró körét sorolja: a sajátos nevelési igényű, a beilleszkedési-, tanulási és magatartászavaros, és a tehetséges gyermekek és tanulók csoportját. Bármelyik különálló vagy kombinált kategóriáját vesszük figyelembe az imént felsorolt potenciális gyermekcsoportoknak, mindig találkozni fogunk két módszertani problémával: a diagnosztikai és fejlesztési lehetőségek kihívásával. Az alábbiakban bemutatásra kerülő kutatóműhely célja e kihívásokra újszerű, innovatív megoldásokat találni.

A kutatóműhely létrehozásának előzményei

A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán 2014-ben jött létre egy új tanszék: a Pszichológiai és Gyógypedagógiai Tanszék. Dr. Szilágyi Barnabás tanszékvezető részben a Kar oktatóiból, részben az ország legkülönbözőbb városából (például Hajdúböszörményből, Debrecenből, Nyíregyházáról, Győrből) kért fel szakembereket a Tanszéken történő kutatói, oktatói tevékenységre, együttműködésre. A Tanszék személyi összetétele 2015 februárjára érte el mai formáját, s ekkor vált aktuálissá a „Különleges Bánásmód” Diagnosztikai és Fejlesztési Centrum kutatóműhely megalakítása.

A kutatóműhely célja

A kutatóműhely missziója a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kara gyógypedagógiai profiljának megalapozása. A Karon felmerült ugyanis a gyógypedagógus képzés indításának terve – egyelőre két szakirányon: a logopédia és a tanulásban akadályozott szakirányon. A kutatóműhely távlati feladata e szakalapítási és működtetési törekvés tudományos aktivitással történő támogatása.

A kutatóműhely közvetlen, direkt célja a Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvényben a különleges bánásmódot igénylő (sajátos nevelési igényű és/vagy beilleszkedési, tanulási, magatartászavaros és/vagy tehetséges) tanulók diagnosztikája és fejlesztése témakörébe tartozó kutatási tevékenység végzése, s ezen belül:

- a) egyetemen belüli és egyetemek, szervezetek közötti szakmai kapcsolatok fejlesztése;
- b) a kutatóműhely egyes tagjai publikációs és prezentációs tevékenységének facilitálása. Könyvek, kiadványokon és a kutatóműhely Különleges Bánásmód című internetes folyóiratán túl (web: www.degyfk.hu/kulonlegesbanasmod) az alábbi folyóiratokat tekintjük elsődleges publikációs lehetőségnek (ABC szerinti sorrendben):

- Acta Paedagogica. Web: <http://old.lib.pte.hu/main.php?menu=electro&article=elektkonyvtar/efolyoiratok/PTEperiodikak/actaped/actaped.html>
- Alkalmazott Pszichológia. Web: <http://ap.elte.hu/a-folyoirat/>
- Génius Műhely. Web: <http://tehetseg.hu/geniusz-muhely>
- Gyógypedagógiai Szemle. Web: http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=100
- Iskolakultúra. Web: <http://epa.oszk.hu/iskolakultura>
- Különleges Bánásmód interdiszciplináris internetes szakmai lap. Web: <http://degyfk.hu/kulonlegesbanasmod/>
- Magyar Pedagógia. Web: <http://www.magyarpedagogia.hu>
- Magyar Pszichológiai Szemle. Web: http://akkr.hu/45/folyoirat/termekek/pszichologia/magyar_pszichologiai_szemle
- Rehabilitáció Web: http://www.rehab.hu/folyoirat.aspx?&web_id=
- Tudásmenedzsment. Web: <http://feek.pte.hu/tudasmenedzsment/>
- Új Pedagógiai Szemle. Web: <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle>

c) a szakmai életút szempontjából jelentős kutatásvezetői lehetőségek/tapasztalatok biztosítása a kutatóműhely vezetőkutatói számára.

A kutatóműhely önmagára nézve kötelezőnek fogadja el a kutatási tevékenységgel kapcsolatos általános szakmai, etikai, jogi és a Debreceni Egyetem szabályzatában foglalt normákat.

A kutatóműhely tagjai és kutatási témáik

A kutatóműhely belső (a Pszichológiai és Gyógypedagógiai Tanszék oktatóiból álló) és külső (más tanszékek, szervezetek kutatóiból álló) tagokat fog össze.

Alapító (s egyben jelenlegi) belső tagok, s kutatási témáik (vezetéknév szerinti abc-rendben):

- Dankovics Natália (PhD), nyelvész, logopédus.
Téma: Szerzett olvasási zavarok diagnosztikája és terápiája. Neurodegeneratív kórképek logopédiai terápiája.
- Mező Ferenc (PhD), pszichológus, pszichológia szakos tanár.
Téma: Fogyatékkal élő tehetségesek teljesítményének fokozását segítő módszertani és tárgyi eszközök fejlesztése.
- Mező Katalin (doktorjelölt), gyógypedagógus, óvodapedagógus, művelődési és felnőttképzési menedzser.
Téma: Fogyatékkal élő tehetségesek azonosítása és gondozása.
- Schéder Veronika (PhD), nyelvész, lovasterapeuta.
Téma: A lovasterápia hatásának/hatékonyságának vizsgálata a nyelvi és beszédzavarok kezelésében.
- Szabó Edina (PhD), gyógypedagógus, logopédus, DSZIT terapeuta.
Téma: Nyelvi és kommunikációs zavarok diagnosztikája, terápiája.
- Szilágyi Barnabás (PhD), pszichológus, szakközgazdász.
Téma: Szervezetfejlesztés, elégedettség, és motiváció vizsgálatok. Internet alapú oktatási programtervezés a készség/képesség fejlesztés, valamint a gondolkodási műveletek és a szakmai kompetenciák, összefüggésében.

Alapító (s egyben jelenlegi) külső tagok, s kutatási témáik (vezetéknév szerinti abc-rendben):

- Kelemen Lajos (PhD), pszichológus.
Téma: Kognitív képességek fejlesztése.
- Tánczos Judit (PhD), pszichológus.
Téma: Tanulási készségek és zavarok vizsgálata - különös tekintettel az idegen nyelv elsajátításra.

A kutatások várható gyakorlati haszna, produktumai közé sorolható például: a gyógypedagógiai diagnosztikai és fejlesztő technológia, módszertan, eszköztár várható bővülése; az eredmények integrálása a (gyógy)pedagógus képzésbe, továbbképzésbe; tananyagfejlesztés; publikációk (folyóiratcikkek, fejezetek szerkesztett kiadványokban, szerkesztett kiadványok, monográfiák, e-tananyagok); prezentációk hazai és nemzetközi konferenciákon.

A kutatóműhely eddigi tevékenysége

2015-ben a kutatóműhely munkatársainak együttműködésében elkészültek a Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar gyógypedagógiai szakjának alapdokumentumai, s kezdetét vette a szakindítási eljárás. Megalakulásának évében a kutatóműhely az alábbi eredményeket érte el:

- a) Monográfia: 2 db. Bibliográfia:
1. Mező Ferenc (2015): *Kreatív kapcsolatalakítási stratégiák*. Kocka Kör, Debrecen.
 2. Mező Katalin (2015): *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör, Debrecen.
- b) Idegen nyelvű szakmai folyóiratban megjelent tanulmányok száma: 1 db. Bibliográfia:
1. Orosz Róbert, Mező Ferenc (2015): Psychological Factors in the Development of Football-Talent from the Perspective of an Integrative Sport-Talent Model. *Journal For the Education of Gifted Young Scientists* 2015/1: pp. 58-76.
- c) Magyar nyelven megjelent tanulmányok száma: 21 db (ezen kívül jelen cikk írásakor megjelenésre elfogadott, s várhatóan 2015-ben megjelenő további 6 tanulmány is létezik, ezek még nem szerepelnek az alábbi bibliográfiai jegyzékben). Bibliográfia:
1. Dankovics Natália (2015): A verbális munkaemlékezet és a fonológiai tudatosság vizsgálata tanulási zavarral veszélyeztetett gyermekeknél. In Szilágyi Barnabás, Mező Katalin, Mező Ferenc (szerk.): *Az együttnevelés útjai*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 93-120.
 2. Dankovics N. – Fáy Veronika (2015., megj. előtt). A parkinsonismus komplex logopédiai ellátása, *Rehabilitáció* (2015)
 3. Kelemen Lajos, Mező Katalin, Mező Ferenc, Szilágyi Barnabás (2015): A korai fejlesztés szemlélete és hazai gyakorlata. In Szilágyi Barnabás, Mező Katalin, Mező Ferenc (szerk.): *Az együttnevelés útjai*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 241-263.
 4. Kelemen Lajos (2015): A tanulási korlátokkal küzdő gyermekek beszéddiagnosztikája és – fejlesztése az Okoskocka eszközökkel. In Mező Katalin (szerk.): *Játékkal a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért*. Bíbor Kiadó, Miskolc. pp. 39-53.
 5. Mező Ferenc, Mező Katalin (2015): A kreativitás és fejlesztése. *Magiszter XIII. évfolyam*, (1.) pp. 6-20.
 6. Mező Ferenc, Mező Katalin (2015): Gyógypedagógiai problémákra érzékenyítő játékok (nemcsak óvodapedagógusoknak) In Mező Katalin (szerk.): *Játékkal a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért*. Bíbor Kiadó, Miskolc. 2015. pp. 55-74.
 7. Mező Ferenc, Szilágyi Barnabás, Mező Katalin, Kelemen Lajos (2015): Képességek fejleszthetősége a tanulásban akadályozottság aspektusából. In Szilágyi Barnabás, Mező Katalin, Mező Ferenc (szerk.): *Az együttnevelés útjai*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 37-54.
 8. Mező Ferenc (2015): Különleges bánásmódot igénylő tehetségesek személyiségének fejlesztése. *Tehetség XXIII. évfolyam*, 2015/1, pp. 6-8.
 9. Mező Ferenc (2015): Személyiségfejlesztés, mint a különleges bánásmód egy kritikus aspektusa. In Rajnai Zoltán, Fregan Beatrix, Marosné Kuna Zsuzsanna, Ozsváth Judit (szerk.): *A 6. Báthory-Brassai Nemzetközi Multidiszciplináris Konferencia - Kárpát-medencei versenyképesség*. Óbudai Egyetem Biztonságtudományi Doktori Iskola, Budapest. 1372 p.
 10. Mező Katalin, Mező Ferenc (2015): A tehetség, mint a különleges bánásmód speciális területe. In Mező Katalin (szerk.): *Játékkal a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért*. Bíbor Kiadó, Miskolc. pp. 75-85.
 11. Mező Katalin, Mező Ferenc (2015): Sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek tehetségének egyéni mentorálása. *Tehetség XXIII. évfolyam*, 2015/2, pp. 3-5.
 12. Mező Katalin, Mező Ferenc (2015): Sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek tehetségének egyéni mentorálása. *Tehetség 2*: pp. 3-5.

13. Mező Katalin (2015): A játék hatása a kreativitás fejlődésére. *Óvodai Nevelés* LXVIII:(7) pp. 26-27. (2015)
 14. Mező Katalin (2015): A kiemelkedés útja: a cigány/roma tehetségek támogatása. In Pálfi Sándor (szerk.): *Roma gyermekek nevelése és segítése*. Debrecen: Didakt Kft., pp. 139-160.
 15. Mező Katalin (2015): Fogyatékkal élő tehetségek. *Tehetség*. 2015.1. pp. 9-11.
 16. Mező Katalin (2015): Kreativitással az esélyegyenlőségért. In Rajnai Zoltán, Fregan Beatrix, Marosné Kuna Zsuzsanna, Ozsváth Judit (szerk.): *A 6. Báthory-Brassai Nemzetközi Multidiszciplináris Konferencia - Kárpát-medencei versenyképesség*. Óbudai Egyetem Biztonságtudományi Doktori Iskola, Budapest. pp. 15-23.
 17. Mező Katalin, Mező Ferenc, Kelemen Lajos, Szilágyi Barnabás (2015): Az együttnevelés elmélete és gyakorlata. In Szilágyi Barnabás, Mező Katalin, Mező Ferenc (szerk.): *Az együttnevelés útjai*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 7-22.
 18. Schéder Veronika (2015): A lovasterápia kapcsolódási pontjai a nyelvi és beszédzavarok terápiájával – magyarországi helyzetkép. Rövid kitekintés a dysarthria lovasterápiás kezelésének lehetőségeire. In Szilágyi Barnabás, Mező Katalin, Mező Ferenc (szerk.): *Az együttnevelés útjai*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 121-133.
 19. Schéder Veronika (2015): A beszéd folyamatosságát érintő zavarok lovasterápiás kezelése. In Karádi Zsolt, Pethő József (szerk.): *Korszerű tudomány, korszerű közoktatás: tanulmányok a nyelv- és az irodalomtudományok köréből*. Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola. pp. 29-34.
 20. Szabó Edina (2015): A dinamikus szenzoros integrációs terápia (dszit) helye a kommunikációs zavarok kezelésében, esetismertetés tükrében. In Szilágyi Barnabás, Mező Katalin, Mező Ferenc (szerk.): *Az együttnevelés útjai*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 55-92
 21. Tánzos Judit (2015): Az autizmus hatása a játéktevékenység fejlődésére. In Mező Katalin (szerk.): *Játékkal a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért*. Bíbor Kiadó, Miskolc. pp. 109-117.
- c) Szerkesztett kiadvány: 2 db. Bibliográfia:
- 1) Mező Katalin (2015) (szerk.): *Játékkal a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért*. Bíbor Kiadó, Miskolc. pp. 75-85.
 - 2) Szilágyi Barnabás, Mező Katalin, Mező Ferenc (2015)(szerk.): *Az együttnevelés útjai*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 263 p.
- d) Kutatóműhelyhez kapcsolódó folyóirat: 1 db. Bibliográfia:
1. *Különleges Bánásmód – interdiszciplináris szakmai folyóirat*. Kiadó: Debreceni Egyetem. Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc. Web: www.degyfk.hu/kulonleges-banasmod. Megjelenés: internetes folyóiratként évente négy számmal (pl. 2015-ben az I. évfolyam 1-4. szám).
- Megjegyzés: e lap negyedévenként megjelenő internetes periodika, mely a különleges bánásmódot igénylő személyekkel kapcsolatban közöl kutatási beszámolókat, módszertani tanulmányokat, tematikus összefoglalókat, recenziókat, valamint aktuális híreket. Interdiszciplináris jellegénél fogva a lap közzéteszi a különleges bánásmódot igénylőket általában érintő, vagy csak egy-egy speciális csoportjukra fókuszáló írásokat is, amelyek például: a pedagógia, a gyógypedagógia, a pszichológia, az orvostudomány, a gazdaságtudomány, a jogtudomány, a szociológia, a közigazgatás, a politológia, vagy egyéb területek felől reflektálnak a témára.

- e) Előadói részvétel más szervezetek által rendezett konferenciákon: 13 alkalom. Ezek:
1. Dankovics Natália (2015): *A fonológiai tudatosság vizsgálata afáziás betegeknél.* Szekció előadás a 17. pszicholingvisztikai Nyári Egyetemen, Pannon Egyetem – MTA (Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Akadémiai Bizottsága Nyelvtudományi Bizottságának Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága és a Pannon Egyetem Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézete) Balatonalmádi, 2015. 05. 31.
 2. Mező Ferenc (2015): *„Társas játékok” a világ körül.* Szekció előadás és vezetés a Nemzetközi Játékkonferencián, DEGYFK, Hajdúböszörmény, 2015.05.21-22.
 3. Mező Ferenc (2015): *Esélyegyenlőség a tehetséggondozásban.* Felkért plenáris előadás Tudomány Napja Konferencián, DEGYFK, Hajdúböszörmény, 2015.11.11.
 4. Mező Ferenc (2015): *Személyiségfejlesztés, mint a különleges bánásmód egy kritikus aspektusa.* Szekció előadás a 6. Báthory-Brassai Nemzetközi Multidiszciplináris Konferencián, Budapest, 2015.05.27-28.
 5. Mező Ferenc (2015): *Az interdiszciplinaritás kikerülhetetlensége a tudományos kutatásokban.* Felkért plenáris előadás és szekcióvezetés a XI. PhD Konferencián, Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület, Budapest, 2015.10.30.
 6. Mező Ferenc (2015): *Az emberi kapcsolatok szerepe a tehetséggondozásban.* Felkért plenáris előadás a Magyarokanizsai Regionális Szakmai Konferencián. Regionális Szakmai Pedagógus-továbbképző Központ, Magyarokanizsa (Szerbia), 2015.12.12.
 7. Mező Ferenc (2015): *Lelkesítéstől a kiábrándításig.* Felkért plenáris előadás a “Lelkesedéstől a kiábrándulásig” című konferencián, Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület, Budapest, 2015.12.15.
 8. Mező Katalin (2015): *A művészetek terén tehetséges tanulók gondozása.* Plenáris előadás a Hajdúböszörményi Tankerületi Tehetségnapon. Hajdúböszörmény, 2015.04.29.
 9. Mező Katalin (2015): *Kreativitással az esélyegyenlőségért.* Szekció előadás a 6. Báthory-Brassai Nemzetközi Multidiszciplináris Konferencián, Budapest, 2015.05.27-28.
 10. Mező Katalin (2015): *A játék hatása a kreativitás fejlődésére.* Szekció előadás a Nemzetközi Játékkonferencián, DEGYFK, Hajdúböszörmény, 2015.05.21-22.
 11. Mező Katalin (2015): *Az együttnevelés dilemmái.* Felkért plenáris előadás Tudomány Napja Konferencián, DEGYFK, Hajdúböszörmény, 2015.11.11.
 12. Mező Katalin (2015): *A kreativitás fejlesztése élménypedagógiai eszközökkel.* Plenáris előadás a Mentorkonferencián DEGYFK, Hajdúböszörmény, 2015.03.30.
 13. Szabó Edina (2015): *A Dinamikus Szenzoros Integrációs Terápia helye a neurogen kommunikációs zavarok komplex logopédiai rehabilitációjában* szekció előadás az Orvosi rehabilitáció és Fizikális Medicina Társasága XXXIV. Vándorgyűlésén. Pécs, 2015. augusztus 27–29.
 14. Szilágyi Barnabás (2015): *A társas viselkedés alapelemeinek változása.* Szekció előadás a 6. Báthory-Brassai Nemzetközi Multidiszciplináris Konferencián, Budapest, 2015.05.27-28.
 15. Szilágyi Barnabás (2015): *A gondolkodási műveletek mérése az AJTP 9. előkészítő évfolyamában 2015 évben.* Plenáris előadás Intézményvezetők Találkozója Vándorgyűlés, Tata, 2015.09.26.
- f) A kutatóműhely által szervezett konferencia: 1 db.
1. I. Különleges Bánásmód Nemzetközi Konferencia. Hajdúböszörmény, 2015.12.03.
Nagy sikerrel zajlott le 2015. december 3-án által megszervezett I. Különleges Bánásmód Nemzetközi Konferencia. A konferenciára hazánkon kívül 8 országból

(Angliából, Ausztráliából, Szerbiából, Romániából, Szlovákiából, Ukrajnából, Csehországból, Szlovéniából) érkeztek előadók és résztvevők. A rendezvényt Prof. Dr. Bálint Péter Dékán (DEGYFK); Prof. Dr. Csernoch László Rektorhelyettes (DE) és Kiss Attila (Hajdúböszörmény polgármestere) nyitotta meg. Plenáris előadóink voltak:

- Prof. Dr. Mesterházi Zsuzsa, professzor emeritus, ELTE; a hazai gyógypedagógiai kiemelkedő alakja, az egyetemi szintű gyógypedagógiai képzés szakmai kidolgozója;
- Prof. Dr. Varga Imre címzetes főiskolai tanár, (STE); a szegedi gyógypedagógus képzés egyik kidolgozója, szakfelelős;
- Prof. Dr. Nagy Dénes ausztrál magyar kutatóprofesszor, az Arizonai Állami Egyetem, Tempe-USA; a Dél-Csendes Óceániai Egyetem, Suva-Fidzsi szigetek; a Tsukuba Egyetem, Tsukuba Science City - Japán; a Felsőbb Kutatások Intézete, Melbourne -Ausztrália tudományos munkatársa, oktatója);
- Dr. Mező Ferenc (DEGYFK) a Különleges Bánásmód folyóirat főszerkesztője, a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület elnöke, a professorok az Európai Magyarországért Egyesület Pszichológia-tehetség szakmai műhelyének vezetője, kutatóműhelyünk tagja.

A konferencia sikerességét jelzi, hogy 11 szekcióban, több mint 100 előadó tartotta meg prezentációját, melyet több mint 120 érdeklődő hallgatott meg. A konferenciával párhuzamosan zajlott, a Debreceni Egyetem gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar és a Debreceni Egyetem Mentálhigiénés és Esélyegyenlőségi Központ (DEMEK) közös szervezésében az 5. Esélyegyenlőségi Nap, ahol a délelőtt folyamán 120 hallgató vett részt a játékos feladatokban.

g) A kutatóműhely által szervezett belső szakmai nap: 5 alkalom. Ezek:

1. Mező Katalin (2015): *Gyógypedagógiai szakindítás*. Hajdúböszörmény, 2015.02.06.
2. Szabó Edina (2015): *Afázia Centrum és logopédia*. Hajdúböszörmény, 2015. 03.11.
3. Mező Ferenc (2015): *A Különleges Bánásmód interdiszciplináris szakmai folyóirat*. Hajdúböszörmény, 2015.05.15.
4. Szilágyi Barnabás (2015): *Internet alapú oktatási programtervezés szerepe, célja*. Nyíregyháza, 2015.08.14.
5. Schéder Veronika (2015): *Bevezetés a lovasterápia alapjaiba: eszközös és eszköz nélküli gyakorlatok*. Nyíregyháza, 2015.10.04.

h) A kutatóműhely tagjai által az alakulás évében felkeresett partnerintézmények, kapcsolatok

- Babes-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar (Kolozsvár)
- ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar (Budapest)
- Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara (Nyitra)
- Partiumi Keresztény Egyetem Bölcsészettudományi Kar (Nagyvárad)
- Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet (Szeged)

i) Médiaszereplés (riport, interjú a műhely tagjaival): 8 alkalom. Ridikül című produkció, MTV1, TV2, Debreceni Városi Televízió, Hajdúböszörményi Rádió, Campus Rádió, Hajdú-Bihari Napló napilap, Magyarokanizsai helyi televíziók.

Távlati tervek

A Különleges Bánásmód Diagnosztikai és Fejlesztési Centrum elsősorban a fent megjelölt célok érdekében jött létre. A jövőben az aktív publikációs tevékenység és folyóirat működtetés mellett – lehetőleg hazai és nemzetközi pályázati forrásokból is finanszírozott – kutatói feladatokat kívánunk megvalósítani.

Természetesen a Debreceni Egyetemen meghonosítható (kezdetben csak tanulásban akadályozott és logopédia szakirányt érintő) gyógypedagógiai alapszakok menedzselése is közös feladatunk, érdekünk.

Végül: interdiszciplináris, intézményközi és nemzetközi kutatások, szakmai kurzusok indítását is tervezzük a közeljövőben.

Irodalom

Tekintettel arra, hogy a szövegben teljes irodalmi hivatkozások találhatóak, azok ismételt közlésétől eltekintünk.

KÖNYVAJÁNLÁS, RECENZÍÓ

**HATOS GYULA KÖNYVE AZ ÉRTELMI AKADÁLYOZOTTSÁGGAL ÉLŐK
ÉLETKILÁTÁSÁRÓL ÉS ÉLETKÍSÉRÉSÉRŐL
(RECENZÍÓ)**

A recenzió szerzője:

Varga Imre
Szegedi Tudományegyetem

Szerző e-mail címe:
varga.phdr@gmail.com

Lektorok:

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Schéder Veronika
Debreceni Egyetem

Szilágyi Barnabás
Debreceni Egyetem

Koncz István
Professzorok az Európai Magyarországiért
Egyesület

Varga Imre (2015): Hatos Gyula könyve az értelmi akadályozottsággal élők életkilátásairól és életkíséréséről (Recenzió). *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/1. szám, 101-102. DOI 10.18458/KB.2015.1.101



A recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:

Hatos Gyula (2012): *Életkilátás-életkísérés értelmi akadályozottsággal élők körében*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 325 oldal, ISBN: 978-963-7155-56-7

Kulcsszavak: értelmi akadályozottság, életesélyek

Diszciplina: gyógypedagógia, pedagógia

Bibliography of the subject of this recension:

Hatos, Gyula (2012): *Életkilátás-életkísérés értelmi akadályozottsággal élők körében*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. pp. 325, ISBN: 978-963-7155-56-7

Keywords: intellectual disability, life chances

Disciplines: special education, pedagogy

Hatos Gyula tanár úr tanítványaként, munkatársaként és barátjaként ajánlom gyógypedagógus hallgatónak, gyógypedagógusoknak, pedagógusoknak és minden érdeklődő olvasónak, akik szeretnék minél többet tudni a támogatást igénylő társainkról a tanár úr által alkotott *Életkilátás – életkísérés értelmi akadályozottsággal élők körében* című könyvet, ami 2012-ben az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar kiadásában jelent meg.

Hatos Gyula (PhD) gyógypedagógiai pályafutása során dolgozott mozgásterápiai intézetben, tanított gyógypedagógiai iskolában, internátusvezetőként működött gyógypedagógiai nevelőintézetben, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola (mely jelenleg: az ELTE egyik karaként működik) tanára, elnökségi tagja a Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének. Röviden: a hazai gyógypedagógiai oktatás és kutatás legendás nagy alakja. Tanulmányain, jegyzetein és (idegen nyelven is megjelent) könyvein gyógypedagógus generációk „nőttek fel” az elmúlt évtizedek során.

Jelen írásban tárgyalt műve azért különösen figyelemre méltó, mert ez az első, felsőfokú oktataásban tankönyvként is használt munka hazánkban, amely az értelmi funkciók alacsony szintje, a kapcsolatteremtő képesség gyengesége következtében támogatást igénylő felnőtt emberek életét átfogóan mutatja be. Abból indul ki, hogy ezen emberek, embertársaink életét nem elsősorban a fejlődési sérülésből, „másságból” kiindulva, hanem emberi létük mindenkivel azonos értékű vonásaiból, erősségeik, jó tulajdonságaik és gyengeségeik egybevetéséből kell szemlélni, segíteni. Külön értelmezi náluk az értelmes, tartalmas élet megvalósításának lehetőségeit. Példamutató életutakat ír le.

A könyv első részében a felnőtté válással, a felnőtt korral foglalkozik. A serdülőkort, a családról leválást, a felnőttet betölthető szerepeket veszi sorra. Nagy teret ad a környezet hatásainak, a családban való életnek, és a társadalmi környezet, a médiák alakuló, sokszor még nehezítő oldalainak. Több helyütt kemény kritikával él. Külön szól az életet nehezítő jelenségekről: a nem nagyon ismert magányosságról, a viselkedés feltűnőségeiről, amelyek sokféle gyökérből származhatnak, és ezek befolyásolásának módjairól. Izgalmas és új – esetenként megdöbbentő – gondolatokat tartalmaz a veszélyekkel, bántalmazással, erőszakkal foglalkozó téma. Szól még az életminőség emelésének gondjáról, a támogatások – újabban bővülő rendszeréről.

A második részben az élet egyes területein jelentkező kérdéseket tekinti át. Indul a kapcsolatok, - barátságok, szerelem, párkapcsolat, szexualitás – bemutatásával, de a kényes kérdéseket, a szexuális visszaélést, a házasság lehetőségét, gyermekvállalást sem kerüli meg. A különféle lakáslehetőségeket a jövő terveivel összefüggésben elemzi. Nagyon részletes a foglalkoztatás, munka és a szabadidő napjainkban egyre jobban előtérbe kerülő területének bemutatása. A széleskörű áttekintésből nem hagyja ki a falvakban élők helyzetét. Az idős emberek és támogatásuk gondolatkörével zárja mondanivalóját.

Minden fejezetben sok idézetet talál az olvasó, az érintettek, felnőttek, segítők véleményét életükről: hogyan érzik magukat, hogyan fogadják az utat, - amely során gyakran kényszereket, csaldadásokat is megélnek, - a támogatást, hogyan tudnak saját döntéseket hozni.

Több mint húszoldalny mellékletben felvonultatja a szerző a jelenkori szakirodalmat, bőséges külföldi kínálattal. Jogszabályokat, internetes honlapokat idéz. Részletes tárgy- és névmutatót ad, valamint idegen nyelvű összefoglalást.

KONFERENCIA

KONFERENCIA BESZÁMOLÓ AZ I. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD NEMZETKÖZI KONFERENCIÁRÓL

(Hajdúböszörmény, 2015. december.3.)

Szerző:

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:
mezo.katalin@ped.unideb.hu

Mező Katalin (2015): Konferencia beszámoló az I. Különleges Bánásmód Nemzetközi Konferenciáról. Hajdúböszörmény, 2015.12.03. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/1. szám, 105-108. DOI 10.18458/KB.2015.1.105

Nagy érdeklődésre tartott számot a 2015. december 3-án, a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán (DE GYFK) megrendezésre került *I. Különleges Bánásmód Nemzetközi Konferencia*, melyet a Pszichológiai és Gyógypedagógiai Tanszék szervezett meg (1. kép).

1. kép: az I. Különleges Bánásmód Nemzetközi Konferencia (Hajdúböszörmény, 2015. december 3.)



A rendezvény célja, hogy bemutassa a különleges bánásmóddal élők (sajátos nevelési igényűek; beilleszkedési, tanulási magatartási zavarokkal küzdők; kiemelten tehetségesek) fejlesztésével foglalkozó elméleti és gyakorlati kutatások legújabb eredményeit. A konferencia időzítésének apropója:

- 1) december harmadikát az ENSZ 1992-ben a fogyatékos emberek világnapjává nyilvánította, azzal a céllal, hogy felhívja a figyelmet a baleset, betegség, katasztrófa következtében fogyatékkal élővé váltak problémáira. A rendezvény ennek a napnak a méltó képviseléséhez járult hozzá.
- 2) a hajdúböszörményi DE GYFK hamarosan gyógypedagógiai szak indítására készül, ennek előzményeként, hírvivőül, eddigi eredményeink, kutatásaink megismertetése céljából szerveződött a konferencia.
- 3) *Különleges Bánásmód* című új, interdiszciplináris szakmai folyóirat bemutatására is sor került a rendezvényen.

A konferencia megnyitó beszédét a Debreceni Egyetem képviselőjében *Prof. Dr. Csernoch László* tudományos rektorhelyettes tartotta: „Az oktatás egyik legfontosabb feladata az érdeklődés felkeltése mindenkinben, így azokban is, akik akár biológiai, akár társadalmi okok miatt kerültek hátrányos helyzetbe. Mi az egyetemen tudjuk: ennek eléréséhez szükség van olyan jól képzett pedagógusokra, akik tudják, hogyan lehet a különböző fogyatékkal élőket is eredményesen oktatni” mondta köszöntőjében.

Majd ezt követően *Kiss Attila*, Hajdúböszörmény Polgármestere, valamint *Prof. Dr. Bálint Péter*, a Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar Dékánja köszöntötte a konferencia résztvevőit.

A nemzetközi tanácskozássra hazánkon kívül nyolc országból (Anglia, Ausztrália, Szerbia, Románia, Szlovákia, Ukrajna, Csehország, Szlovénia) érkeztek résztvevők szakmai tapasztalatcserére. A konferencián 4 plenáris előadás hangzott el, majd 112 fő hazai és nemzetközi szekcióelőadó tartott előadást 11 szekcióban.

A plenáris előadások (2. kép) közül az elsőt *Prof. Dr. Mesterházi Zsuzsa* professzor emeritus tartotta „*A hazai gyógypedagógia tudományos műhelyei, elméletképzési irányzatai*” címmel. Az előadás során az elméleti alapfelvetés európai kezdetei után a hazai gyógypedagógiai kialakulását megalapozó műhelyek - kísérleti pszichológia alkalmazása Ranschburg Pál laboratóriumában; az intelligencia mérése Éltés Mátyás műhelyében) kerültek bemutatásra.

2. kép: az I. *Különleges Bánásmód Nemzetközi Konferencia* (Hajdúböszörmény, 2015. 12.03) plenáris előadói és a szervezői balról jobbra: *Dr. Mező Ferenc, Prof. Dr. Mesterházi Zsuzsa, Prof. Dr. Varga Imre, Mező Katalin, Prof. Dr. Nagy Dénes, Dr. Szilágyi Barnabás, Dr. Szabó Edina, Dr. Dankovics Natália*



A professzorasszony előadásában ezt követően a hazai gyógypedagógia megalapozóinak (Dr. Tóth Zoltán, Dr. Vértes O. József, Dr. Bárczi Gusztáv) munkássága került méltatásra. Emellett bemutatásra kerültek a gyógypedagógia legjelentősebb személyiségei: 1) a gyógypedagógiai pszichológia megalapozója, Ilyés Gyuláné dr. Kozmutza Flóra, akinek öröksége olyan empirikus diagnosztikus eszközök, vizsgáló eljárások (tesztek) megalkotása a fogyatékosok megismerése és a fogyatékos gyermek/felnőtt nevelése, segítése céljából; melyeket a mai napig használnak a gyógypedagógusok. 2) Dr. Göllesz Viktor a komplex gyógypedagógiai rehabilitáció képviselője. 3) Gordosné dr. Szabó Anna a gyógypedagógia leggyakrabban használt fogalmának megalkotója (a tágabb értelemben vett gyógypedagógia: a fogyatékos emberrel és a fogyatékoság jelenségével foglalkozó komplex tudomány (a forrás- és határtudományok szerepe); a szűkebb értelemben vett gyógypedagógia: a fogyatékos emberek nevelésének, terápiájának, rehabilitációjának elméletével és gyakorlatával foglalkozó tudomány, Gordosné, 1990, 44-56.). 4) Dr. Ilyés Sándor, az empirikus és fenomenológiai kutatások képviselője, a gyógypedagógiai alapismeretek című alapmű létrehozója. Majd ismertetésre kerültek a tágabb és szűkebb értelemben vett gyógypedagógiai tudományterületek, különös tekintettel a speciális pedagógiákra. Záró gondolatként a résztvevők megismerhették napjaink hazai gyógypedagógiai műhelyeit és mindazokat a kutatási irányokat, amelyek a hazai kutató műhelyekben felszínre kerülnek.

Második előadóként Prof. Dr. Varga Imre a Szegedi Tudományegyetem címzetes főiskolai tanárának előadása hangzott el (társelőadó: Prof. Dr. Hatos Gyula címzetes főiskola tanár, aki nem tudott részt venni a rendezvényen, de szeretetteljes üdvözlését küldte a konferencia hallgatóságának). Az előadás címe: *„Náray-Szabó Sándor reformtevékenysége és hatása a szegedi és debreceni gyógypedagógiai intézetekre”*. Az előadásban a méltatlanul elfeledett Náray-Szabó Sándor életművének került sor, akinek hatása egyaránt érvényesül napjaink szegedi és debreceni gyógypedagógiai tevékenységében is. Dr. Varga Imre beszélt: 1) A fogyatékos gyermekek iskoláztatásának megjelenéséről a magyar közoktatásban. 2) Náray-Szabó Sándorról, mint reformerről a XIX. század végén. 3) A XX. századi magyar gyógypedagógia megalapozásáról. 4) A fogyatékos gyermekek, tanulók képzésének korszerűsítéséről. 5) Az intézetek, iskolák működésének és a gyógypedagógusok képzésének megújításáról. 6) A gyógypedagógiai intézetek, iskolák fejlődéséről. 7) Náray-Szabó Sándor munkásságának hatásáról Szeged és Debrecen oktatásügyére. 8) A fogyatékos személyekről szóló törvény tervezetéről. 9) A gyógypedagógia népszerűsítéséről. Náray-Szabó Sándor napjainkban is érvényes elveket és szemléletmódot alakított ki, mely elvek korszerűek és továbbvitelre érdemesek a modern gyógypedagógiában is.

A harmadik plenáris előadást *Prof. Dr. Nagy Dénes* tartotta. Az ausztrál-magyar kutató-professzor alapító elnöke a Nemzetközi Szimmetria Társaságnak (1989), amely a tudomány és a művészet képviselőinek együttműködését segíti interdiszciplináris témákban, ideértve a műszaki és a társadalomtudományokat is. Dr. Nagy Dénes *„A magyar teremtőképesség és a tudományköziség”* című előadásában a tudományterületek közötti „hidak” fontosságát hangsúlyozta. Véleménye szerint számos probléma megoldásához elengedhetetlen az interdiszciplináris gondolkodás melyben Magyarország nagy hatalom.

A negyedik plenáris előadást *Dr. Mező Ferenc* a Pszichológiai és Gyógypedagógia Tanszék pszichológusa tartotta, aki a Különleges Bánásmód Interdiszciplináris Folyóirat alapító főszerkesztőjeként beszélt, a különleges bánásmód fogalmáról, a folyóirat céljáról, leendő tartalmairól, a multidiszciplinaritásról, a folyóirat elérhetőségéről (www.degyfk.hu/kulonleges_banasmod).

A plenáris előadások ideje alatt kísérő rendezvényként zajlott a DEGYFK és a DEMEK közös szervezésében az 5. Esélyegyenlőségi Nap, ahol több mint 120 fő, főként hallgatókból álló csoport, érzékenyítő játékok formájában tapasztalhatta meg a különböző fogyatékosági

problémákat és élethelyzeteket. Emelett sor került Teveliné Szilágyi Anita szájjal festő hallgató kiállításának megnyitására is.

A plenáris előadásokat követő rövid ebédszünet után 11 szekcióban osztódtak szét a résztvevők. A szekciók témái voltak:

- 1) Különleges Bánásmód: intézmények, kutatások a különleges bánásmód terén (szekcióvezető: Dr. Mező Ferenc).
- 2) Sajátos nevelési igény (Szekcióvezető: Mező Katalin).
- 3) Tehetség (Szekcióvezető: Sarka Ferenc).
- 4) Logopédia (Szekcióvezető: Dr. Szabó Edina).
- 5) Beilleszkedési, tanulási, magatartási zavar (Szekcióvezető: Dr. Szerepi Sándor).
- 6) A különleges bánásmód multikulturális és szociálpedagógiai vonatkozásai (Szekcióvezető: Dr. Gortka-Rákó Erzsébet).
- 7) Marginalizálódás és felzárkóztatás az oktatásban (Szekcióvezető: Dr. Bocsi Veronika).
- 8) Különleges bánásmód a munkaerőpiacon (Szekcióvezető: Dr. Móré Mariann).
- 9) A különleges bánásmód megjelenése a sportban és informatikában (Szekcióvezető: Dr. Molnár Balázs).
- 10) A különleges bánásmód és nyelvészet (Szekcióvezető: Dr. Schéder Veronika).
- 11) Angol nyelvű előadások (Szekcióvezető: Vargáné Dr. Nagy Anikó).

Külön örömeinkre szolgált a Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület fiatal tehetségeinek alkotó részvétele a szekcióüléseken.

A szekció előadások utáni összefoglalókban a vezetők arról számoltak be, hogy nagyon széleskörű és korszerű, újszerű kutatások léteznek a különleges bánásmód valamennyi területén, melyek beszámolóit folyamatosan fognak megjeleníteni a Különleges Bánásmód folyóirat lapszámaiban.

Az I. Különleges Bánásmód Nemzetközi Konferencia képgalériája megtalálható az alábbi honlapon: <http://www.degyfk.hu/kepgaleriak/category/193-kbnkonferencia>