

# **Kaposvári Gyógypedagógiai Vademecum I.**

Változások a gyógypedagógia világában

2015.

Kaposvári Gyógypedagógiai Vademecum I.

Változások a gyógypedagógia világában

Szerzők: Gelencsérné Dr. Bakó Márta, Hórvölgyi Noémi, Kálmán Éva, Dr. Laczkó Mária,  
Lakics Bernadett, Dr. Szalai Katalin, Takács Erika

Lektorálta: Dr. Varga Imre

Szerkesztette: Takács István

Megjelent a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 azonosító jelű a „Pedagógusképzést  
segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” elnevezésű  
pályázat keretében.

ISBN 978-963-9821-92-7

© Gelencsérné Dr. Bakó Márta, Hórvölgyi Noémi, Kálmán Éva, Dr. Laczkó Mária,  
Lakics Bernadett, Dr. Szalai Katalin, Takács Erika

Állatasszisztált kutatások Első kiadás

Kaposvár, 2015

Felelős kiadó: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

Borító: Rónai Gábor

Nyomda: Dombóvári SZEC SOX Kft.

# TARTALOMJEGYZÉK

Előszó.....	5
Vidéki és városi sajátos nevelés igényű és beilleszkedési, tanulási és magatartásproblémákkal küzdő tanulók jövőképeinek összehasonlító vizsgálata.....	7
Takács Erika – Szalai Katalin	
Down-szindrómás gyermekek integrált nevelésének lehetőségei .....	23
Lakics Bernadett – Gelencsérné Bakó Márta	
Az ének-zene tagozatos oktatás szerepe alsó tagozatos tanulók anyanyelvi fejlődésében és szövegértésében .....	39
Hórvölgyi Noémi – Laczkó Mária	
A segítségnyújtás vizsgálata – avagy az együttműködő ember .....	55
Kálmán Éva	





## ELŐSZÓ

*Lectori salutem!* De írhatjuk így is: *Benevolo lectori salutem!* (Légy üdvözölve nyájas olvasó!) – Így köszöntötték az elmúlt századokban a könyvet kézbevevőt a szerzők, szerkesztők. Szerintünk szép volt ez a formula, s mi is szeretnénk *szépen* üdvözölni a mai Olvasót. *Lectori salutem!* – azaz üdvözli Önt a kötet szerkesztője, s minden munkatársa!

Folyton változó világunkban a könyvek – így a szakkönyvek – funkciói is változnak. Már nem az ismeretközlés elsődleges szereplője a könyv – ahogyan e kötet is lényegében e-kötet már, vagyis olyan ismerethordozó, amely már megjelenési módjában is üzeni igyekszik azt, hogy az információáradat rendre kitermeli a mindig újabbakat.

Miért hát a könyv, a sorozat?

Azt gondoljuk, hogy az információrobbanás korában is szükséges olykor-olykor megállni, s megvizsgálni, hogy elvégzett, megvalósult munkáink között vannak-e olyanok, amelyekből kvalitatív írásművek keletkeztek, amelyekről, azt vélelmezzük, hogy értéket jelenthetnek. Úgy véljük, az ilyen ismereteket érdemes kötet formálva valóságosan vagy virtuálisan Olvasóink asztalára letenni.

Útjára indítjuk tehát a *Vademecum* sorozatot. Pontosabban, a Kaposvári Gyógypedagógiai *Vademecum* köteteket.

A *vademecum* szó eredetileg a latinban *vade mecum!* volt, a következő jelentéssel: „gyere velem!”. A fogalom használói azonban praktikusán valami különlegesre, különlegesen értékesre utaló fogalomként használják – azt sejtetik, hogy a *vademecumot* kézbe vevő, valamiféle bölcsességre számíthat. Gyöngyszemre.

Egy hivatás kiemelkedően fontos gondolatait jelölhetjük vele, mint ahogyan tette ezt Tanár Úr is. Igen, kitalálta kedves olvasónk: Mérei Tanár Úr, amikor munkássága során szerzett tapasztalatait tovább kívánta adni – mert egész életében csak tanítani akarta a körötte csoportosuló ifjakat –, Ő is egy sorozatot állított össze, egy *vademecumot*, a *Pszichodiagnosztikai Vademecumot*. Sokunk könyvtárában ma is megtalálható ez a kincs, és ma is levesszük a polcra, ha valami fogódzót keresünk aktuális feladatainkhoz.

Ilyesmi gondolat vezérelte a kaposvári gyógypedagógiai képzésben érintett oktatókat, amikor e rendszeresen kiadandó könyvsorozat elindításáról gondolkodtak. Eljött az ideje az összegzéseknek, s mi az elmúlt években elvégzett munkáinkból kívánunk most tanulmányok formájában letenni néhányat e kötetben – valamint a sorozat további kötetekben – annak érdekében, hogy ily módon is kijelölődjék, meghatározódjék utunk: Quo vadis? – merre tovább, kaposvári gyógypedagógus-képzés?

Mindig vannak kiemelkedő teljesítményt produkáló hallgatók, s – reményeink szerint – mi, oktatók is tudunk alkalmanként értékes üzenetekkel – kutatásokkal, publikációkkal – szolgálni. A most induló sorozat célja tehát az, hogy fórumot teremtsünk hallgatóinknak, s lehetőséget oktatóinknak, üzeneteik méltó formában való megjelentetéséhez. Elképzeléseink szerint olykor önállóan, de többnyire társakkal, közös munkát bemutatva jelentkeznek majd e sorozat kötetiben a tanulmányok szerzői, hogy közreadhassák szakmai pályafutásuk egy-egy fontosnak ítélt eredményét.

Ebben a kötetben négy tanulmánnyal találkozhat az olvasó. Három olyan, amelyet hallgató és mentoráló oktatója közösen jegyez, egy tanulmány azonban egyszerűen, egy volt hallgatónk munkája. A hallgatók és oktatóik által jegyzett tanulmányok alapját közös munkájuk, a szakdolgozat adta - adja. A kiemelkedőnek ítélt munkákat szeretnénk az oktatás szolgálatába állítani azzal is, hogy a szakdolgozati forma néhány kellékétől megszabadított, tanulmánnyá átdolgozott írásokat közreadjunk. Ugyancsak foglalkozunk a gondolattal, hogy az egyre bővebben csordogáló otdk-s tanulmányokból is közreadunk

a jövőben néhányat. Tehát mindegyik tanulmány másért-másért értékes. Összességében alkalmasak arra, hogy bemutathassák, milyen széles spektrumú a kaposvári gyógypedagógus-képzésben érintettek gondolkodása.

A Takács Erika – Dr. Szalai Katalin szerzőpáros a vidék és város világának különbségeivel foglalkozik, melyről gyógypedagógiai szociológiai ismereteinkből tudjuk, igencsak más világ, s a gyógypedagógiai ellátás nagyon másként alakul attól függően, hogy milyenek az adott település szociológiai jellemzői, s ezzel többnyire megegyezően a (gyógypedagógiai) szakmai ellátottsága. Lakics Bernadett és Gelencsérné Dr. Bakó Márta tanulmánya két síkon szeli át a gyógypedagógiai közeget: a Down-szindróma és az integráció áll vizsgálatuk középpontjában, s mondanunk sem kell, izgalmas eredményei lehetnek a két aspektus találkozásának. Hórvölgyi Noémi és Dr. Laczkó Mária tanulmányában szintén két változó mentén kalandozhatunk szakmánk rejtelmeiben – az ének-zene tagozatos oktatás szerepét vizsgálta a szerzőpáros az anyanyelvi fejlődésre, s a szövegértésre gyakorolt hatásaiban. A kötet utolsó tanulmányát egy tavaly végzett hallgatónk, Kálmán Éva jegyzi. Tanulmánya a másság és a segítség alapvető emberi attribútumait elemzi briliáns szakmaisággal, s még annál is tiszteletreméltóbb alázattal a hivatásunk, s az ember iránt. A Szerző egyhelyütt – neveltetésének megfelelően – az Őszövetség Teremtés könyvéből idézte Izsák és Jákob történetét: „Jákob pedig adott neki kenyeret és lencsefőzeléket. Evett és ivott, felállt és kiment.” Ilyen az egyetemi élet is. Hallgatóink egy időn túl felállnak és kimennek... – szolgálni másokat, a sajátos szükségletű embereket. Egy ideje már Kálmán Éva is ezt teszi, de írása, üzenete marad e kötet lapjain az elkövetkezendő években Kaposváron tanuló gyógypedagógus-hallgatók számára.

Mint írtuk, e kötet e-kötet – ha úgy tetszik, a kor szellemében fogant, s a kor technikai színvonalán kerül az olvasó kezébe. Az e-kötet csak az idősbödő oktatók számára jelenthet problémát, hogy a nyomda-szagú, tapintható formátum ezúttal elmarad és a világháló által biztosítottak révén jut el az üzenet az Olvasóhoz. Ez már egy ilyen világ.

Kedves Olvasó! Kívánjuk, hogy a Kaposvári Gyógypedagógiai Vademecum első kötete, s valamennyi jövőben megjelenő kötet szolgálja az Ön ismereteinek bővülését, segítse tanulmányait, s nem utolsó sorban készítse írásra, hogy adott esetben az Ön gondolataival ismerkedhessenek a jövő gyógypedagógusai e sorozat valamely elkövetkező darabjában!

Kaposvár, 2015. szeptember

A Szerkesztő

## VIDÉKI ÉS VÁROSI SAJÁTOS NEVELÉS IGÉNYŰ ÉS BEILLESZKEDÉSI, TANULÁSI ÉS MAGATARTÁS- PROBLÉMÁKKAL KÜZDŐ TANULÓK JÖVŐKÉPÉ- NEK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA

Takács Erika – Szalai Katalin

### A család szerepe az érték közvetítésben

A család a gyermek első számú szociális környezete. A legmeghatározóbb értékrendszere és irányító szerepe a családi légkörnek és struktúrájának van. A családtól, családtagoktól érkező benyomások által tanulja, tudja meg egy fiatal, mi lenne a helyes majd az ő felnőtt életében. Ma sokféle emberi kapcsolódást jelölnek család szóval, de csak egyetlen definícióban értelmezhető természetes kapcsolatnak: a család vérségi köteléken alapuló összetartozás, ahol a szülők együtt nevelik gyermekeiket.

A család funkciói lehetnek gazdasági, fogyasztó, reprodukáló, szocializáló-nevelő, regeneráló-ápoló (*Csizmadia*, 1999). Amikor még nem várnak gyereket, az még csak kapcsolat, házastársi, élettársi, vagy csupán laza párkapcsolat. Családdá a gyermek teszi a kapcsolatot, a magzati lététől kezdve. Van olyan család, amelyekben már csak két funkció érvényesül, a fogyasztó és a generáló-ápoló, hiszen önállóknak a gyerekek.

Nem a társadalmi réteghez tartozás mutatja azt, hogy melyik család milyen nevelési sikerekre képes, hanem a két szülő egymással és a gyermekükkel kapcsolatos felelőssége és szeretete, önművelő, önnevelő készségük, rugalmasságuk, gyermekük fejlődéséhez, a családi életciklushoz való alkalmazkodásuk (*Csizmadia*, 1999).

Minden család különböző, egyedi és megismételhetetlen a saját erősségeivel és gyengeségeivel együtt. Vannak olyan családok, amelyek normál ütemben fejlődő gyermeket nevelnek, de akadnak olyanok is, amelyekben a gyermek különleges figyelmet igényel. Sem az egészséges, sem a különleges figyelmet igénylő gyermeket nevelő család említésével nem beszélhetünk tipikus családról. Azokban a családokban, ahol problémával küzdő gyermek nevelkedik, a közös vonás a problémával megküzdés terhe.

A család bonyolult rendszer. Minden családtag kölcsönösen hat a másikra. Mindenkinek minden akciója egyben reakció is, szóval nincsenek előzmény nélkül bekövetkezett események. Minden egyes családnak sajátos jellemzője a kialakított szabályrendszerük is. Ez a rendszer olyan szabályok összessége, melyek meghatározzák, melyek a tabutémák, mi hangozhat el, mi nem, mi a kimutatható és megosztható, s mit kell kötelezően eltitkolni. A túl szigorú szabályok miatt megesik, hogy a szülő nem engedheti meg magának, hogy felismerje a sérült gyermekkel érkező érzelmi súlyt, és nem tud megbirkózni a lelki teherrel, így viszont nem lesz képes kialakítani a problémák megoldásához szükséges stratégiákat. A családok a belső egyensúly megtartására törekednek, de ezt felborítja egy családtagot érintő megrázkódtatás. Az azonban koránt sem biztos, hogy az egyensúly felborulása azt a családtagot érinti, akit a baj érte. A sérült gyermek születése kihat az egész családi rendszerre és annak összes tagjára, de külön hathat az aleggységekre is. Az egyensúly újra felállításához új szabályok szükségesek (*Kálmán*, 1995).

*Kálmán* és *Könczei* (2002) szerint a családnak több alapvető funkciója van az egyének életében, ezek közül a lényegesebbek:

- Befelé irányuló menedékfunkció, azaz a családtagok pszichés és szociális védelmének biztosítása
- Kifelé irányuló menedékfunkció, ami a külvilághoz való kapcsolódás kereteinek megteremtésére irányul
- Tükrözés, aminek útján az üzenetek közvetítésre kerülnek, és már a gyermek a születésétől kezdve információkat kap önmagáról, értékéről, helyéről az életben és arról milyenek látják mások.

Az ép család esetében struktúra szempontjából rugalmas, ép határokról beszélhetünk (Csizmadia, 1999), működő alrendszerekkel és szövetségekkel, míg a sérült családban a határok és az alrendszerek is sérültek, ez kirekesztéshez és koalíciókhoz vezet. (A Csizmadia Ferencné Nemes Márta által sérült családnak nevezett család, valamint a sérült gyermeket nevelő család kifejezés megegyező családtypust takar.) Ép családban jelen van a nagymama, nagypapa mindkét szülő részéről, illetve nagyon fontos az anya-apa kapcsolat, szövetség. Sérült családi struktúráról például nyitott házasság, válás vagy egyik szülő élettársának megjelenésekor beszélünk többek között. Sérül még a struktúra abban az esetben is, ha az egyik szülő kirekesztődik a családból.

Nem szabad kihagyni a családon belüli erkölcsi kérdéseket sem. Kölcsönös kompromisszumok, felelős konfliktusmegoldások, a betartott viselkedési korlátok, az összetartás és az egymásért vállalt felelősség tartja össze az ép, jól funkcionáló családot, míg ezek a sérült család jellemzői között nem lelhetőek fel (Csizmadia, 1999). Az ilyen család esetében nincs erkölcsi korlát, nem ritka a házasságon kívüli nemi életre hajlás, egyoldalúak a kompromisszumok, vagy nem is törekszenek kompromisszumokra a család tagjai. Nincs szolidaritás, ehelyett széthúzás és az egyéni, saját érdek szem előtt tartása a jellemző. A családi érdek fontossága és a kohézió elengedhetetlen feltétele egy ép család működéséhez.

A családot rendkívül befolyásolja a munkához való viszonya. Az ép család tagjai munkaképesek, jó teljesítményt nyújtanak. Segítik egymást és összefognak, mindent megpróbálnak a közös siker érdekében. A szülők gyermeküket edzésre, munkára nevelik. Ezzel szemben az sérült család tagjai csökkent munkaképességűek vagy a munkába mennek. Plusz egyéni munkavállalások vagy munkakerülés a jellemző. A gyermekeiket féltik, akik betegesek, gyengén tanulnak, kimaradnak az iskolából. Anyagilag, érzelmi-leg elszegényednek, vagy csak a pénz határozza meg az anyagi-, és az érzelmi-, társas kapcsolati értékeket is. Az ép családra a gazdagodás jellemző mind anyagi, mint érzelmi szempontból (Csizmadia, 1999).

Rendkívül jelentős egy család életében a nevelés kérdése. Az egységes nevelés, a gyermekekhez igazodó követelményszint elengedhetetlen egy ép család működéséhez. Rugalmasan, szeretettel szabályozva, személyesen példát mutatva, az önállóságra fokozatosan nevelve ténykedik a szülői pár. Erkölcsös rendszerességgel, mértékletességgel, bizalommal, biztatással és a jó erősítésével biztonságot nyújthatnak gyermeküknek. Azonban, ha a követelmények különböznek a szülők részéről, túl magasan vagy túl alacsonyak, akkor sérül a gyermekek és a család egysége.

A gyermekek abban az esetben fejlődnek jól, ha képesek a szeretetre, élvezik a szülők összetartozását, elfogadják a szülői irányítást, az általuk képviselt értékekkel együtt szeretik őket, segítik testvéreiket, és ha mindegyik gyermek sikeres (Csizmadia, 1999).

## Társadalmi megbélyegzettség – a társadalom érték/jelentésközvetítő szerepe

Az emberek ósidők óta megjelölik a közösségükben tartózkodó, átlagtól eltérő ember-társait. Ezután a közösség másként fog viszonyulni a megbélyegzett emberhez, sőt a megbélyegzett személy is a ráragasztott stigmának megfelelően fog viselkedni és a saját magáról kialakított képét is a stigmához igazítja. A fogyatékoság szintén megjelöli az embert. A fogyatékoság észrevehető jelei hatnak a környezetre, tehát a fogyatékos személy környezetében lévők reagálnak a stigmára és alakítják a sérült ember énképét. Ezek a reagálások többnyire negatív előjelűek. Az elutasítás mértéke annál nagyobb, minél feltűnőbb a stigma. Stigma lehet a bőrszín is (Pálhegyi, 1992). A fogyatékoság bélyege nem önként választott a sérült ember számára.

Énképünk, előzetes tapasztalataink nagyban meghatározzák, hogy milyen elvárásokkal lépünk be egy társas szituációba. Azt a jelenséget, amikor egy személy másokkal kapcsolatos előzetes elvárásai olyan viselkedési megnyilvánulásokat hoznak létre nála, melyek hatására az elvárások beigazolódnak, önbeteljesítő jóslatnak, Pygmalion-effektusnak is nevezzük. Minél instabilabb egy ember énképe, annál nagyobb eséllyel azonosul a mások által ráosztott szerepekkel. A gyerekek, a serdülők ilyen szempontból különösen kiszolgáltatott helyzetben vannak, hiszen nagyon erősen hat rájuk más emberek reakciója, viszonyulása.

Fontos megemlíteni a pedagógus által felállított értékrendszer meghatározó erejét is. A tanuló a tanár megnyilvánulásaiból, viselkedéséből megérzik a pedagógus velük szemben kialakított elvárásait, róluk való vélekedését. Ha a tanár magatartása következetes, úgy erős befolyást gyakorol diákjai énképére, motivációjára, interperszonális kapcsolataira. Ezeken keresztül végül a tanulók azonosulnak a rájuk kiosztott szerepekkel, és a tanár előzetes elvárásai a tanulmányi eredményességüket is meghatározzák. A gyermekek az iskolába kerülve, képességekhez kapcsolódó nemi sztereotípiákkal is találkoznak.

Az előítéletek alkalmasak arra, hogy önbeteljesítő jóslatok alapjává váljanak. Ha a többségi társadalom egy kisebbséget „söpredékként” kezel, ha elítéli, és nem nyújt számára bizonyítási lehetőséget, akkor az előbb-utóbb hasonlóan fog az elvárásokhoz. A társadalmi csoportokkal szembeni sztereotípiák, előítéletek egyik legfontosabb jellemzője, hogy nagyon nehezen változnak. A felszámolásukhoz a legjobb és legbiztosabb módszer az, ha igyekszünk minél alaposabban megismerni az adott csoport tagjait. Az a személy, akinek közeli ismerősei között megtalálható a sztereotipizált csoport néhány tagja, jóval kevésbé hajlamos az előítéletes gondolkodásra, mint az, aki nincs közvetlen kapcsolatban ilyen emberekkel (Cserné, 1986).

Itt érdemes kitérni arra, hogy a fogyatékoság meghatározó a foglalkoztatásba lépés esélye szempontjából, hiszen a fogyatékosággal élő emberek kisebb arányban foglalkoztatottak, mint az ép személyek, valamint körükben magasabb a munkanélküliségi ráta is. Amennyiben foglalkoztatottak, abban az esetben többnyire a kevesebb munkaóra és alacsonyabb bér jellemző, mint ép munkatársaiknál. Probléma lehet továbbá, hogy a köznyelvben még mindig elterjedtek azok a kifejezések, amelyek stigmatizációval járnak, melyek az adott célcsoporthoz tartozó emberek hiányosságait hangsúlyozzák. Ez a szemléletmód kiemeli, mit nem tudnak, mire nem képesek, mi által nem, vagy nehezítve tudnak alkalmazkodni a környezet elvárásaihoz. A hivatalos megnevezésük ezeknek az embereknek humánusabb. Az egészségügyben a beteg, az oktatásban a sajátos nevelési igényű megfogalmazás, a foglalkoztatásban pedig jogszabályi értelemben a megváltozott munkaképességű munkavállaló kifejezés az irányadó. A megváltozott munkaképesség

kifejezés a munkavállaló embert a foglalkoztathatóság rendszerén keresztül minősíti. A megnevezés azt takarja, hogyan befolyásolja a betegség, egészségkárosodás, fogyatékoság az egyén munkavállalását, munkahelyének, munkakörének megtartását (Nagy, Pál, Szerepi és Halmi, 2008).

Pedagógiai és pszichológiai szempontból is fontos, hogy sztereotípiák, stigmák ne korlátozzák az átlagtól bármiben is eltérő személy fejlődését, önmaga kiteljesítésének folyamatát. Az önmegvalósítás igénye abban ragadható meg, hogy az egyén szeretné használni meglévő képességeit, tehesse, amit tud. Célja és eredménye egy fejlődési folyamatnak az öröm, az elégedettség. Akiknek nincs lehetőségük hétköznapi életük tevékenységeiben vagy szabadidejükben végzett cselekvések során megélni örömeiket, boldogtalanok lesznek, könnyebben fordulnak pótcselekvések felé, melyek károsító folyamatokhoz is vezethetnek (Szabó, 1996).

## **A fiatalok jövője az érték közvetítés tükrében**

A tanulást úgy is értelmezhetjük, mint egy értékrendszer elfogadásának a folyamatát. A szervezett iskolai tanulás folyamata a társadalmi hasznosulás céljával szervezett, így az életvezetés – az élet feladatainak való megfelelés, értelmes élet, értelmes, hasznos munka, maga a sikeres életvezetés. A tudásban, önmagunk és a környezet megismerésében megtestesülő magatartás egy követett életfelfogás, ez alapján felállított értékrendszer követése: életfeladat teljesítése. Célja a cselekedetek értelmezésére, értékelésére támaszkodó tapasztalatszerzés: normák és szabályok elsajátítása, azaz valóban az életre való felkészülés (Barkó, 2006).

A pedagógiai folyamat a társadalmi értékrend közvetítője. Az iskola a kultúrát és a kultúra általános fogalomkörébe tartozó társadalmi normarendszert közvetíti. A pedagógiai folyamat neveléstani, didaktikai irányultsága alapvetően meghatározza a folyamatban résztvevők tevékenységét, a személyközi kapcsolatukban megjelenített viselkedésformákat (Barkó, 2006).

Az érték közvetítés pedagógiai értelemben azt jelenti, hogy a kultúra azon tartalma kerül felkínálásra követendő példaként, amely a múltbeli tapasztalat valóságos megerősítésével igaznak, jónak tűnik föl. A pedagógiai folyamat eredményeként a dolgokat a folyamatban résztvevők megértik és elfogadják, azaz érzelmileg is azonosulnak velük, értékesnek tartják azt, amit tanulásuk eredményeként tesznek, csinálnak a jövőben. A nevelés folyamatának, az életpályára való felkészítésnek, majd pályaválasztási tanácsoknak, mint az egyéni életfeladatra való felkészítésnek a személyközi kapcsolatrendszerre épülő sajátos kerete van.

A pálya választása egy jövőt előre vetítő cél kifejezése. Részben pedagógiai alapja van a gyermek választásának, részben szociális vonatkozása van, hiszen a helyzethez, a társadalmi interakcióhoz, azaz a társadalomhoz igazodik. Hozzá kell még tenni, hogy meghatározóan érzelmi töltése is van a döntésnek (Barkó, 2006).

A pályafejlődés folyamatát meghatározza a szülői minta, a környezet, az egyéni adottság, a tapasztalat és a társadalom által kínált lehetőség (Barkó, 2006).

A pályaválasztás fontosságának előtérbe kerülése annak a gazdasági viszonyokban bekövetkező változásoknak köszönhető, amelyek a munkaerőpiaci struktúrában tapasztalhatók. A pályapedagógia annak a megelőző folyamatnak az eleme, amely a szervezett iskolai oktatás keretei között csökkenteni kívánja a potenciális munkanélküliek számát. A családok természetesen nem egyformán viselik el a munkanélküliséget. Valószínű, hogy a munkanélküliség minden családban negatív esemény, de nem mindegy, hogy milyen csa-

ládót és hogyan érint. Különbözően reagálnak erre a családok attól függően, hogy a család melyik tagja válik munkanélkülivé. Nagyon nagy a különbség, hogyha a férfi, a nő vagy a gyermek munkanélküli, vagy akkor, ha nem egy munkanélküli van a családban, hanem több. Fontos az is, hogy a család milyen ciklusban van, a felhalmozás vagy lakásvásárlás időszakában, vagy pedig egy anyagilag stabil helyzetben, amikor megerőltető kiadások nem terhelik. Nagyon nagy különbségek vannak abban is, hogy a munkanélküliség milyen időtartamú. Az, hogy a gyermek látja szülei munkanélküliségét és ahhoz való viszonyukat, egy mintát ad a gyermeknek. Ennek alapján fogja megtanulni, hogyan kell a munkához viszonyulni, van-e jelentősége munkát keresni és végezni. Ezt a mintát követi majd élete során (Barkó, 2006).

A párválasztás is rendkívül fontos egy fiatal életében, hiszen egy ép, egészséges családban élő embernek több esélye van a mentális és fizikai egészségre és épségre, a teljes termékeny életre. Leglényegesebb mozzanata, hogy sikerrel menjen végbe. Minden esetben csak akkor sikeres a párválasztás, ha társadalmi érettséghez, önismerethez kötődik. Ha ismeri saját értékeit a fiatal, akkor képes maga mellé egy hasonló társadalmi értékekkel bíró párt találni. A különböző adottságok pedig kiegészítik egymást egy párkapcsolatban. Az eltérő értékek konfliktusokhoz vezethetnek. Nehezítheti a fiatalok életét az is, ha a szülők nem fogadják el a választottjukat. Amennyiben elfogadják, azzal egy kezdeti biztonságot teremtenek a fiatal párnak.

Családtervezési célok akkor optimálisak, ha lehetőleg várt, szeretett gyermek születik, ahányat a szülők együtt, a szerelem és a szeretet-kapcsolat kölcsönös ápolásának, a jó együttműködésnek miliójében, önfeláldozás készségével vállalnak (Csizmadia, 1999).

## **A sajátos nevelés igényű és beilleszkedési, tanulási és magatartás-problémákkal küzdő tanulók jövőképeinek vizsgálata**

Vizsgálatunkban vidéki falvakban, valamint egy megyeszékhelyen élő, sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási és magatartásproblémával küzdő tanulók jövőképét vizsgáltuk a gyerekek rajzai, annak mentén készült exploráció, valamint szülői kérdőívek segítségével. Hipotéziseink az alábbiak voltak:

1. Falvakban élő szülők, gondviselők és gyermekik elképzelése szűkebb skálán mozog, mint a városokban élőké, mivel kevesebb mintával találkozhatnak jövőkéjük alakítására vonatkozóan.
2. Az egyes rajzokon tükröződik a gyermek szociális helyzetéből fakadó szűkebb fajtájú boldogulási lehetőség.

### **A vizsgálat módszere**

A vizsgálat során explorációval egybekötött gyermekrajz, valamint szülői, gondviselői kérdőív készült. A saját szerkesztésű kérdőív (lásd. a mellékletben) a család szocioökonómiai státuszát járja körbe, valamint a szülők gyermekeik jövőjével kapcsolatos elvárásairól tartalmaz kérdéseket.

A rajz felvétele során – Kende és Illés (2011) vizsgálata alapján – a tanulók a következő instrukciókat kapták:

1. rajz: „Rajzold le, hol laksz *most!* Bármit lerajzolhatsz, ami számodra fontos a házban, a házon kívül, vagy éppen akik benne laknak.”
2. rajz: „Képzeld el, hogy már felnőtt vagy és eltelt tíz év! Rajzold le, hol *fogsz* lakni 10 év múlva! Az előző rajzhoz hasonlóan bármit lerajzolhatsz, amit fontosnak tartasz.”

3. rajz: „Az előző rajzokon lerajzoltad a jelent, a másodikon a jövőt. A harmadik lapra szeretném, ha elkészítenéd azt a rajzod, ami azt ábrázolja, hol szerepnél lakni.”

A rajzolás során a lapot tetszőlegesen tarthatták, állítva illetve fektetve is. Mindhárom rajz elkészítése után – mely egy 45 perces tanórát vett igénybe – a tanulók a vizsgálatvezető kérésére két személyes helyzetben elmesélték, mit ábrázol a kép.

A rajzok elkészítése után kapták meg a tanulók a szülői kérdőívet, melyet hazavittek és kitöltés után az osztályfőnöküknek adták át.

## A vizsgálatban részt vevő személyek

A kutatásba hetedik és nyolcadik osztályos tanulókat vontunk be, összesen 40 főt. A tanulók osztályfokának kiválasztása tudatos módon történt, hiszen a fent említett osztályfokú tanulók egy igen jelentős lépés előtt állnak jövőjük tervezése szempontjából. A vizsgálati alanyok 50%-a, azaz 20 fő falusi lakos, további 20 fő pedig városban (megyeszékhelyen) él. Mindkét csoportban a vizsgált tanulók fele, azaz 10 fő sajátos nevelés igényű (továbbiakban SNI) tanuló illetve 10 fő beilleszkedési, tanulási és magatartási problémákkal küzdő (továbbiakban BTM) tanuló (lásd. 1. sz. táblázat).

	Falusi lakos tanulók	Városban élő tanulók	Összesen
SNI	10 fő	10 fő	20 fő
BTM	10 fő	10 fő	20 fő
Összesen	20 fő	20 fő	40 fő

**1. számú táblázat:** A vizsgált tanulók

A vizsgált SNI tanulók diagnózisai között szerepel kevert specifikus fejlődési zavar (F83), dyslexia (F81.0), dysgrafia (F81.1), dyskalkulia (F81.2), figyelemzavar (F90.0) és szelektív mutizmus (F94.0) is, míg a BTM tanulók olvasás, - szövegértés, - helyesírás, - számolás és beilleszkedési, magatartási nehézségek valamelyikével küzdök.

A kutatásban részt vevő falusi gyermekek családjában átlagosan 5,95 fő él együtt. Ebből az SNI tanulók családjában átlagosan 7 fő, a BTM tanulók családjában 4,9 fő él együtt. Városi családokban átlagosan 4,85 fő él együtt. Ebből SNI tanulók családjában átlagosan 5,4 fő, BTM tanulók családjában 4,3 fő él együtt.

A falusi lakások mérete a kérdőívek alapján átlagosan 82,1 m<sup>2</sup>, a szobák száma 3. A megadott lakásméretek 38m<sup>2</sup> és 120m<sup>2</sup> között alakultak, a szobaszámok pedig 2-től 5 szobáig. A falusi családok lakásainak csupán 47, 36%-ában található toalett, valamint 68,42 %-ában van a lakásban fürdőszoba. A válaszadó falusi családok lakásában 63,15 %-ban rendelkezik a gyermek külön, saját szobával.

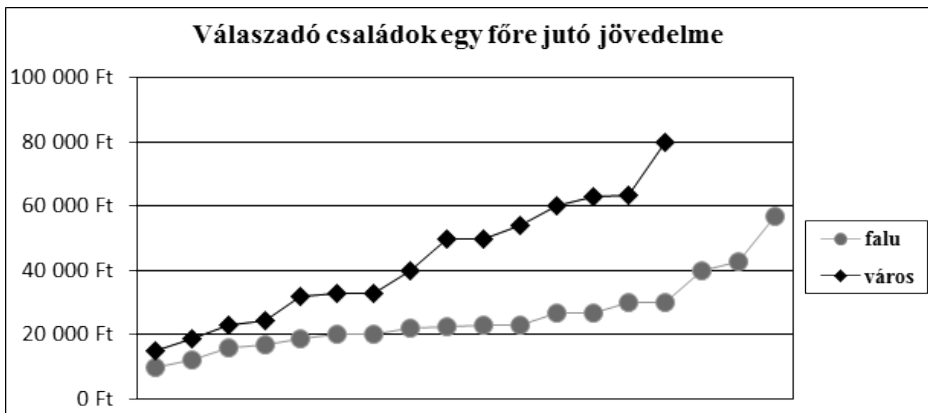
A városi családok lakásai átlagosan 81,9 m<sup>2</sup> nagyságúak, a szobák száma átlagosan 2,6 az összegyűjtött adatok alapján. A városban élő válaszadó szülők, gondviselők 20 m<sup>2</sup> és 200 m<sup>2</sup> közötti lakásméreteket adtak meg. A szobák száma 1-től 6 szobáig terjedt. Toalett és fürdőszoba a városi lakások 90%-ban található, a gyermeknek saját szobája a feldolgozott adatok szerint az esetek 65%-ában van.

A szülők, gondviselők által megadott válaszok alapján a faluban élő családokban az átlagosan egy főre jutó havi jövedelem összege 25418 Ft. A beérkezett adatok 10.000 Ft és 57.000 Ft egy főre jutó havi jövedelem között helyezkednek el. Városi családok esetében



az átlagosan egy főre jutó jövedelem, a beérkező válaszok alapján 42.642,2 Ft. A válaszok 15.000 Ft egy főre jutó havi jövedelemtől 80.000 Ft-ig terjedtek (lásd. 1. számú diagram).

A megvizsgált faluban lakó tanulók szülei, gondviselői legmagasabb végzettsége alapján csupán egy édesapának van egyetemi, egy édesanyának pedig gimnáziumi végzettsége. 1 fő szakközépiskolát, 6 fő szakmunkásképző iskolát végzett, 17 fő befejezett általános iskolai végzettséggel rendelkezik, 13 főnek pedig nem befejezett általános iskolai végzettsége van. Ebből 5 fő 3 általános iskolai osztállyal rendelkezik, 1 fő 5 osztályt, 5 fő 6 osztályt, 2 fő 7 osztályt végzett el. Városban élő szülők, gondviselők körében így alakul az iskolai végzettség. Főiskolai diplomával 1 fő rendelkezik, gimnáziumi illetve szakközépiskolai érettségije 5 – 5 főnek van. 7-en szakmunkásbizonyítványt szereztek, 11-en csak az általános iskolát fejezték be. Ketten pedig csupán a 6., ill. a 7. osztályig jutottak el. A fenti adatokból kitűnik, hogy a városban élő szülők, gondviselők végzettsége átlagosan magasabb, mint a faluban élőké.



**1. számú diagram:** A válaszadó családok egy főre jutó jövedelme, növekvő sorrendben

Foglalkozási jellemzőjük szerint a falvakban élő diákok szülei közül 34,28% munkavállaló, 22,85% háztartásbeli, 8,57% nyugdíjas. GYES/GYED ellátásban részesül 2,85%-uk, 31,42%-uk pedig munkanélküli. Utóbbi foglalkozási jellemzővel rendelkező szülőknek, gondviselőknél a válaszban megadott időintervallumok alapján minimum 2 éve, maximum 24 éve nem volt munkaviszonyuk. A családok 8,57%-ában mindkét szülő, gondviselő munkanélküli. Városi tanulók szülei közül 55,26% munkavállaló, 10,52% nyugdíjas, ugyancsak 10,52% GYES/GYED ellátásban részesülő, 23,68% pedig munkanélküli.

Következőekben együttesen megvizsgáltuk a negyven családot. Kiválasztottuk azokat, amelyek az egy főre jutó jövedelem tekintetében a legkedvezőtlenebb (lásd. 2. sz. táblázat) és legkedvezőbb tíz helyen állnak.

A 2. számú táblázatból kitűnik, hogy az egy főre jutó jövedelem alapján a tíz legkedvezőtlenebb anyagi helyzetben lévő családok közül csupán kettő él városban, túlnyomó többségük falusi lakos. Kiemelendő egy falusi szülő válasza, arra a kérdésre, hogy mennyi a családban az egy főre jutó jövedelem. A válasz ez volt: „SEMMI”. A csupa nagybetűs válasz tartalmát is tekintve meglehetősen indulatokkal telinek hat. Ugyanez a táblázat mutatja azt is, hogy a megvizsgált, tíz legmagasabb egy főre jutó jövedelemmel rendelkező család közül mindössze két család falusi lakos, nyolc család városban él. Mindezek alapján

megállapítható, hogy a megvizsgált családok életszínvonala átlagosan magasabb városban az egy főre jutó jövedelmet tekintve, mint a falvakban.

A legalacsonyabb jövedelmek	Családok lakhelye	A legmagasabb jövedelmek	Családok lakhelye
10000 Ft	falu	80000 Ft	város
12350 Ft	falu	63333 Ft	város
15000 Ft	város	63000 Ft	város
16022 Ft	falu	60000 Ft	város
17000 Ft	falu	57000 Ft	falu
18720 Ft	falu	54000 Ft	város
19000 Ft	város	50000 Ft	város
20000 Ft	falu	50000 Ft	város
20000 Ft	falu	42700 Ft	falu
22000 Ft	falu	40000 Ft	város

2. számú táblázat: A válaszadó családok közül a tíz legalacsonyabb valamint tíz legmagasabb egy főre jutó havi jövedelem és a lakhely összefüggései

## A vizsgálat eredményei

### Szülők, gondviselők helyzete és gyermekeikkel kapcsolatos elvárásaik

A falusi szülők, gondviselők 70%-a jelölt a kérdőívben gyermeke számára saját végzettségénél magasabb eléréndő iskolai végzettséget, 30%-ban pedig a szülők, gondviselők saját végzettségükkel megegyező iskolafokot jósolnak gyermekük számára. Előfordult a mintában olyan falun élő szülő, gondviselő pár, ahol a két szülő, gondviselő végzettsége nem megegyező fokú. Ezeknek az eseteknek a 66%-ában a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülő, gondviselő végzettségi fokát jelölték meg célként gyermekük számára.

A faluban élő szülők, gondviselők 65%-a gondolja úgy, hogy gyermekük szakmunkásképzőben szerez bizonyítványt, 30%-a pedig, hogy gyermeke szakközépiskolát végez legmagasabb végzettségként. A szülők, gondviselők csupán 5%-a gondolja úgy, hogy gyermeke a jövőben főiskolát végez. A falvakban élő SNI és a BTM tanulók szülei, gondviselői között nem mutatkozott különbség gyermeküknek szánt legmagasabb végzettség tekintetében az értékelés folyamán.

Városban élő szülők, gondviselők 15,78%-a sajátjánál magasabb iskolai végzettséget képzel el gyermekének, szintén 15,78%-uk pedig úgy gondolja, gyermeke legmagasabb végzettsége alacsonyabb fokú lesz, mint az övé. 68,42% az egyik szülő által elvégzett iskolai szintjének megfelelő végzettséget szánja gyermekének. A városi szülői, gondviselői párok között is előfordult olyan eset, hogy a pár tagjai nem egyforma szinten lévő végzettséget szereztek. Ezek a párok 61,53%-ban az általuk szerzett magasabb végzettséget képzelik el gyermekük számára, 38,46% pedig alacsonyabb iskolázottsággal is megelégedne.

Összességében a városi szülők 10,5%-a vár el gyermekétől általános iskolai, 36,84%-a szakmunkásképzői, illetve ugyanennyi szakközépiskolai végzettséget. Gimnáziumi érettségit 5,26%, főiskolai diplomát 10,52% vetít elő. A városi szülők, gondviselők döntését sem befolyásolta az a tény, hogy gyermekük SNI vagy BTM tanuló. Nem mutatkozott mérvadó

különbség a két csoport között a szülői elvárások szempontjából.

	Falu	Város
A szülőknél magasabb iskolai végzettség	70%	15,78%
A szülőknél alacsonyabb iskolai végzettség	-	15,78%
A szülőkkal megegyező iskolai végzettség	30%	68,42%

**3. számú táblázat:** A tanulóktól elvárt végzettségek viszonya a szülők végzettségéhez a szülői kérdőívek alapján

Az elvárások – melynek összefoglalói láthatók az 3. számú táblázatban – különbséget mutatnak a faluban élő és a városban élő szülők, gondviselők csoportja között mind a végzettségi szint tekintetében, mind a saját végzettségükhöz képest elvárt kép alapján.

A kérdőívben szerepelt egy, a gyermek esetleges jövőbeli családi állapotára vonatkozó kérdés is. A következőkben bemutatjuk, ez mennyiben hasonló a szülő/k, gondviselő/k családi állapotához. Ennek alapján a szülői kérdőívet kitöltők 12,5%-a egyedül neveli gyermekét, a családok 87,5%-ában jelen van mindkét szülő. Minden falusi és városi SNI diagnózissal rendelkező gyermek családjában jelen van mindkét szülői fél. Faluban élők esetében két BTM diagnózissal rendelkező gyermeket nevelő szülő egyedülálló, ebből egy édesapa és egy édesanya. Városi BTM gyermeket nevelő családban három egyedülálló édesanya került a mintába.

Ahogy említettük, a megvizsgált családok 87,5%-ában szülőpár neveli a gyermeket. Ez 35 családot takar. Ebből 24 családban (68,57%) az édesszülők nevelik közösen a gyermeküket. 5 család (14,28%) esetében az édesanya és nevelőapa alkotja a szülőpárt. 3 esetben (8,57%) a gyermek nevelőszülővel él. A fennmaradó 3 gyermek helyzete külön-külön más és más. Egy gyermek a barátnőjével lakik annak édesanyjánál; egy pedig a nagyszülei, gondviselőivel él. Végül, de nem utolsósorban egy tanuló által megemlített szülőpáros összetétele nem egyezik a szülők által a kérdőívben megadott adatokkal. A gyermek azt állította, hogy nevelőapával és édesanyjával él együtt, a szülők által „édesanya” és „édes-apa” került megnevezésre.

A megkérdezett szülők, gondviselők válaszai alapján a párkapcsolatban élő szülők, gondviselők vagy azok, akik egykor házasságban voltak, de megözvegyültek mindössze 5,26%-ban választották azt, hogy gyermekük nem fog házastársi kapcsolatot létesíteni, 94,73%-ban a házasság vagy egykor házasság, ma özvegy szülők házasként képzelik el gyermeküket. 47,36%-ban a több gyermekes szülők szintén több gyermekes szülőként képzelik el gyermeküket, 52,62%-ban kettő illetve egy gyermekes szülőként látják gyermekeiket a jövőben. A két gyermeket nevelő családok 33,33%-a képzelik el gyermekét szintén két gyermekes szülőként, 66,66%-uk egy gyermekes szülőként látja gyermekét a jövőben. Az SNI illetve BTM tanulók szülei, gondviselői válaszaiban nem jelent meg különbség a gyermekük leendő családi állapotára nézve. A szülők, gondviselők válaszát nem befolyásolta az a tény, hogy gyermeke diagnózisa SNI vagy BTM.

A városi, párkapcsolatban élő szülők, gondviselők 78,94%-a gondolja úgy, hogy gyermeke házastársi kapcsolatban él majd, 26,31%-uk pedig hajadonnak, ill. nőtlennek képzelik gyermeke leendő családi állapotát. A válaszadó szülők, gondviselők közül 62,5% választotta azt, gyermeke jövőjét azonos számú utóddal képzelik el, 12,5% kevesebb utódot gondol gyermekének a jövőben, mint ami neki van, 25% pedig többet jósol, mint a szülőké.

### A szülők elvárásai és a gyermekek elképzelései

A szülők, gondviselők gyermekük munkakörével, szakmájának kapcsolatos elvárásait, elképzeléseit érdemes összevetni a gyermekek rajzban megjelenített jövőképével, valamint az ennek mentén történt exploráció adataival. Az alábbiakban azon eredményeket közöljük, ahol mindkét fél részéről érkezett e témában válasz.

A faluban élő SNI diagnózisú gyermekkel rendelkező családokban 83,33%-osan egyeztek a vélemények (lásd.: 4. számú táblázat), tehát a szülő a kérdőívben ugyanazt a választ adta, mint gyermeke a rajzok kapcsán. Csupán egy esetben (4. sz. táblázat, család 5.) különbözött a két fél válasza.

	<u>szülők válasza</u>	<u>gyermek válasza</u>
család 1.	szakács	szakács
család 2.	vendéglátó	vendéglátó
család 3.	víz- gáz- központifűtés szerelő	víz- gáz- központifűtés szerelő
család 4.	bolti eladó	bolti eladó
család 5.	hegesztő, géplakatos	mezőgazdasági munkás
család 6.	informatikus	informatikus

**4. számú táblázat:** Válaszadó falvakban élő szülők, gondviselők és SNI diagnózisú gyermekek elképzelése munkakör tekintetében

A válaszadó falusi, BTM diagnózisú gyermekkel rendelkező családok közül szintén 83,33%-ban egyezett a két fél válasza (ld. 5. számú táblázat). Itt is egy esetben (ld.: család 4.) található csak eltérés.

	<u>szülők válasza</u>	<u>gyermekek válasza</u>
család 1.	rendőr	rendőr
család 2.	pincér	felhasználó
család 3.	hegesztő	hegesztő
család 4.	szakács	lakatlan szigeten lakik, semmit sem dolgozik
család 5.	esztergályos	esztergályos
család 6.	pincér	pincér

**5.számú táblázat:** Válaszadó falvakban élő szülők, gondviselők és BTM diagnózisú gyermekek elképzelése munkakör tekintetében

Városi, SNI diagnózissal rendelkező gyermek családjai közül a válaszadó párosok 80%-a adott megegyező választ a munkakör témájában (lásd. 6. számú táblázat). Két esetben (lásd. család 5. és család 10.) nem egyezett a szülőttől és gyermektől származó válasz.

	<u>szülők válasza</u>	<u>gyermek válasza</u>
család 1.	szakács	szakács
család 2.	cukrász	cukrász
család 3.	cukrász	cukrász
család 4.	ékszerész	ékszerész
család 5.	szakács	kórházi ápoló
család 6.	egészségügyi dolgozó	egészségügyi dolgozó
család 7.	pék, szakács	pék, szakács
család 8.	szakács	szakács
család 9.	fodrász	fodrász
család 10.	informatikus	halál

**6. számú táblázat:** Válaszadó városokban élő szülők, gondviselők és SNI diagnosztizált gyermekeik elképzelése munkakör tekintetében

Fontos kiemelni az utolsó felsorolt családban a gyermek választát. A halál gondolatának kivetülése egyértelműen kirajzolódik a gyermek alkotásán: „Meghaltam, mert besokalltam mindentől. Száz km-re van mindentől, hogy ne találja meg senki a sírt.”

BTM diagnosztizált városi gyermek az ő szüleitől, gondviselőitől érkező válasz értékelése során nem találtunk egyezést (lásd: 7. számú táblázat). Három családban (lásd: család 1., család 3., család 8.) különböztek a válaszok. Hat esetben (lásd: család 2., család 4., család 5., család 6., család 7., család 9.) a szülő nem adott választ vagy „nem tudom” feleletet írt. Egy esetben (lásd: család 10.) egyik féltől sem érkezett válasz.

	<u>szülők válasza</u>	<u>gyermek válasza</u>
család 1.	dolgozó	börtön
család 2.	-	egészségügyi dolgozó
család 3.	rokkantnyugdíjas	szakács
család 4.	nem tudom	rabszállító
család 5.	-	üzletember
család 6.	-	sofőr
család 7.	-	fegyvermérnök
család 8.	hentes	focista
család 9.	-	bokszoló
család 10.	-	-

**7. számú táblázat:** Válaszadó városokban élő szülők, gondviselők és BTM diagnosztizált gyermekeik elképzelése munkakör tekintetében

Érdekes megfigyelni a 4., 5., 6., 7. sz. táblázat alapján, hogy a falusi és a városi gyermekek válaszainak változatossága különbözik. A városi gyermekek válaszai színesebb képet mutatnak a falusi tanulókénál. Falusi gyermekektől kilencféle munkakörre vonatkozó válasz érkezett: szakács, vendéglátós (felszolgáló, pincér), víz-, gáz-, központifűtés-szerelő, eladó, mezőgazdasági munkás, informatikus, rendőr, hegesztő, esztergályos. A gyermekek által megnevezett munkakörök nagy része középfokú végzettséget igényel, szakmát szeretne tanulni. Városban lakó gyermekek esetében tizenkettő fajta munkakör került megnevezésre: szakács, cukrász, ékszerész, egészségügyi dolgozó (ill. kórházi dolgozó), pék, fodrász, rabszállító, üzletember, sofőr, fegyvermérnök, focista, bokszoló. Egy tanuló a börtönt nevezte meg, mint 10 év múlva lehetséges állapotát. Ezt a választ nem számítottam a munkaköri válaszok közé. A szociálisan hátrányos helyzet és kilátástalanság egyértelmű nyomot hagy a gyermek jövőképén.

A szülők, gondviselők – mind faluban, mind városban lakók – válaszai között nyolcféle foglalkozás található. Ahogy az a 4., 5., 6. és 7. táblázat összevetésekor kitűnik, a vizsgált városban élő, BTM diagnózisú gyermekkel rendelkező szülők, gondviselők válaszai azt tükrözik, nincsenek tisztában gyermekük jövőjével. Ez a tény árulkodhat a szülő-gyermek kapcsolatának minőségéről. A gyermek jövőjének tervezése véleményünk szerint igen fontos téma lehet egy szülő-gyermek kommunikációban. Ha egy ilyen kaliberű, gyermeke életét meghatározó témáról nem folyik köztük beszélgetés, feltehetjük a kérdést, vajon más témában megosztják-e egymással gondolataikat?

### **Gyermekek vágyainak vizsgálata**

A következőkben a tanulók 3. rajzának vizsgálatát mutatjuk be aszerint, hogy az elvagyódást fejez ki, vagy inkább a jelen helyzethez kötődő képet fest le (lásd. 8. és 9. számú táblázat).

Ezek alapján a gyermekek vágyai 26 fő rajzán az elvagyódás jeleit mutatták, ebből 9 eset reálisnak mondható. Életszerűnek találtuk azokat a rajzokat, melyek más országokat jelölnek meg vágyként, hiszen manapság igen gyakori a külföldi munkavállalás. Így a reális vágyak közé soroltuk Németország, Olaszország, Horvátország megnevezését. Külföldi országot említő válasz hat tanulótól érkezett. A válaszok változatos képet mutattak: Berlinben idegenvezető, ill. valamelyik külföldi országban angol-francia tolmács is szerepelt többek között a gyermekek megnevezett vágyai között.

További 3 fő az országban maradna, de lakóhelyeként a jelenlegitől különbözőt jelölt meg. Egy faluban élő tanuló panelházba szeretne költözni, másik tanuló elköltözne egyedül egy emeletes házba, harmadik diák a jelenlegi barátjával költözne saját házba.

Az elvagyódást kifejező rajzok 17 alkalommal irreális vágyat ábrázoltak. A valóságtól elrugaszkodott külföldi álmok közé soroltuk Hawaii-t (2 fő említette: ebből 1 fő lakatlan területen, egyedül) és Hollywoodot (2 fő említette: ebből 1 fő arany házban élne.). Egyik megnevezett helység sem kenyérkereset céljából került megemlítésre. A gyermekek válaszai e kategóriában is rendkívül változatosak voltak: Bayern München labdarúgócsapat kapusa; NASA-nál lakna a többi katonával és a fegyvereivel; Holdon élne egyedül és nem dolgozna; Németországban kastélyban lakna, és egész nap számítógépezne, hotelben lakna; Amerikában pankrátor lenne; az Éjjel- Nappal Budapest című tévésorozat szereplői panelháza szomszédságában lakna; Lamborghini típusú autót venne, ha tehetné.

12 tanuló a jelen helyzethez kötődő vágyálmot vitt papírra illetve nevezett meg. Ezeket kivétel nélkül reálisnak ítéltük meg. Néhány ezek közül: esküvő a jelenlegi baráttal, szüleivel lakna, faluban lakna egyedül (jelenleg városban él); mamájával élne továbbra is és kocsit szeretne venni; egyedül lakna, csendesebb helyen, nagyobb házban; csendes helyen lakna hasonló házban; nővérével lakna.

Ezenkívül két tanuló vágyát is ide soroltuk, akik rajzán és a rajz magyarázatán nyomot hagy a szociálisan hátrányos helyzetük. Az egyik tanuló vágyaként lerajzolta, ahogy a testvérével éppen lop. A másik tanuló pedig önmagát rajzolta le hegesztőként, és a rajz magyarázatakor elmondta, hogy hegesztő szeretne lenni, ha nem viszik börtönbe.

Irreális jelenhez kötődő vágyálmot egy tanuló sem nevezett meg. Két tanuló nem tudta megindokolni a vágyálmáról készült rajzát, illetve nem is igazán az ő vágyáról készült a rajz. „Csak úgy rajzoltam” – mondták.

A falusi és városi, valamint diagnózisok szerint megkülönböztetett csoportok eredményei láthatók a 8. és 9. táblázatban.

	<u>Elvagyódást kifejező rajz</u>		<u>Jelenhez kötődő rajz</u>	
	reális	irreális	reális	irreális
SNI tanulók	3 fő	3 fő	3 fő	-
BTM tanulók	1 fő	6 fő	3 fő	-

**8. számú táblázat:** Faluban lakó tanulók vágyálmái

	<u>Elvagyódást kifejező rajz</u>		<u>Jelenhez kötődő rajz</u>	
	reális	irreális	reális	irreális
SNI tanulók	3fő	3 fő	3 fő	-
BTM tanulók	2 fő	5 fő	3 fő	-

**9. számú táblázat:** Városban lakó tanulók vágyálmái

Végezetül szeretnénk bemutatni, hogy a 2. számú táblázatban, a mintában szereplő – a családban az egy főre jutó jövedelmet tekintve – a tíz leghátrányosabb helyzetben élő gyermek milyen vágyakat vitt papírra.

Jelenhez kötődő, reális vágyai csupán két tanulónak vannak, ebből egy tanuló falusi, SNI diagnózissal rendelkező gyermek (hegesztő szakmát szeretne, ha nem lesz börtönben), egy tanuló pedig városban élő, szintén SNI diagnózissal rendelkező gyermek (mamánál lakna ugyan úgy, mint most, kocsit szeretne venni). Jelenhez kötődő, a realitás talajától elszakadó vágyálmokról nem érkezett gyermekrajz.

Elvagyódást kifejező rajz 8 tanulótól érkezett, ebből 1 fő városi gyermek (Németországban, Berlinben szeretne idegenvezetőként dolgozni), aki BTM diagnózissal rendelkezik és elképzelése reális. További 7 fő falusi származású gyermek, akikből 4 fő reális (SNI diagnózissal rendelkező tanulóktól származó vágy: panelházba költözne egy városba, BTM diagnózissal rendelkező tanulóktól származó vágyak: Olaszországban élne és dolgozna; 2-3 szobás házat szeretne csendes környéken; egyedül, egy a jelenleginél nagyobb házában élne egy csendes helyen). 3 fő pedig irreális vágyakat tűzött ki maga elé (SNI diagnózissal rendelkező tanulóktól származó vágyak: egyedül élne egy tengerparton, nem dolgozna; az Éjjel-Nappal Budapest című tévésorozat szereplő panelháza mellett lakna / BTM diagnózissal rendelkező tanulóktól származó vágy: barátnőjével egy tengerparton élne, nem dolgozna).

## Következtetések

Az itt bemutatott adatok alapján különbségek mutatkoznak a falvakban illetve a városokban élő családok szociális helyzete között, s ezek részben kihatással van a gyermekek vágyaira, jövőképeire is.

Az első számú hipotézis szerint a falvakban élő szülők, gondviselők és gyermekeik elképzelése szűkebb skálán mozog, mint a városokban élőké, mivel kevesebb mintával találkoznak jövőkéjük alakítására vonatkozóan. Ez részben igazolódott be. Míg a falusi gyermekek leendő munkakörükre adott válasz kilencféle, főként középszintű végzettséget igénylő szakma, foglalkozás szerepelt, addig a városi gyermekek körében tizenkét féle válasz érkezett, köztük közép-, ill. felsőfokú végzettséget igénylő munkakör és hivatásos sportoló is. A hipotézis szülői válaszokra vonatkozó része nem került igazolásra, hiszen mind a faluban élő, mind a városban élő szülők nyolcféle munkakört adtak meg gyermekük leendő foglalkozásuknak. Kitűnt viszont, hogy a városban élő BTM diagnosízisú gyermekek szülei nincsenek tisztában gyermekük terveivel.

A második számú hipotézisben azt feltételeztük, hogy az egyes rajzokon tükröződik a gyermek szociális helyzetéből fakadó szűkebb fajtájú boldogulási lehetőség. Ez a feltevés egyértelműen nem igazolható a vizsgálat alapján. Ugyanakkor fontos hozadéka a vizsgálatnak, hogy a rajzok és az azok explorációjával nyert adatok rendkívül hasznosíthatóak a tanulók megismerésében, a pedagógusi-gyógypedagógusi munkában. Árulkodnak azokról az élethelyzetekről, amelyek mindenképpen segítségért kiáltanak (pl. aki úgy képzei el magát tíz év múlva, hogy testvérével lopni megy, vagy az a tanuló, aki a saját sírját rajzolta meg, mint jövőképet), sok esetben az osztályt tanító pedagógus, a gyógypedagógus és a pszichológus teammunkában végzett érdemi tevékenységét követelik.

---

## FELHASZNÁLT IRODALMAK

- Barkó Endre (2006): Pályapedagógia. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest.
- Cserné Adermann Gizella (1986): *„Önmagát beteljesítő jóslat” a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csizmadia Ferencné Nemes Márta (1990): A sikeres családi élet titkai: 16 éven felülieknek. A Családi Nevelésért Alapítvány, Budapest.
- Kálmán Zsófia (1995): *Bánatkő (Sérült gyermek a családban)*. Bliss Alapítvány Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Kálmán Zsófia, Könczei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kende Anna, Illés Anikó (2011): Hátrányos helyzetű gyermekek jelen- és jövőképe. „Erős fal, kerítés, nagy kutya, állás a rendőrségnél.” In.: Az esély 2011/4. Szegénység és kirekesztés 72-92.
- Nagy Zita Éva, Pál Zsolt, Szerepi Anna, Halmi Réka (2008): A megváltozott munkaképességű és fogyatékossgal élők társadalmi és jogi helyzete Magyarországon és nemzetközi kitekintésben. Helyzetfeltáró tanulmány, Revita Alapítvány: Debrecen.
- Pálhegyi Ferenc (1992): *A gyógypedagógiai pszichológia elméleti problémái*. Tanulmánygyűjtemény, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabó Ákosné (1996): *Szegénység és iskola, Kor-és kórkép a tanulásban akadályozott népesség iskoláztatásáról*. Trezor Kiadó, Budapest.



**Melléklet: Szülői kérdőív****I. Gyermekkel egy háztartásban élő személyek és rokoni fokuk:**

(Rokoni fok pl.: édesanya, édesapa, nevelőanya, nevelőapa, hűg, öcs, báty, nővér, nagymama, nagypapa, nagynéni, nagybácsi stb.)

Rokoni fok:	Hány fő? (Ha több azonos rokoni fokú személy él a családban.)

**II. Anya, gondviselő legmagasabb iskolai végzettsége:**

Kérem, tegyen X-et a megfelelő legmagasabb iskolai végzettség előtt található négyzetbe!

- Nem befejezett általános iskola (\_\_\_\_ osztály)     Általános iskola  
 Szakmunkás képző     Szakközépiskola     Gimnázium     Főiskola  
 Egyetem

**III. Apa, gondviselő legmagasabb iskolai végzettsége:**

Kérem, tegyen X-et a megfelelő legmagasabb iskolai végzettség előtt található négyzetbe!

- Nem befejezett általános iskola (\_\_\_\_ osztály)     Általános iskola  
 Szakmunkás képző     Szakközépiskola     Gimnázium     Főiskola  
 Egyetem

**IV. Lakóház, lakás mérete: \_\_\_\_\_ m<sup>2</sup>**

Szobák száma: \_\_\_\_\_ db

Kérem, húzza alá a megfelelő választ! →Toalett a lakásban:    van    nincs

Fürdőszoba a lakásban: van    nincs    →Gyermeknek külön szobája: van nincs

**V. Egy főre jutó havi jövedelem a családban: \_\_\_\_\_ Ft****VI. Anya, gondviselő foglalkozási jellemzője:**

Kérem, tegyen X-et a megfelelő foglalkozási jellemző előtt található négyzetbe!

- Munkavállaló     Vállalkozó     Háztartásbeli     Nyugdíjas  
 GYES / GYED  Munkanélküli (Mennyi ideje? \_\_\_\_\_)

**VII. Apa, gondviselő foglalkozási jellemzője:**

Kérem, tegyen X-et a megfelelő foglalkozási jellemző előtt található négyzetbe!

- Munkavállaló     Vállalkozó     Háztartásbeli     Nyugdíjas  
 GYES / GYED  Munkanélküli (Mennyi ideje? \_\_\_\_\_)

**VIII. Nevezett gyermeke hányadik a születési sorrendben? (Hányadik gyermek?)****IX. Nevezett gyermeke diagnózisa:****X. Ön mit gondol, mi lesz gyermeke legmagasabb végzettsége?**

Kérem, tegyen X-et a megfelelő legmagasabb végzettség előtt található négyzetbe!

- Nem befejezett általános iskola (\_\_\_\_ osztály)     Általános iskola  
 Szakmunkás képző     Szakközépiskola     Gimnázium     Főiskola  
 Egyetem

**XI. Ön mit gondol, mi lesz gyermeke jellemző családi állapota?**

Kérem, tegyen X-et a megfelelő családi állapot elején található négyzetbe!

- Hajadon     Nőtlen     Nős     Férjezett  
 Egy gyerekes szülő     Két gyerekes szülő     Több gyerekes szülő

**XII. Ön mit gondol, mi lesz gyermekének foglalkozási jellemzője?**

Kérem, tegyen X-et a megfelelő válasz elején található négyzetbe!

Munkavállaló       Vállalkozó       Háztartásbeli       Nyugdíjas

GYES / GYED       Munkanélküli (Mennyi ideje? \_\_\_\_\_ )

**XIII. Ön mit gondol, mi lesz gyermekének foglalkozása és mennyi lesz a havi bevétele?**

---

---

---

---

## DOWN-SZINDRÓMÁS GYERMEKEK INTEGRÁLT NEVELÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

Lakics Bernadett – Gelencsérné Bakó Márta

### Témaválasztás és problémafelvetés

Minden gyermek érkezése örömmel és kihívásokkal szövi át a család mindennapjait. A sérült gyermek esetében a döntések és választások fontossága még hatványozottabban jelenik meg. A gyermek életében komoly jelentősége van az óvoda-, majd az iskolaválasztásnak.

A sikeres óvodai évek végén felvetődik a kérdés: milyen iskolát válasszunk? Hogyan tovább? Integráló vagy szegregáló iskola? A szülők szeretnék jó – a gyermekük számára legmegfelelőbb – döntést hozni, ehhez ismerni kell a lehetőségeket. Hasznos lehet a döntés meghozatalában mások tapasztalata és véleménye.

A kutatás az iskolaválasztás témakörét járja körül a Down-szindrómás gyermekek esetében, feltérképezve a lehetőségeket és bemutatva a szülők szempontjait, tapasztalatait.

### Elméleti keret – A Down-szindróma és jellemzői

A Down-szindróma a leggyakoribb, értelmi fogyatékossgal járó, genetikai hátterű, kromoszóma rendellenesség, a 21-es számú kromoszóma triszómiája – fogalmazza meg Lányiné (2009).

Jellegzetes testi tünetekkel, minor anomáliákkal jár:

Sajátos koponyaforma és arcbereendezés, tipikus szemállás, nagy nyelv, eltérő tenyérarajzat. Elsőként 1866-ban H. Langdom Down írta le a körképet, innen ered az elnevezés. A Down-szindrómás emberek élettartama az orvostudomány fejlődésével jelentősen megnövekedett. Napjainkra a Down-szindrómás gyerekek többnyire családban élnek. Életminőségük javulása az élettartam növekedésén túl a fogyatékossg mértékének csökkenésével is együtt jár. Külföldön sikeres a társadalmi integrációjuk, mert szociálisan jól önállósíthatók, és segített önálló életre képesek, akár támogatott foglalkoztatásban is részt vehetnek. (Steffelar, Evenhuis 1989).

Intelligenciaszintjük alapján az értelmi fogyatékossg mindhárom kategóriájában megjelennek. A szakirodalmak szerint döntő többségük (70-75%) a közép-súlyos kategóriába esik. A 80-as években Silverstein és mtsai (1982) középértéküket 50-60 IQ-ban határozza meg, ami az enyhe értelmi fogyatékossg felé csúszik. Az eltérő intelligencia színvonal kialakulásában szerepe van annak is, hogy az adott gyermek értelmi képessége milyen lett volna, ha nem Down-szindrómásként születik. Az általános intelligencia, poligén öröklésének biológiai alapját ugyanis, a kromoszóma-rendellenesség nem érinti, állapítják meg Dykens és mtsai (2000).

Több kutatás arról számol be – többek között Dittmann (1982), Dyckens és mtsai (2000) – hogy a növekvő életkorral csökken a vizsgált személyek IQ-ja, azonban minél magasabb ez az érték a kisgyermekkorban, annál később kezdődik ez a hanyatlás. A csökkenő IQ eredmények oka lehet az is, hogy a kisgyermeket főleg szenzomotoros, motoros, érzelmi válaszkészséget vizsgáló próbákkal tesztelik, amelyben a Down-szindrómás gyermekek viszonylag jók. Magasabb életkorban kap szerepet az absztrakt gondolkodás, logika, számolási gondolkodás, és a nyelvi funkciók próbái, melyek viszont e gyerekek gyenge képességtar-

tományai. A szenzoros feldolgozás korai zavara is felelősek azért, hogy a ráépülő tanulási folyamatok nehezebben fejlődnek. A Down-szindrómás gyerekeknél a beszéd és főleg az expresszív funkciók gyengébben fejlődnek (Nadel 1996). Motoros fejlődésük is lassabb, ez összefügg testszerkezeti jelentkező izomhipotóniájukkal. Korán, az első három hónapban elkezdett neurohabilitáció jelentősen hozzájárul e lemaradás leküzdéséhez (Foki, Gisztl 1990). A korai fejlesztő prog-ramok hatására javul a gyermekek figyelme, kooperációs készsége, játékszínvonal, ez mentális adottságaikat nem befolyásolja, de egy figyelmes, az őt körülvevő világ ingereire jól reagáló gyermeknek valószínűleg későbbi életkorában is jobb lesz az eredménye az intelligencia teljesítményvizsgálatokban.

A Down-szindrómás gyermekek nyelvi teljesítménye minden szinten elmarad az ép gyerekekétől. Alaki beszédhibái vannak, fonológiai rendellenességgel, ritmushibákkal, artikulációs hibákkal, egyes esetekben dadogással találkozunk. A szótanulás késve indul, a megtanult szavak megtartása és előhívása nehézkes. Első szavaik három, mondataik négyéves kor körül bukkannak fel (Chapman 1995, idézi Kassai 2004).

Kognitív folyamatok tekintetében a vizuális, téri, motoros modalitások inkább az erősségek, az auditív, verbális, absztrakt megismerési utak pedig gyengébbek. Iskoláskorban szókincsük jelentősen fejlődik, megtanulják a társalgás alapvető szabályait, az udvariassági formákat. Relációs szókincsük meglehetősen fejletlen, nehézkes az idői, téri viszonyok kifejezése. Konvencionális fordulatokat, felnőttes kifejezőmódot vesznek át és kész panelként építik be mondanivalójukba. Idősődéssel a beszédteljesítményük romlik, ami nem meglepő, hisz a beszéd erősen kognitív alapon működik, és intelligenciateljesítményük az idő előrehaladtával csökken (Young, Kramer 1991).

A Down-szindrómás gyermekek képességstruktúrájának vizsgálatakor arra jutottak, hogy vannak olyan területek (érzelmek, szociális ügyesség, társak felé irányuló érdeklődés, függetlenedés), amelyek „csak” lassabban fejlődnek, míg más területeken a más szerkezetű fejlődés dominál. A Down-gyermekek személyiségjegyei a kortársaikhoz jobban hasonlítanak, mint azt intelligencia hányadosukból várnánk, ezért a velük való bánásmódban az ala-csony intelligencia szint ellenére, figyelembe kell venni életkori szükségleteiket, vágyaikat (Lányiné 2009).

Hazánkban 1946-82 között végeztek a Down-szindrómás gyerekek fejlődését követő vizsgálatokat, 747 gyermek bevonásával (Lányiné, 1982). Az akkori eredmények alapján többségük iskolai fejlesztését a „foglalkoztató” iskolákban tartották indokoltnak. A kisegítő iskolákban tanulók írás és olvasás terén jó eredményeket értek el, de a számolás területén sok segítséggel sem tudtak a tantervi anyaggal haladni. (Külföldi közlések jócskán említenek többségi általános iskolába járó Down-gyermekeket.) A fent említett felmérés során hazánkban egyetlen egy példa volt az integrációra, de ott is csak azért, mert a szülő a helyi iskola tanítónője volt. Ez a helyzet, a szakirodalmi adatok alapján, az azóta eltelt 25 évben is alig változott, pedig a nem fogyatékos gyermekekkel történő integráció kedvezően hat a mentális, verbális, szociális tanulásra (Lányiné 2009). Kutatásunkban többek között választ kívánunk kapni arra, hogy napjaink integrációt támogató oktatáspolitikája mellett, mi lehet az oka a helyzet változatlanságának?

## Társadalmi integráció és fogyatékosügyi politika

Az integráció kifejezést több tudomány is használja, a szó eredete latin, jelentése: egyesülés, beilleszkedés, egyes részek egészévé összefüggés. A pedagógiában eleinte a szociális integráció értelmezése terjedt el, ma viszont az integrált oktatás egyfajta pedagógiai irányzat, amely a tanulásban akadályozott gyermekek együttes, lakóhelyhez közeli oktatását jelenti, olvashatjuk Csányi Yvonne-tól (2001).

A fogyatékos személyek pontos száma Földünkön nem ismert. Becslések szerint 500 millió fogyatékos ember él a Földön és közülük 350 millió nem jut szakszerű segítséghez (Vargáné 2006). Európában 10-15%-ra becsülik arányukat. Alapfokú oktatásban többségük részt vesz, középfokon számuk lényegesen kevesebb, felsőfokon pedig szinte elhanyagolható. A fogyatékos személyeknek csupán 42%-a tud elhelyezkedni valamilyen munkahelyen. Bevonásuk a társadalmi életbe az EU-tagországok mindegyikében a hetvenes években erős támogatást kapott. Mindez talán annak a felismerésnek köszönhető, hogy a fogyatékos emberek a társadalom leghátrányosabb csoportjai közé tartoznak, hiszen alacsony jövedelmük ellenére, speciális szükségleteik az alapszükségletek szintjén is költségesebb életre kényszerítik őket. Az integráció ugyanis feltételezi, hogy a fogyatékos ember részt vesz a mindennapi folyamatokban (oktatás, foglalkoztatás, sport, kultúra), kapcsolatot létesít más emberekkel. Ezekhez az érintkezésekhez azonban nagyon sok feltételnek kell teljesülnie: kell hozzá társadalmi befogadás, a fizikai helyváltoztatáshoz akadálymentes környezet, megfelelő, korszerű kommunikációs eszközök, technikák és természetesen anyagi háttér ezek igénybeviteléhez (Horváth 2013).

Vargáné (2006) szerint a befogadás egyik alapfeltétele a fogyatékosok jogainak elismerése, védelme, a diszkrimináció csökkentése és egyenlő esély teremtése. Az EU ezért irányelveket, koordinációs módszereket dolgozott ki, melyeket a tagállamok kötelesek beilleszteni jogrendjükbe.

Bár minden európai ország a fogyatékosok beilleszkedését segítő oktatási rendszert szeretne létrehozni – írja Bánfalvy (2008) – a legjobb módszer létrehozásában nincs egyetértés. Az iskolai életet követő beilleszkedési nehézségek a fejlett országokban felerősítették az iskolai integrációra való törekvést, vagyis a tipikus és atipikus fejlődésű gyermekek együtt képzésének előnyeit hangsúlyozó elképzeléseket. E felfogás szerint a gyermekek korai szocializációja a legjobb módja a társadalmi beilleszkedés támogatásának. Az integráció-párti felfogás szerint az elkülönítés a diákok hiányosságaira épít, és figyelmen kívül hagyja lehetőségeiket, adottságaikat. A befogadó iskolák elfogadják a különbségeket, oktatásuk alapja a mindenki számára minőségi oktatást biztosítás elve. Inklúzió pedig olyan oktatást értenek, melyben megvalósul a közös csoporthoz tartozás érzése. A deficit-centrikus nézetet tehát a képesség-centrikus nézet váltja fel.

A jelenleg hatályos, 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről a következőképpen fogalmaz:

„(6) A köznevelés kiemelt feladata az iskolát megelőző kisgyermekkorú fejlesztés, továbbá a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók speciális igényeinek figyelembevétele, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése.”

Az integráció nem csak az oktatáspolitikai problémája. Szerepe van a kérdéskör megoldásában a felsőoktatás-politikának, a szociálpolitikának, az egészségügyi politikának, a helyi (önkormányzati) politikának és pénzügypolitikának. Főként ezen ágazatok között zajló érdekegyeztetések, érdekütköztetések befolyásolják az integrációt.

## Szülőszerep az integrációban

Egy fogyatékos gyermek intézményes nevelését nagyban meghatározza állapota, illetve másságának felismerése, mely a szakembereken kívül jelentő mértékben a szülői hozzáállástól is függ. Különböző kutatások bizonyítják, hogy másként érzékeli és kezeli gyermeke állapotát a szülő, iskolai végzettsége, érzelmi beállítódása, a család anyagi javakkal rendelkezésének mértéke függvényében. A fiatalabb szülők rugalmasabban dolgozzák fel a problémákat, az értelmiségi családokban pedig – az esetek egy részében – nagyobb traumát jelent a gyermek problémája, a fogyatékoság tényének elfogadása. Gyakran élik meg ezt a helyzetet a szülők, az önmegvalósításuk kudarcaként. A gyermek ellátását befolyásolja az adott társadalmi környezet, a szülő szociokulturális helyzete. A jobb anyagi helyzetű család könnyebben biztosítja a szükséges feltételeket. A nehéz anyagi helyzet, többnyire hátrányos helyzetet is jelent (Meilinger 2011).

Down-szindrómás gyermekek esetében a probléma szemmel látható, „evidens” a fogyatékoság. Ez esély arra, hogy diagnosztizálása korai életkorban megtörténik, így a gyermekek szinte rögtön bekerülnek a korai fejlesztés rendszerébe, mely későbbi fejlődésükben és lehetőségeikben a legmeghatározóbb időszaknak számít. Ekkor a diagnózis okozta trauma feldolgozása, a családon belüli elfogadás nagy teher a szülők számára. Az állapot meghatározza, prognosztizálja a későbbi életutat, és nagyban befolyásolja a társadalmi integráció lehetőségeit. Sokszor érik a családot pusztán a fogyatékoság tényéből származó sztereotípiák, előítéletek. Ebben az időszakban különösen fontos lehet a szülők számára az Értelmi Fogyatékosok Fejlődését Szolgáló Magyar Down Alapítvány tevékenysége. Az Alapítvány elsősorban a közepsúlyos értelmi fogyatékos és a halmozottan fogyatékos gyermekek fejlesztését, illetve családjaik támogatását tekinti feladatának. Az alapítványi tevékenységük egyik kiemelkedő eleme modell értékű szolgáltatórendszer, amely a kanonizált ellátási formák alternatíváját mutatja meg. (Ezzel kapcsolatban bővebb ismeretekhez az Alapítvány honlapján juthatnak az érdeklődők: [www.downalapitvany.hu](http://www.downalapitvany.hu))

A szegregáció vagy integráció lehetőségeinek mérlegelése – hogy a gyermek érdekeit szolgáló döntés szülessen – igazán nagy dilemma elé állítja a szülőket. Ezt a szakirodalom, a gyermek születésekor lezajló első krízis (szembenézés szakasza) utáni, második krízis idejének nevezi. Amikor is, az akadályozott gyermek intézményi elhelyezéséről kell dönteni. A szülők a szakértői bizottság vizsgálata és javaslata alapján hoznak döntést. Fontos, hogy a szülőt a gyogyepedagógus ne engedelmes félként, hanem együttműködő partnereként kezelje, részletes, mindenre kiterjedő, érthető információval lássa el, és még ha külső szemlélőként objektívabban is látja a helyzetet, ne higgye, hogy tanácsai, véleménye mindig helyesek, megfellebbezhetetlenek. A végső döntést mindig a szülőnek kell meghoznia, vállalva annak felelősségét és súlyát, olvashatjuk Kálmán Zsófia írásában (2004).

Az integráló vagy szegregáló intézmény választásánál meghatározó, hogy a szülőnek milyen információi vannak az adott intézménytípusról vagy a konkrét intézményről. Előfordul, hogy a szülő hátrányos megkülönböztetésnek érzi és elutasítja a szegregált formára irányuló javaslatot. „a szegregált iskola kiemeli a fogyatékos gyereket a természetes szociális közegéből, ép kortársai közül, és mesterséges környezetben igyekszik felkészíteni a társadalomba való beilleszkedésre. Óhatatlanul jelentkezik egy sor járulékos hátrány, és nagy energiák mennek el az elkülönítés miatt fellépő nemkívánatos következmények kezelésére” (Zászkaliczky, 2002, 54.).

Azt azonban muszáj mérlegelni, hogy a szegregált oktatásban olyan speciális módszereket, taneszközöket alkalmaznak, melyek használatával az elmaradt képességek fejlesztésében,

kompenzálásában sok esetben jobb eredmény érhető el, igaz, tovább növeli a speciális szükségletű gyermekek társadalmi kirekesztésének lehetőségét, míg az integráció ezzel szemben növeli a „másság” elfogadását, a toleranciát (Hatos, 2008).

Intézményválasztásnál a szülők gyakran hivatkoznak a földrajzi elhelyezkedésre, a megközelíthetőség fontosságára. Ez néhol pozitív (fontos az intézmény közelsége, mert így gyermekét maga mellett tudja), máshol negatív (sajnos a környéken csak ez az intézmény van...). Akik megtehetik, gyakran a gyermek igényei miatt költöznek, a számukra megfelelő ellátási forma helyszínére vagy naponta utaztatják. Sokan anyagi helyzetük miatt kénytelenek beérni a helyi lehetőségekkel. Egy speciális szükségletű gyermeket nevelő szülőnek többek között ezért nincs választási lehetősége az intézményt illetően.

A szülő és szakember kapcsolata amúgy is jelentősen befolyásolja a fejlesztés kimenetelét, főleg a korai életszakaszban, hiszen a fejlesztést a szakember utasításai alapján a szülő végzi. Ezért a gyógypedagógus, terapeuta személyének és szakmaiságának elfogadása a szülők részéről a fejlesztés sikerességének kulcsa. A kutatásokból az is kiderül, hogy az édesanyák számára a gyermekük felé irányuló szeretet és elfogadás egy gyógypedagógus irányából akár a szakmai kompetenciánál is fontosabb.

Egy gyermek intézményes nevelésének kezdete azért is fontos, mert ilyenkor tapasztalja meg leginkább a gyermek önnön egyediségét, másságát. Ekkor különösen szüksége van a támogatásra, melyet elsősorban szüleitől kaphat meg.

## **A kutatás bemutatása – A kutatás folyamata, módszerek**

A kutatás a Down- szindrómás gyermekek szüleivel végzett kérdőíves vizsgálatból állt: önkitöltéssel, a nevelési, oktatási lehetőségeikről, az integrált oktatásban való részvételről és az oktatási intézményekkel kapcsolatos tapasztalatokról kérdeztük az érintetteket.

A Down-szindrómás családokat hazánkban több szervezet, alapítvány is támogatja és a szülők egymás közt is jól működő sorstárs csoportokat alkotnak. Ezeken a fórumokon kértük fel a szülőket, hogy töltsék ki a kérdőívet. A kérdőívet egy online kérdőív készítő weblap segítségével állítottuk össze (ripet.hu). Az oldalon elérhető ingyenes alapsomag 200 ember számára, 60 napig tette elérhetővé a kérdőívet, mely az elküldött linkre kattintva bárki számára kitölthetővé vált. A válaszokat excel táblázatban rögzítette a program. Így jól követhetővé és feldolgozhatóvá váltak a kitöltött kérdőívek.

A kérdések többsége nyitott, a válaszadók saját véleményét, válaszát kívántuk feltárni. Talán ez is oka, hogy az előzetes várakozásokhoz képest kevesen, 21-en válaszoltak a kérdésekre. Így kutatásunk egy további kutatás előkutatásának tekinthető.

Az adatokat kvantitatív módszerekkel dolgoztuk fel – leíró és matematikai statisztikával.

## **A kutatás feldolgozása, elemzése**

Elsőként a válaszadók végzettségéről kértünk információt. A 21 válaszolóból 3 fő középfokú-, 1 fő felsőfokú végzettséggel és 15-en pedig diplomával rendelkeznek. 2 fő folyamatban lévő egyetemi tanulmányokat folytat.

A szülők arról, hogy volt-e elképzelésük, gyermekük integrált vagy szegregált nevelését illetően az alábbi válaszokat adták:

A válaszadók mindegyike a gyermek intézményes nevelésének kezdetén integrált nevelést képzelt el, illetve tartott volna megfelelőnek. A bölcsődei, óvodai nevelés tekintetében, egy kivételével, ez meg is valósult. Többen írták, hogy ahol laktak csak erre volt lehetőség, tehát ez nem csak a választáson, hanem a lehetőségeken is múlt. Volt olyan válaszadó is,

aki személyes ismeretségének köszönhette, hogy gyermekét integrálni tudta. „*abban az időben az integrált nevelés szóba sem jöhetett. A családuink barátja bölcsődevezető volt, így a fiam szerintem az első integráltan nevelt középsúlyos értelmi sérült volt.*” (1980-as születésű gyermek)

Azt látjuk tehát, hogy a kérdésekre választ adó Down-szindrómás gyermeket nevelő szülők mindegyike az intézményes nevelés kezdetén az integrációt preferálja, végzettségtől függetlenül, és erre a bölcsőde és óvoda vonatkozásában egy kivételtől eltekintve lehetősége is volt. A megkérdezettek válaszaiból nem következik az a más szakirodalmakban gyakran hangsúlyozott tétel – a bölcsőde és óvoda tekintetében –, hogy a végzettség befolyásolja a választást. Azt azonban figyelembe kell venni, hogy a lehetőségek közötti mérlegelésének nem volt relevanciája. Az iskolaválasztás a későbbi kérdésekre adott válaszoknál kerül bemutatásra.

A gyermekek nem szerinti eloszlása a következő: 9 fiú és 12 lány. A gyermekek életkor szerinti eloszlása: 0-6 év 8 fő, 6-14 év 8 fő; 14-18 év 1 fő; 18-22 év 1 fő; 22 év felett 3 fő.

A gyermekek életkorára vonatkozó információt fontosnak tartottuk azon okból kifolyólag, hogy más lehetőségek voltak az integrációra, (illetve nem voltak), a 80-as években illetve a 2000-es években született gyermekek tekintetében. Hazánkban az 1993-as 79. számú közoktatási törvény adott lehetőséget az integrációra. Egy törvény által is támogatott, integráció párti társadalmi környezetben a szülők is bátrabban hangoztatják az együttnevelést támogató elképzeléseiket. A vizsgált mintából 3 fő született 1993 előtt. Érdemes talán odafigyelnünk e fiatalok szüleinek integrációval kapcsolatos véleményeire.

Érdekes összehasonlítási alapnak mutatkozott, hogy az eltérő képességű Down-szindrómás gyermekek, az értelmi akadályozottság mértékétől függően milyen integrációs eséllyel indulnak. Kértük a szülőket, írják le, milyen diagnózis szerepel gyermekük szakértői véleményén. A legtöbben azonban csak a Down-szindrómát írták és nem részletezték, pontosították az értelmi fogyatékoság besorolását (enyhe vagy középsúlyos).

A gyógypedagógiai fejlesztés szempontjából fontos kérdés, hogy mikor és milyen körülmények között történt a gyermek állapotának diagnosztizálása?

Meg kell említeni, hogy bár az orvostudomány mai állása alapján a Down-szindróma kiszűrhető genetikai rendellenesség, a válaszadók közül egyetlen szülő írta, hogy még várandóssága alatt felmerült a gyanú, hogy gyermeke Down-szindrómás. A többiek mind arról számoltak be, hogy csak születéskor diagnosztizálták a szindrómát, majd néhányan azt is hozzátették, hogy ezt később (általában 3 hónapon belül) vérvétellel és genetikai vizsgálattal igazolták. A diagnózisokra rákérdezve egy esetben mozaikos, a többiben klasszikus Down-szindrómáról van szó. Minden esetben korai diagnózisról beszélhetünk. A születés utáni közvetlen felismerés jó esélyeket teremt a gyerekek számára a korai fejlesztésbe való minél előbbi bekapcsolódásra. Meg kell említeni, hogy a szülői szervezetek, alapítványok, egyesületek hatalmas energiákat fektetnek az újonnan született Down-szindrómás csecsemők szüleinek, családjainak támogatására, informálására.

A következő kérdés arra irányult, hogy a szülők milyen tapasztalatokról számolnak be arra vonatkozóan, hogy mennyire érhető el a Down-szindrómás gyermekek számára a korai fejlesztés, továbbá milyen formában: egyénileg vagy csoportosan történtek a foglalkozások és a szülők melyiket érezték hasznosabbnak, eredményesebbnek?

Összevetettük a gyermekek születési adatait azzal a kérdéssel, melyben a korai fejlesztésükről írtak a szülők.

Az 1980-as, 90-es évek elején született gyermekek szülei nem is tudtak beszámolni igazán korai terápiákról. Többen írták, hogy „*olyan akkor még nem volt*”. Mások említették a



Katona módszert, mellyel a fejlődés-neurológiai vizsgálattal egybekötött tanácsadásokon találkoztak. A konduktív terápiát és gyógytornát sorolták még a lehetőségek között, illetve gyógypedagógiai fejlesztést, de ezt is csak inkább óvodáskorban.

A 1990-es évek végétől kitűnik a válaszokból az ugrásszerű emelkedés, mely a gyermekek korai fejlesztési lehetőségeinek körében állt rendelkezésre. Pár hetes korban, de legkésőbb 2-3 hónaposan megkezdődött a gyerekek fejlesztése. Számos terápiát soroltak fel, melyeken gyermekeik részt vettek: konduktív terápia, Dévény manuális terápia, HRG, TSMT, SZIT, Ayres-terápia, különböző mozgás és kognitív terápiák, Bobath-módszer, állatasszisztált terápiák, logopédiai terápiák, zeneterápia.

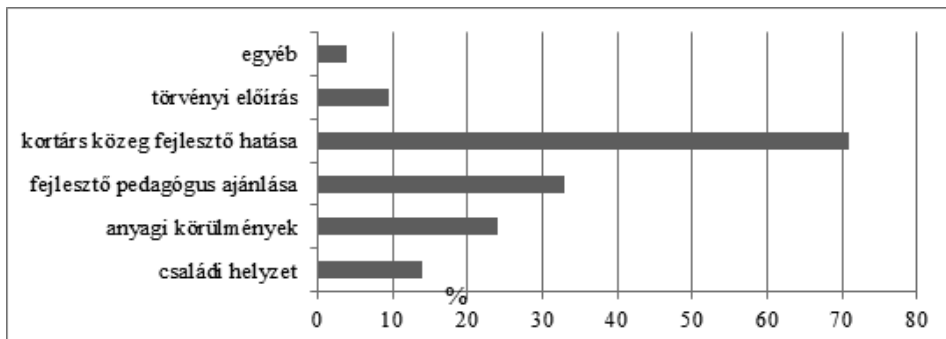
A csoportos vagy egyéni fejlesztések hatékonyságát illetően megoszlottak a vélemények. Sokan írták, hogy az egyéni fejlesztés célravezetőbb volt, mások viszont kiemelték, hogy gyermekükre inspirálóan hatott a gyermektársaság, és voltak, akik a közösségbe kerülés hatására ugrásszerű fejlődésről számoltak be. Néhányan a kettő ötvözetét tartották ideálisnak.

Az 1993 előtt születettek esetében az integrációról a törvényi előírások és lehetőségek értelmében nem beszélhetünk. Úgy gondoltuk, érdemes megvizsgálni, volt-e a kérdőívet kitöltők közül arra valakinek lehetősége, hogy gyermeke többségi intézménybe járhasson.

A kisebb városokban, falvakban nem voltak speciális intézmények. A szülők elmondásai alapján, ismerős segített a többségi intézménybe jutásban: „A bölcsőde a munkahelyem szomszédjában volt, megpróbáltuk, sikerült.” Vagy a már korábban említett példa: „Abban az időben integrált nevelés szóba sem jött. A családjunk barátja bölcsődevezető volt, így a fiam szerintem az elő integráltan nevelt középsúlyos értelmi sérült volt.”

A Down-szindrómás gyermekek értelmi akadályozottságaik mellett lényegesen jobb szociális képességekkel rendelkeznek, barátságosak. Talán ezért van, hogy a nemzetközi integrációs szakirodalmak szerint már egész kis korban jól integrálhatók. Az intézménybe kerülésének ideje a következő:

5 éves	1 fő
4,5 éves	1 fő
4 éves	1 fő
3,5 éves	1 fő
3 éves	4 fő
2,5 éves	6 fő
2 éves	5 fő
1,5 éves	3 fő



1. ábra Érvek az intézményes nevelés mellett

A válaszadók 71%-a úgy ítélte meg, hogy gyermeke fejlődését előmozdítaná egy kortárs gyermekekből álló közeg. 33%-uk a gyermek, fejlesztő pedagógusának ajánlását is figyelembe véve döntött az intézményes nevelés mellett. 24% említette az anyagi tényezők szerepét, 14% magyarázta a döntést családi helyzetével, 9,5% a törvényi előírásokkal és egy valaki írt más, meg nem nevezett indokot.

A válaszadók mindössze 38 %-a kérte ki más véleményét, a többség tehát önállóan hozott döntést. A véleménykérők elsősorban a gyermek fejlesztőpedagógusának javaslatára voltak kíváncsiak. Volt egy olyan szülő is, aki nem kért tanácsot, de azt a javaslatot kapta, hogy szegregáló intézménybe írassa gyermekét, ő azonban ragaszkodott az integrációhoz, mert voltak előttük pozitív példák és véleményük szerint a külföldi tapasztalatok is ezt igazolták. Azt írta, döntését nem bánta meg.

Többen számoltak be egyértelműen integráció párti javaslatokról (8 fő).

Két szülő is beszámolt arról, hogy a megkérdezett szakemberek nem voltak egy véleményen, egyikük az integráció, a másik a speciális iskola előnyeit méltatta.

Volt olyan szülő, aki úgy érezte senki nem volt igazán, aki segítene volna neki a megkérdezett szakemberek közül a döntés meghozásában, mert mindenki azt mondta, csak javaslatot tud adni, de ő döntsön.



2. ábra Iskolaválasztási szempontok

Hazánkban a gyermek integrált vagy szegregált módon történő neveléséről a gondviselő kérésére és egyetértésével a szakértői Bizottság hoz döntést. Elsőként azt elemeztük, volt-e a vizsgálatra menetel előtt a szülőknek konkrét elképzelése arról, melyik intézménybe íratnák a gyereket, milyen szempontok alapján döntenek a kiválasztott intézmény mellett és a vizsgálat előtt kértek-e befogadó nyilatkozatot?

A választ adó szülők nagy része (80%) kiválasztotta az intézményt gyermekének, már a szakértői vizsgálat előtt. Arra a kérdésre, hogy milyen szempontok alapján döntöttek az intézmény mellett a következő válaszokat adták (2. ábra).

A legfontosabb szempont az volt, hogy olyan iskolát válasszanak, amely előzetes vizsgálódásaik alapján a legmegfelelőbbnek tűnik gyermeküknek (válaszadók 61 %-a szerint).

A másik, szinte hasonlóan fontos szempont (57%) az intézmény közelsége, megközelíthetősége volt (ez megerősíti azon szakirodalmi adatokat, mely szerint hazánkban az intézményválasztás kérdésénél az intézmény közelsége gyakran felülírja a szakmai szempontokat, vagyis több esetben azért kerül egy gyerek abba az intézménybe, mert nincs a közelben másik lehetőség).

A harmadik meghatározó szempont (38%) az intézményben dolgozó pedagógus(ok) személye, munkája (ez ismét megerősíti, a fentebb tárgyalt szülői véleményt, mely szerint: „*az édesanyák számára a gyermekük felé irányuló szeretet és elfogadás egy gyógypedagógus irányából, akár a szakmai kompetenciánál is fontosabb*”).

Ezután következtek a mérlegelt tényezők között (24-24%) a gyermek számára biztosított fejlesztési lehetőségek, terápiák meglétének fontossága és az intézmény felszereltsége, állapota

A döntésnél figyelembe vették még (19-19%) arányban a fejlesztőpedagógusok, illetve a sorstárs szülők véleményét, javaslatait.

Két esetben írta a szülő, hogy mivel a településen nem volt más intézmény, csak a többségi óvoda, így „*nem volt kérdéses az óvodaválasztás*”, Nem volt választási lehetőségük, és a bizottság is a helyi óvodát és így az integrált nevelést határozta meg a gyermeknek. Egyik szülő azt is hozzátette, a választás, csak a nagyvárosiak lehetősége. (Ennek némileg ellent mond, hogy egy nagyvárosban élő anyuka, azt írta, ő azért nem tudta integrálni gyermekét, mert a városban van szegregáló intézmény és a szakértői bizottság, ezért nem támogatta integrációs elképzeléseit.) Ebből arra a következtetésre juthatunk, hogy a szakértői bizottságok döntéseit a szakmai szempontok mellett, a helyi lehetőségekhez és adottságokhoz való alkalmazkodás határozza meg.

Két gyermeket csak az iskolát megelőzően vittek vizsgálatra, a kiválasztott óvoda a szülők állítása szerint befogadta őket szakértői vizsgálat nélkül.

A szakértői vizsgálaton történekről kérdezve a szülőket a következőket írták:

Hét esetben arról számoltak be, hogy a vizsgálati eredmény nem minden esetben tükrözte reálisan gyermekük képességeit. Néhány a szülők által felsorolt indokokból:

- Az egy-két órás időtartamú vizsgálatot nem tartották elegendőnek a képességek megítéléséhez;
- Más arról számolt be, hogy gyermekének nem volt szimpatikus a vizsgáló, így nem működött együtt, tehát teljesítményéről sem születhetett reális kép;
- A hosszú várakozási és vizsgálati időt többen nehezményezték;
- Akadt, aki szerint „*egy vizsgálat, nem vizsgálat*”, mert a gyerek egyszeri teljesítményét nézi, és mindenkinek lehet rossz napja.

Négy esetben a szülő a vizsgálati eredményt úgy ítélte meg, hogy alul maradt gyermeke képességeihez képest, de elfogadta. Az egyik szülő erről így fogalmazott: „*Az írásos vélemény korrekt volt abból a szempontból, hogy azt írták le, amit láttak, csak az töredéke volt annak, amit valóban tudott.*”

A többi esetben magát az eredményt reálisnak tartották ugyan, de a vizsgálatral kapcsolatban a következő megjegyzéseket tették:

- A vizsgálatot rendben találták, de hozzátették nem érezték annak jelentőségét, mert a Bizottság megkérdezte őket, milyen intézményt írjanak a papírra. Egyesek ezt a tényt pozitívan értékelték: a szemükben ez egyfajta segítőkészség, hogy a szülő elképzelése érvényesüljön. Mások pedig negatívként élték meg, hogy ez formálissá tette az eljárást.
- Egy szülő reálisnak érezte az iskolakijelölő vizsgálatot, de megjegyezte, hogy két évvel később felülvizsgálatot kért, és sikerült is egy integráló iskolába átvinnie a gyermeket. Ezt ő is úgy élte meg, hogy a bizottság tulajdonképpen mindkét alkalommal az ő választását hagyta helyben, és nem jelentett számára szakmai segítséget.
- Öt esetben a szülők nem említettek kifogást a vizsgálatral kapcsolatban.

A kérdőív ezután opcionális módon folytatódott. Azokhoz a szülőkhöz fordultunk kérdéseinkkel, akik szegregáló, majd azokhoz, akik integráló iskolába vitték gyermeküket.

Szegregáló intézményben tanulók körében arra kerestük a választ, hogy a szülők számára okozott-e problémát a speciális iskolába íratás gondolata, volt-e nehézségük ennek elfogadásával?

A kérdőív feldolgozása során, azért is indokolt kérdés, mert a szülők gyermekük intézményes nevelésének kezdetén integrációpárti álláspontúak. Vajon változik-e a vélemény, és ha igen, milyen indokot fogalmaznak meg a szülők:

- |   |      |
|---|------|
| - már speciális óvodába járt              | 2 fő |
| - 7 év alatt megbarátkozott a gondolattal | 1 fő |
| - komoly problémát okozott az elfogadása  | 1 fő |
| - nem volt más választási lehetőség       | 1 fő |
| - szülői kérés volt a speciális iskola    | 1 fő |
| - nem okozott problémát az elfogadás      | 2 fő |

A szegregált iskolába járó gyerekek szülei (9 fő) közül ketten is írták, hogy mivel a gyermek már speciális óvodába járt, egyértelmű volt, hogy a beiskolázás is így történik majd. Az egyik szülő már az óvodában könnyen megbarátkozott a helyzettel, mert gyermekén azt látta, jól érzi magát a speciális intézményben, így ez az iskolaválasztásnál már nem okozott gondot. A másik válaszadó viszont úgy gondolta, óvodában sokkal jobb lett volna gyermekének az integráció, ezért fájdalmasan érintette a tudat, hogy a szegregáló óvoda után, már csak a szegregáló iskola jöhetett szóba.

Volt olyan, aki azt írta, a gyermek első hét életéve alatt, volt ideje hozzászoktatnia magát a gondolathoz. Így nem volt gondja a speciális intézmény elfogadásával.

Egy szülő írta, hogy neki komoly problémát okozott a tény elfogadása, hogy gyermekét speciális iskolába kell járatnia.

Egy szülő az integráló óvoda utolsó évében kérte, hogy gyermekét speciális intézménybe vihesse, így az iskolaválasztásnál is úgy gondolták ez a megfelelő iskolatípus gyermeküknek.

Hárman nyilatkoztak úgy, hogy semmiféle problémát nem okozott nekik hogy gyermeküket a speciális iskolába írassák.

Arra a kérdésre, hogy elégedettek-e az ott folyó szakmai munkával, a következő válaszokat érkeztek:

Négy esetben teljesen megfelelőnek találták az iskolában folyó szakmai munkát.

Egy fő részben elégedett.

Volt, aki úgy látja: *„lehetne jobb, de sajna nincs rá elég pénz”*.

Egy fő nemmel válaszolt.

Egy válaszadó ugyan a szakmai munkával nem teljesen elégedett, de mint írja: *„mindig nagyon rendesek voltak hozzánk”*.

A következő kérdés arra irányult, hogy a gyermek hogyan érezte magát az intézményben?

A kortársi kapcsolatokról pozitív visszajelzések érkeztek. Egy kivétellel a szülők úgy nyilatkoztak, gyermekeiknek voltak barátai, jól érezték magukat az osztályban.

Volt, aki azzal büszkélkedett: az ő gyermeke *„minden intézménytípusban sikeresen beilleszkedett, mindenhol remek pedagógusai voltak.”*

Egy szülő jelezte, hogy ők iskolát is váltottak, mert nem szeretett gyermeke oda járni. Egy valaki azt írta, ez változó volt: *„hol jól érezte magát, hol nem”*.

A gyermekek tanulmányi eredményével kapcsolatban szinte minden szülő elégedett volt: jó, jeles és kitűnő eredményekről számoltak be.

Egy válaszoló megjegyezte, hogy „Értelmileg akadályozottként, ez irreleváns kérdés. Voltak sikerélményei. Volt egy nagyon jó rajztanárnő, akit nagyon szeretett.”

Iskola utáni terveikről, lehetőségeikről kérdezte a szülőket a következőket írták:

Ketten még nem gondolkodtak a további lehetőségekről.

Hárman említették, hogy lehetőségük volt, vagy van gyermeküknek speciális szakiskolába járni és OKJ-s végzettséget szerezni.

Egy szülő egy védett munkahelyet is megnevezett, ahol reményei szerint lánya el tud majd helyezkedni.

Egy család gyermeke rehabilitációs munkahelyen dolgozik, egy pedig arról számolt be, hogy felnőtt lánya egy sérült embereket foglalkoztató alapítványnál dolgozik. A legpeszsimistábbnak mondható szülő azt írta, hogy: „Semmilyet. Ez itt kisváros, még azoknak sincs munkahelyük, akik nem SNI-sek.”

Az integrált iskolaválasztással kapcsolatban, a választ adó (11fő) szülőből kilenc, úgy nyilatkozott, számukra egyértelmű volt, hogy ez az oktatási forma a legmegfelelőbb gyermekük számára. Egy szülő hozzátette: „*Szerencsére volt lehetőségünk (és pénzünk) ezt az elképzelést megvalósítani.*”

Ketten is említették, hogy komoly utánajárás és szülői érdekérvényesítés kellett az integráció létrejöttéhez.

Egy válaszadó írta, hogy rengeteg vívódás után végül is a speciális iskolából vitték a gyermeket egy integráló iskolába és úgy érzik, ez a lehető legjobb döntés volt.

Egy szülő írta, hogy az ő gyermekének felemás az integrációja, mert ő értelmileg akadályozottként, a tanulásban akadályozott osztályba van integrálva.

Valaki azt emelte ki, hogy gyermekének beszédfejlődésére tett jó hatást az integrált oktatás.

Arra a kérdésre, hogy volt-e nehézségük a gyermek befogadásával, a következőket válaszolták:

Négyen számoltak be abszolút problémamentes beilleszkedésről, sőt volt, aki kimondottan pozitív visszajelzésekről számolt be mind a pedagógusok, mind a szülők és gyerekek részéről.

Volt, aki úgy érezte a pedagógusoknak ment nehezebben gyermekének elfogadása, a gyerekeknek ez nem okozott problémát.

Ezzel szemben, más éppen azt emelte ki, hogy szerinte a pozitív tanári hozzáálláson múlt a sikeres integráció.

Egyetlen szülő volt, akinek komoly negatív tapasztalatokat hozott az iskola: „*Nagyon kemény 4 év volt, kollégium, és itt találkoztunk először olyan pedagógussal, akivel sok mindenben nem tudtunk azonosulni.*”

Az integráló iskolában elérhető fejlesztő foglalkozások közül a következőket sorolták a szülők:

- általános gyógypedagógiai egyéni fejlesztés
- kiscsoportos fejlesztő foglalkozás
- logopédia
- dráma
- zeneterápia
- gyógytorna
- speciális tanterv
- Montessori módszer
- Sindelar

Arra a kérdésünkre, hogy a gyermek hogy érzi, érezte magát az integráló iskolában, egyetlen kivétellel mindenki azt írta: jól, sőt négy esetben nagyon jól, volt a válasz.

Az egyetlen problémát jelző szülő is inkább csak a középiskolás éveket érezte nehéznek: „A középiskolában voltak nehézségek, de ő nagyon kötelességtudó, kitartó, szorgalmas, úgy hogy mindent legyőzött.”

A gyermekek iskolai teljesítménye a következőképpen alakult:

Számszerűen értékelve, hárman írtak 4-es átlagot, egy fő 5-öst.

Volt, aki ügyesnek nevezte gyermekét, más azt írta: „*Képességeit meghaladóan sokkal jobb az elvárhatónál*”.

Egy szülő így értékelte gyermeke teljesítményét: „*Teljesen reális kép jelenik meg a bizonyítványban, közepesnek mondanám, de szöveges az értékelés.*”

Egy fő említette, hogy a gyermek „*nehezen tanul, egyéni tanrenddel.*”

Arra a kérdésre, hogy vannak-e az iskolában a gyermekeknek barátai, többen egyértelmű igennel feleltek:

- vannak barátai, 6 fő;
- a gyermek szerint igen, a szülő ezt nem nevezné barátságának 3fő;
- Down-szindrómás barátja van 1 fő;
- az iskolában nincs barátja 1 fő.

Hárman megjegyezték, hogy bár gyermekük szerint vannak barátai, ők ezt nem neveznék így: „*Őszerint vannak ..., de szerintem sajnos nincs, és ez nagyon elszomorít.*”

Egy szülő azt írta: „*egy Down-szindrómás gyermek a barátja*”.

Valaki azt írta, „*az iskolában nincs közeli barát, a közeli barátai iskolán kívüliek.*”

Az iskola utáni lehetőségeket, a szegregáló iskolában tanuló gyerekek szüleihez hasonlóan látták, az integrált nevelésben részesülő gyermekek szülei is:

Egyesek részszakma illetve szakmatanulási lehetőségben reménykednek.

Volt, aki egy opcióként megemlítette az önkéntes munkát.

Egy szülő azt írta: „*gazdálkodni fog tudni, kertészkedni, nemez tárgyakat készíteni, ha érdeklí jogaoktató is lehet, ha szeretne... jelenleg ezek láthatók előre. Folyamatosan figyeljük, segítjük abban, ami érdeklí...*”

Mások sötétebben látják a jövőt: „*az elhelyezkedés lehetősége igen csekély, csak több szülő összefogásával tudunk lehetőséget teremteni a végzett fiatalok foglalkoztatására*” vagy „*munkahely lenne, de nem az ő igényeinek megfelelő*”

„*Önálló életvitel sajnos nem, de támogatás mellett sok mindenre képes: pl. naponta 25 km-re utazik tömegközlekedéssel dolgozni. Saját magát, környezetét rendben tartja.*”

Egy kérdéskör az intézményváltásra vonatkozott. Be tudnak-e számolni a szülők a gyerek érdekében történt iskolaváltásról, milyen indokok alapján és milyen eredménnyel zárultak.

Kérdésünkre két esetben jelezték, hogy integráló intézményből speciálisra váltottak, (mindkettejük esetében saját döntés volt a váltás oka) melyet a szülők így indokoltak:

„*Az óvodát és az iskola első osztályát Németországban, integráltan végezte a fiunk. Mindkét helyen személyi segítő volt vele, illetve az óvodai csoportban még 3-4 másik sérült gyerekekkel. Ez, tapasztalatunk szerint, elengedhetetlen a megfelelő integráláshoz, mert egy közepsúlyos sérült gyerek, bármennyire is befogadó az osztály, hamar nagyon lemarad, nem lesznek igazi barátai, és frusztrált lesz. Ha van személyes segítő a tanító mellett, akkor ezekben a dolgokban nagyon sokat tud segíteni. Az óvoda esetén mindenképp pozitív az integráció, nagyon jó hatással volt a fiunkra. Az iskola esetén csak kis létszámú osztályban, személyes segítővel, és külön, legalább néhány órában jelen levő gyógypedagógussal*”

*tudom elképzelni, hogy jól működik.” A döntés sikerességét így értékelték: „Igen, a fiunk a jelenlegi szegregált iskolában jól érzi magát, sikerei vannak, hagyják kibontakozni (pl. iskolai fellépések, sok kirándulás, séták, lazán kezelt napirend).”*

Szegregáló intézményből egy esetben vitték el a szülők gyermeküket integráló iskolába, mely döntést a következőképpen indokolták: *„Én mint szülő kezdeményeztem az iskolaváltást. A gyermekem nem érezte jól magát a szegregált intézményben. Egyes iskolatársaitól kimondottan félt. Nem tudta elfogadni az extrém megnyilvánulásokat. A kis létszám ellenére nem haladt úgy tanulmányaiban, ahogy azt szerettem volna. Tartottam tőle, hogy az állandó rossz mintát látva gyermekem szocializációja a társadalomba, veszélybe kerülhet. Nekünk a váltás bevált. Igaz, hogy ez még csak alsó tagozat és nem tudom, hogy az 5. osztály mit hoz, de egyelőre elégedett vagyok. Persze lehetne az integrációt még profibban is csinálni, de látom, hogy forráshiány miatt ennyit tudnak nyújtani. A gyermekem ebben a közösségben jól érzi magát, szeretik és segítik.”*

## **A kutatás tapasztalatainak összegzése, következtetések, megállapítások**

A tanulmány első felében kitértünk a Down-szindróma jellegzetességeire, tüneteire, a szülők szerepére és az intézmény megválasztásának fontosságára. Erre épült a kérdőív, melyet az online rendszer segítségével tölthettek ki Down-szindrómás gyermeküket nevelő szülők.

A válaszadók véleményeiből egyértelműen kitűnik, hogy az integrált oktatást preferálnák. Ezt bizonyítja, hogy az óvodás korban gyermekeik egy kivételével, mind integráltan nevelődtek, nevelődnek. Az iskola tekintetében azonban ezeket az igényeket nagymértékben befolyásolják a rendelkezésre álló lehetőségek. Több szülő is úgy nyilatkozott, hogy más lehetőség hiánya miatt választották a speciális iskolát. Akiknek sikerült integrálniuk gyermeküket, ők a komoly szülői érdekérvényesítés sikerének vagy ismeretségeiknek könyvelték el. Természetesen olyan is volt, aki elégedettségét fejezte ki a speciális intézményről és nekik ennek elfogadása sem okozott problémát.

Megállapíthatjuk, hogy nincs egyértelmű, mindenkinél azonosan működő recept. De jól látható, hogy az iskola tekintetében még mindig a speciális iskolai elhelyezés a mérvadó. A speciális iskolákban folyó szakmai és pedagógiai munkát magas szintűnek értékelték és gyermekeik pozitív tapasztalatai segítették őket a helyzet vagy a lehetőségek elfogadásában. Igen magas számban reflektáltak a szülők a földrajzi tényezők szerepére. Sajnos még mindig sok esetben befolyásolja az iskolaválasztást, hogy milyen iskola található elérhető távolságban.

Az is igazolódott, hogy nem minden esetben tud megvalósulni az intézmények közötti átjárás. A törvény biztosítja a lehetőséget, de a gyakorlatban kevés a példa. A váltás kezdeményezői a megkérdezettek körében a szülők voltak. Ami mindenképpen elsőrendű szempont, az a gyerek érdeke, ez azonban sokszor a lehetőségek adta határokon belül tud csak érvényesülni.

Gyermekek jövőjét az iskola típusától függetlenül, nagyon nehéznek értékelték a szülők. Többen említették, hogy „még annak sincs munkája, aki nem SNI-s”. Páran reménykednek a védett munkahelyben, más szerint szülői összefogások eredményeként lesz majd gyermekének munkája.

Egyesek megállapították, hogy az anyagi tényezők is jelentős befolyással vannak az intézmények lehetőségeire. Az integrációt kisebb osztálylétszámokkal és legalább egy gyógypedagógiai asszisztens vagy gyógypedagógus bevonásával tartanák célravezetőnek, speciális pedagógiai módszereket alkalmazva.

Összegezve, mennyire lehet segítség e tanulmány az iskolaválasztásban?

A szülői tapasztalatok mindenki számára hasznosak, mert első kézből, autentikus válaszadóktól olvashatunk véleményeket, kijelölve azokat a fókuszokat, amelyeket az iskolaválasztás során figyelembe kell venni. A speciális iskolákban való nevelés-oktatás megfelelősége sok esetben evidenciának tűnik. Azonban figyelembe kell venni azt a megállapítást, mely szerint pro és kontra elveheti a lehetőséget attól, hogy a társadalom tagjai már fiatalon szembesüljenek a másság lehetőségeivel. Ez jelentős mértékben szocializáció kérdése is. Empatikusabb, segítőkészebb és sokkal elfogadóbb lesz az ember, ha már gyermekkorától megtanulja, kezelni a másságból adódó helyzeteket és ezzel együtt sokkal reálisabban értékeli önmagát. Az integrált nevelés-oktatás megvalósítását a társadalmi integráció segíti. Ez sokkal könnyebben elérhető, természetesebben kezelhető folyamat, ha már gyerekkorban elkezdődik

Azt, hogy ki integrálható, szakmai alapon kell eldönteni. Prioritást élvez, hogy azokban az esetekben, ahol a vizsgálatok és szakértői vélemény alapján is megvalósítható az integráció, ott valóban legyen megfelelő földrajzi távolságban befogadó intézmény, ahol a törvényben elvárt módon és megfelelő szakmai színvonalon végzik a gyermekek integrált nevelését, oktatását.

A következő szakmai szempont a két intézménytípus közötti átjárhatóság gördülékenyebbé tétele. Szükséges (lenne), hogy érvényesüljenek az egyéni igények, hisz Down-szindrómás és Down-szindrómás között óriási különbségek vannak. Azt a sztereotípiát pedig, hogy a Down-szindrómások középsúlyos értelmi fogyatékosok, akiknek az értelmileg akadályozottak foglalkoztató osztályaiban a helyük, már rég túlhaladtuk.

A korai fejlesztések és az integrált bölcsődei és óvodai évek hatására, a gyermekek képességstruktúrája sokkal jobban szerveződik és az intelligencia vizsgálatokon is jobban teljesítenek. Nem ritka már az enyhe értelmi fogyatékoság felső határán (70 IQ ponton is) felülteljesítő, Down-szindrómás gyermek, akinek szülei joggal számíthatnak és elvárhatják az integrált iskolák befogadását. Persze ez esetben szükség van, nem csak az iskolák és dolgozóik, hanem a többségi társadalom befogadására. A többségi pedagógusok képzésére, megfelelő gyógypedagógiai asszisztenciára, a szükséges infrastruktúrára: fejlesztő termekre, eszközökre és foglalkozásokra, az egyéni tanrendekre, és rengeteg empátiára és toleranciára.

Nemzetközi és hazai tapasztalatok az inkluzív nevelés tekintetében jelentős számban előfordulnak. Minden résztvevő felelősége – legyen az törvényhozó, szakember, szülő, gyermek – hogy a lehetőségek figyelembevételével és megteremtésével a jövő nemzedéke ne csak elfogadóvá, hanem befogadóvá váljon.

---

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bánfalvy Csaba (2008): *Integrációs cunami*. ELTE Eötvös Kiadó Budapest 11-45 p.
- Csányi Yvonne (2001): *Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei* Budapest, ELTE BGGYFK, 377-408.
- Dittmann, W. (1982): *Intelligenz beim Down-Syndrom. Forschungsstand zur Problematik der Intelligenz- Leistungen beim Down-Syndrom*. Schindele Verlag, Heidelberg.
- Dykens, E. M., Hodapp, R. M., Finucane, B. M. (2000): *Genetics and mental retardation syndromes A new look at behavior and interventions*. Paul. H. Brookes Publishing Co. Baltimore, London, Totonto, Sidney



- Foki A., Gisztl E. (1990) *Down szindrómás csecsemők értelmi fejlesztésének lehetőségei és problémái 0-2 éves korig*. In: II. Nemzetközi Gyógyepedagógiai Kongresszus, Győr, 1990. augusztus 21-23. 11-12. Ablak Alapítvány, Győr, Győr, Győr, Győr.
- Hatos Gyula (2008): *Az értelmi akadályozottsággal élő emberek: nevelésük, életük*. APC Stúdió, Budapest
- Horváth Péter (2013): *Társadalmi integráció és fogyatékosügyei politika* In: A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai szerk.: Zászkaliczky Péter ELTE Eötvös Kiadó Budapest
- Kálmán Zsófia (2004): *Bánatkő Sérült gyermek a családban*. 4. bőv., átdolgozott kiadás Bliss Alapítvány Budapest
- Kassai Viktor (2004) „... Az ember egyszerre teremtője és foglya saját nyelvének...” *A fogyatékoság jelensége a nyelvtudományban* In: Zászkaliczky P., Verdes T. szerk.: Tágabb értelemben vett gyógyepedagógia. A fogyatékoság jelensége a gyógyepedagógia határtudományaiban. 563-597. ELTE BGGYFK és Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, Budapest.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (1982): *Down-kóros gyermekek szocializációja és életútja*. Magyar Pediáter, 16, 4, 501-505.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2009): *Intellektuális képességszavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest 291-313 p.
- Meilinger Anita (2011): *Szülőszerep az integrációban (Az eltérő fejlődés hatásai a szülőkre)* In: A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig szerk.: Papp Gabriella ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Nadel, L. (1996) *Lerning, memory and neural function in Down's syndrome*. In: Rondal et al. (eds) Down syndrome. Psychological, psychobiological, and socio- educational perspectives. 21-42. Singular PublishingGroup, San Diego, California
- Silverstein, A. B. et al. (1982): *Performanse of Down syndrome individuals ont he Stanford- Binet Intelligence Scale*. American Journal of Mental Deficiency, 86, 5, 548-551.
- Steffelar, J. , Evenhuis, H. (1989): Life expectancy, Down syndrome, and dementia. Lancet, 492, 3, 3.
- Vargáné Mező Lilla (2006): *Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi hétértékű suli* Nova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest
- Young, E. C., Kramer, B. M. (1991): *Characteristics of age-related language decline in adults with Down-syndrome*. Mental Retardation, 29, 2, 75-79.
- Zászkaliczky Péter (2002): *Az egyéni deficittől a társadalmi felelősségig*. Gyógyepedagógia a közoktatásban és a társadalomban Új Pedagógiai Szemle, 52./4. , 52-63.
- 2011 évi CXCV. tv. a nemzeti köznevelésről  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100190.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV) [2015. 02. 17.]



## AZ ÉNEK-ZENE TAGOZATOS OKTATÁS SZEREPE ALSÓ TAGOZATOS TANULÓK ANYANYELVI FEJLŐ- DÉSÉBEN ÉS SZÖVEGÉRTÉSÉBEN

Hórvölgyi Noémi – Laczkó Mária

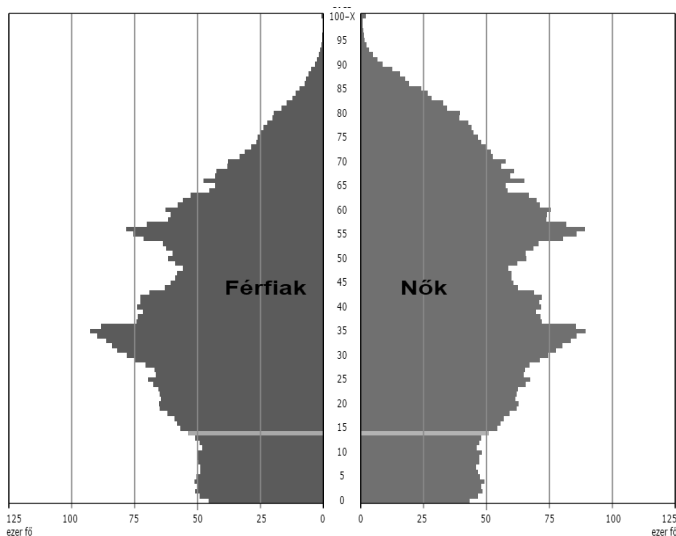
### Bevezetés

A 21. század elejére a tanulás és a munka a fejlett világban élők számára gyakran azonos a növekvő mennyiségű, egyre bonyolultabb tartalmú írott információ feldolgozásával. Ahhoz, hogy ilyen környezetben az egyén magasabb társadalmi státuszt érjen el, vagy státuszát megőrizze (Csepeli-Prazsák 2009, Schnotz-Molnár 2012), és képes legyen a változásokhoz alkalmazkodni, szükséges, hogy írott szövegeket hatékonyan dolgozzon fel. Fogalmazhatunk úgy, hogy mai társadalmunkban döntéseinket részben írásbeli információkra alapozzuk, s a pontos szövegfeldolgozás a helyes döntések alapja. A hagyományos munka modern technikai megoldásokkal való kiváltása mellett nem véletlen, hogy az élethosszig tartó tanulás, a tudás alapú társadalom ideája is a 21. század elejére vált uralkodóvá.

A 2011-es népszámlálásnak a magyar lakosság iskolai végzettségére vonatkozó adatai szerint a 15 évesnél idősebbek nagy része (47,01%-a) rendelkezik legalább érettségivel, 21,26% érettségi nélküli középfokú szakmai végzettséget szerzett, további 26,82% pedig elvégezte az általános iskola 8 osztályát (KSHI 2011). Az olvasástanítás az általános iskola alsó évfolyamának a feladata, míg a szövegértés később is része a különböző tantárgyak keretében oktatott tananyag elsajátításának. Így a magyar lakosság többségéről feltételezhető, hogy az írott információk feldolgozásához megfelelő készségekkel rendelkezik.

Az 1. ábra a magyarországi népesség 2011. január 1-én aktuális korfáját mutatja. A halvány vonal azt a 14 éves korosztályt jelöli, amelyik a fenti iskolai végzettségre vonatkozó adatokban még nem szerepel. Ők a középiskolai választás előtt állnak, így gyakran egész életükre kiható döntést készülnek hozni. Eközben egyre több időt töltenek az Interneten, általában felnőtt ellenőrzése nélkül. Világuk gyorsan változó, erőteljes benyomásokat, jelentést hordozó képi információkkal telített, s benne az írott szöveg elenyésző szerepet kap. Nincs tehát okunk meglepődni azon, hogy ők azok, akik 2012-ben a nemzetközi PISA felmérésen a korábbiaknál gyengébb eredménnyel szerepeltek (Csapó et al. 2013). A fenti adatokból egyrészt az következik, hogy a mostani iskolás generációnak a korábbi olvasástanítási módszerek nem, vagy önmagukban nem felelnek meg, másrészt az, hogy a számukra készített tananyagok szerkezetének az ő információfeldolgozási stratégiáikhoz jobban kell alkalmazkodnia ahhoz, hogy az iskolában eltöltött idő hasznos legyen.

Közös érdekünk, hogy olyan, az olvasástanulást és szövegértést segítő eszközöket és módszereket alkalmazzunk tehát az oktatásban, amelyek hozzásegíthetik a jövő nemzedékeit ahhoz, hogy úgy kerüljenek ki az iskolából, hogy az olvasás, a különböző szövegek értelmezése nem jelent számukra leküzdhetetlen akadályt. A számos szóba jöhető módszer közül csupán egy, de nem elhanyagolható az ének-zenei képzés (Dobszay 2009), amelynek a beszéd és a kognitív képességek fejlődésére gyakorolt pozitív transzferhatását több kutatás igazolta (Janurik 2008, Gévainé Janurik 2010, Asztalos 2015).



1. ábra: Magyarország népességének korfája 2011. január 1-én

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal <http://www.ksh.hu/interaktiv/korfak/orszag.html>

Pedagógusok, pszichológusok, gyógypedagógusok a gyakorlatban tapasztalják növendékeik, klienseik fejlődésében a zenetanulás, az éneklés jótékony hatását (Cogo at al. 2012). Dehaene és Cohen 2007-es tanulmányukban osztották meg a neuronális újrahajszosításra vonatkozó elméletüket (Dehaene-Cohen 2007). Ennek a lényege az, hogy az agy az újonnan megjelenő kognitív folyamatokhoz korábban más, de hasonló funkcióra kialakult kérgi területeket hasznosít. Így lehet az, hogy az olvasás elsajátítása a legtöbb embernek nem okoz gondot, hiszen a beszéd evolúciósan előhuzalozott központjai közül többet is használ. Kérdés, hogy a zenei képzésnek az olvasásra gyakorolt transzferhatása miként jelentkezik, vannak-e olyan agyi funkciók, amelyek elsősorban a kottaolvasáshoz, az ének-zenei produkcióhoz köthetők, de az olvasás, a szövegértés folyamataiban is szerepet játszanak.

## A beszéd, az olvasás és a zene

A nyelvnek két megjelenési típusa ismert: hangzó változata a beszéd, grafikus megjelenített formája az írás (Crystal 2003: 225). Az olvasás az írott nyelv szavainak transzformációja kiejtett szavakká (Perfetti 1986). Ez a definíció utal az írott nyelv feldolgozásakor zajló transzformációs folyamatokra; a leírt betűsornak és a neki megfelelő beszélt hangsornak az egyén mentális lexikonában való megfeleltetésére, majd grammatikai, szintaktikai, szemantikai szerkezetekként való azonosítására (Brown 1992, Gósy 1995). Ahogyan a beszédhang hallása nem jelenti a beszéd mondanivalójának megértését, úgy az olvasás a dekódolt szövegnek az olvasó meglévő tudásrendszerében való értelmezését jelenti.

A hangzó nyelvet minden beszélő környezetben felnövő, ép fejlődésmenetű kisgyermek viszonylag könnyedén elsajátítja, s hat-hétéves korára többnyire a környezete ejtésnormája szerint hibátlanul, grammatikailag helyesen, az adott környezetben megfelelő szókinccsel, adekvát társalgási stratégiák alkalmazásával tudja használni (Csépe 2006: 56). A nyelv-elsajátítással foglalkozó kutatások szerint ezt a könnyedséget az emberi agy nyelvre és beszédre való „előhuzalozottságának” köszönhetjük (Dehaene-Cohen 2007).

Az olvasás elsajátítása tudatos tanulási folyamat eredménye (Adamikné 2006: 145). Számos részképesség hibátlan működését feltételezi, így a biztos vizuális észlelést és feldolgozást. Ennek első lépése a látás, ám több olyan készségre is szükségünk van, ami a két terület kölcsönhatását erősíti. Ilyen a célszerű szemmozgás, a figyelem hatékony koncentrációja, a vizuális diszkrimináció, alakállandóság, alak-háttér megkülönböztetés készsége, az olvasásirányt meghatározó téri tájékozódás (Adamikné 2002, 2006).

A szöveg feldolgozásában alapvető a jó vizuális diszkrimináció, a betűk jellemzőinek felismerése, elrendezésük helyes értelmezése. Ez a szem ép mozgását, a retina, a látóideg ép működését és a kérgi látómezők funkcionalitásának épségét, összehangolt működését feltételezi. Szemünk olvasás közben nem egyenletesen, balról jobbra haladva pásztazza a sorokat, hanem fixálások, szünetek és újraindulások, ugrások, azaz szakkádok sorozatos mozgásával (Downing-Leong 1982). Gyakorlott olvasók szeme átlagosan 20 ezredmásodperc idő alatt mozdul egy szakkádot, s a szakkádok indulása és vége közötti távolság általában 6-8 betű. Balról jobbra történő olvasáskor a szem által befogott szakasz hossza balra három, jobbra nagyjából tizenöt karakter. A szem nem fixál minden szóra (Bloomert-Csépe 2012). Gyakorlott olvasók szeme a tartalmas szavak 80%-án, a funkciószavak 40%-án állapodik meg, de a teljes olvasott szövegen belül is csak a szavak 65%-án. A fixálásokat befolyásolja a szöveg szavainak gyakorisága, hossza, s jórészt a szavak előfordulási valószínűsége (Steklács 2014). Minél speciálisabb a kontextus, annál szűkebb az előforduló szavak köre, és minél gyakorlottabb az olvasó, annál valószínűbb, hogy korábban többször találkozott egy-egy szóval, s könnyebben ismeri azt fel. Az, aki rendelkezik a megfelelő szókinccsel, háttérismerettel és olvasási gyakorlattal, nem kényszerül gyakori megállásokra. A gyakorlott olvasókra jellemző gyors szóforma felismerés szorosan összefügg az olvasási tapasztalatokkal és az olvasástanulás kezdetén még nem segíti az olvasót (Csépe 2006).

Ahogy az olvasás alapja a beszéd, a kottaolvasásé a zene, az ének. Ám a kottaolvasás sok tekintetben eltér a szövegolvasástól. A vonalrendszeren a hangok magassága, egymáshoz való viszonya a vizuális síkban is leképeződik, az információ nem lineárisan tárul az olvasó elé, hanem globálisan, ami segít a súlypontok gyors vizuális azonosításában. A kotta elején tömör, az egész zeneműre vonatkozó információk csoportosulnak. Ezek a hangfekvést, a hangnemet, a metrumot és a tempót jelölik, a zenemű komplex viszonyrendszerét adják. A kotta a hangjegyeken és a ritmuson kívül tartalmaz a dinamikára, előadásmódra, a hangoztatás módjára, újrendre vonatkozó mellékjelöléseket is (Benedekfi – Buzás 2013). Gyakorlott kottaolvasók ezeket egészében fogják fel és a zeneirodalmi háttérismereteik felhasználásával értelmezik. Énekelt művek esetében a kottán kívül az aláírt szöveget is jól kell tudni olvasni.

A kottaolvasásban is vannak szakkádok és fixálások. A fixálás egy kb. 2-3 cm-es kör alakú területre való fókuszálást jelent. A gyakorlott kottaolvasók nem a hangjegyek egyenkénti feldolgozásával olvasnak, hanem nagyobb zenei egységeket értelmeznek egyidejűleg. Az előretekintést segíti, hogy „a szem elsősorban a szerkezetileg fontos funkciókon fixáljon, például egyes akkordokon, ismert frázisokon, majd tovább siklik a kevésbé fontos részleteken. Az olvasásban ezt a távolságot szem-hang távolságnak nevezik, a kottaolvasásban a zongoristáknál szem-kéz távolságnak” (Benedekfi-Buzás 2013: 24). A kottaolvasásban fontos még a zenei háttérismeret, ami segíti a hangközők gyors felismerését, a frázisok hatékony olvasását, gyorsíthatja a kottaolvasást (Benedekfi-Buzás 2013: 24).

## Az olvasás, és a zene neurális folyamatai

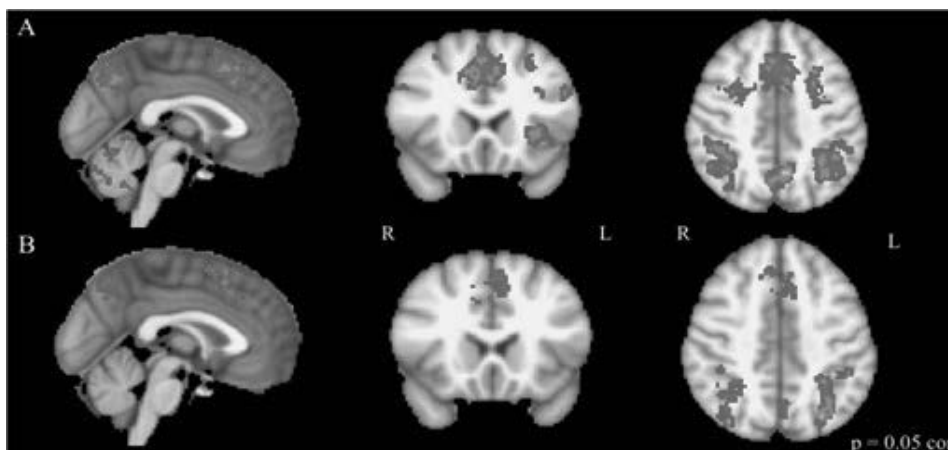
Az olvasás nem köthető egy adott kérgi központhoz, hanem érzékelési, észlelési, emlékezeti funkciók komplex együttműködését igényli. Az olvasás tanulása és gyakorlása során az agy belső szerkezetében változások zajlanak. Elsajátítása az agy plaszticitásának köszönhető, eredménye megmutatkozik az olvasásban közreműködő kérgi területek növekedésében, a közöttük létrejövő kapcsolatok szorosságában. Dehaene és Cohen (2007) szerint ekkor az előhuzalozottság hiányában az agy más funkciók betöltésére specializálódott területeit „hasznosítja újra”, s a különböző modalitás-specifikus kérgi területek között épít szoros hálózatokat az olvasáshoz. Mivel az olvasás osztozik a beszédfeldolgozási és vizuális feldolgozási kérgi területeken, képesek vagyunk az olvasásra specializálódott külön rendszer nélkül is gyorsan felismerni, azonosítani és értelmezni a leírt szöveget.

Az olvasás fő folyamatai a bal agyfélteke kérgi területein zajlanak. A fonológiai dekodolásért az elülső feldolgozó kör felel. Fontos része a frontális tekervény, ami a néma és a hangos olvasás során is aktivitást mutat (Csépe 2014). A képek, és gyakorlott olvasóknál a szavak feldolgozásáért az agy temporális és okcipitális lebenyének találkozási területét átfedő kérgi hálózat felel. Az egyik hátulsó feldolgozó kör az alsó kör. Ez a szóforma alapján teszi lehetővé a direkt hozzáférést a jelentéshez, és az olvasás automatizálásában van szerepe. A másik hátulsó kör a háti kör, a fonológiai hozzárendelések vizuális feldolgozását segíti. A feldolgozó körök intermodális területei a vizuális rímelési és a hallási-helyesírási feladatokban mutatnak aktivitás emelkedést. A betű-hang integráció vélhetően az audiovizuális integráció területe és a hallókéreg között az olvasástanulás során létrejövő funkcionális kapcsolat révén valósulhat meg (Csépe 2005, 2006, 2014).

A zenei gondolkodás, éneklés és a zenélés vélhetően olyan „előhuzalozott” képessége az embernek, mint a beszéd. A zenei képességek idegrendszeri hátterét, fejlődését a 90-es évektől kezdték kutatni (Thaut 2009, 2010). A képalkotó eljárásokkal igazolták, hogy nincs olyan egyedi agyi terület, amelyik kifejezetten a zenei percepcióra és feldolgozásra specializálódott. A zenei műveletek részben ott folynak, ahol a nyelvi, hallási, figyelmi, emlékezeti, vezérlési, és motoros kontroll funkciók is. A zenélés az agyi struktúrákat képes módosítani. Kimutathatóan növekszik a területe a hallási feldolgozóközpontnak és az ének és a zenei produkcióhoz köthető motoros központoknak. A zene alkalmas a két félteke együttes aktivizálására, összehangolására, s nagyobb hatással a jobb agyféltekére van (Thaut 2010).

A zenehallgatás a hallással indul, a hangok magasság szerinti osztályozása már a fülben megkezdődik, majd a beszéd- és zenefeldolgozás szétválik. Az előbbiben a fonológiai analízis a vezető szerep, az utóbbiban a jelet a zenei alapkategorizációra (hangmagasság, hangszín, dallamvonal, ritmus) bontjuk szét és ezeket külön, de párhuzamosan analizáljuk (Levitin 2006: 3). Levitin azokat a kutatásokat is vázolja, amelyek egyértelműen megfeleltették a siketek jelnyelvének kérgi feldolgozóközpontját a zene agyi feldolgozási területével. A magyarázatot abban látják, hogy a jelnyelv és a zene is térben és időben változó, áttekinthetően strukturált rendszerek. Azt feltételezik, hogy ez a kérgi terület az időbeli struktúrák feldolgozásának fontos csomópontja.

A 2. ábra a Harvard Egyetem egyik gyermekgyógyászati tanára, Nadine Gaab kutatásai keretében készült MRI felvételen szemlélteti azt a különbséget, amit a zenei képzés hatására az agyi aktivitások mutatnak procedurális tevékenység végzése során.



2. ábra: Procedurális tevékenység közben készült MRI felvételek

A felső sorban (A) zenei képzésben részesülő gyermekek agyi aktivitása, az alsó sorban (B) zenei képzésben nem részesülő gyermekek agyi aktivitása látszik. (Nadine Gaab hozzájárulásával, idézi Hicks 2014).

Látható, hogy a zenei képzésben részesülő gyermekek agyi aktivitása sokkal intenzívebb, s agyuk olyan területei is részt vesznek a feldolgozó folyamatokban, amelyek a zenei képzést nem kapó gyerekek esetében nem. A muzsikáló gyerekek agyának beszéd- és nyelvi feldolgozó központjai sokkal aktívabbak, s a két félteke közötti kommunikáció is szélesebb sávon valósul meg.

Az elméleti kutatások alapján jogos az a kérdés, hogy van-e kimutatható összefüggés az ének-zenei képzés és az olvasott szövegértés, valamint a grammatikai készségek között. A kérdés megválaszolásához ének-zene tagozatos és normál tanrend szerint haladó általános iskolai tanulók szövegértését és nyelvtani képességét elemeztük. Az ének-zenei képzésnek a beszédre és a kognitív képességekre gyakorolt pozitív transzferhatása alapján feltételeztük, hogy e tagozatos tanulók szövegértése szignifikáns mértékben jobb, mint a normál tanterv szerint haladóké. A különbség elgondolásunk szerint a szöveg globális megértésekor és a szöveg részeinek megértésében is jelentkezik. Feltételeztük, hogy a folyamatos zenei képzés a gyengébb tanulók előrehaladásában a jobb képességűeknél erősebb hatással van, és ezzel segíti felzárkózásukat. Ezért azt is gondoltuk, hogy az ének-zene tagozatos tanulónál a jól és gyengén olvasók közötti különbség az osztályfok előrehaladásával nagyobb mértékben csökken, mint a normál tanterv szerint haladóknál. A jó szövegértés feltételezi a grammatikai/szintaktikai viszonyok pontos értelmezését. Így a jobb grammatikai készséggel rendelkező gyerekek olvasásértése is jobb, s mindez a zenei készségekkel is összefüggést mutat.

## Anyag, módszer, vizsgálati személyek

A kutatásban 2. és 3. osztályos általános iskolások szerepeltek. A szövegértést évfolyamonként más-más, leírást és párbeszédet egyaránt tartalmazó narratív szöveggel, tréfás mesével ellenőriztük (vö. Laczkó 1997), hiszen a mese a gyermekekhez közel álló, ismerős műfaj, ezzel a szöveggel várhatóan szívesen dolgoznak. Vizsgálatok igazolták azt is, hogy a narratív szöveget könnyebben dolgozzák fel és értelmezik, mint ismeretterjesztő vagy kommentár típusú szövegeket (vö. Laczkó 2010).

A szövegek az osztályfokokhoz témájukban és terjedelmükben is igazodnak. A másodikosok meséje 11 sorban 100 szót tartalmazott, a harmadikosoké 14 sorban 163-at. Az olvasmányok megértését a 2. osztályosoknál nyolc, a 3. osztályosoknál tíz nyílt kérdéssel ellenőriztük. Ezek az információ visszaadására, logikai következtetésekre, személyes viszonyulást vizsgáló reflexiókra irányultak. A kérdések a cselekményre, a szereplőkre, a körülményekre, a cselekvés módjára, a téri viszonyokra kérdeztek rá, mondattani szempontból az állítmányra, az alanyra, a tárgyra, különböző határozókra, s tartalmaztak miért kérdésszóval kezdődő, összefüggéseket vizsgálókat is.

A nyelvi készségeket zárt típusú kérdőívvel mértük fel, amely hiányos mondatokat tartalmazott egy összefüggő szövegben. A kimaradt szavakat (igék, főnevek grammatikai alakjai) kellett a diákoknak megtalálniuk, s helyes alakjukban az adott helyre beírniuk. A feladat jó megoldásához szükséges háttérismeret az évszakok váltakozására, jellemzőire vonatkozik, és kisiskolás korban nem jelenthet nehézséget. A megoldáshoz szükséges volt a figyelem-koncentráció, az évszakok szeriális sorrendjének felismerése, a jó szókincs, a gyors hozzáférés a mentális lexikonhoz, s a grammatikai szabályok ismerete. A másodikosoknak 10 mondatban 16 szót kellett kitölteniük, a harmadikosoknak 15 mondatban 25 szót.

A tanulók a feladatokat egy-egy A4-es méretű oldalon nyomtatva kapták meg. A felméréseket az anyanyelvi órák keretében végeztük 2015 márciusában és áprilisában. Ebben segítségünkre voltak az osztálytanítók. A diákok az olvasmányt néma olvasással olvasták el, a kérdések megválaszolásához a mesét újraolvashatták. A nyelvi készségeket vizsgáló teszt előtt nem kaptak a témakörben felkészítő foglalkozást, kérdéseiket a felmérést vezető tanárnak feltehették, a rájuk általános útmutató jellegű válaszokat kaphattak.

A szövegértési teszt értékelésekor az alábbi kategóriákat alkalmaztuk: helyes válasz, részleges jó válasz, rossz válasz, hiányzó válasz. Jó válasznak vettük a szöveggel megegyező részleten kívül a szöveg értelmét más szavakkal visszaadó választ. Rossznak tekintettük a kérdésre nem jól, nem pontosan adott válaszokat. A nyelvtani hibáktól eltekintettünk. A szinonima akkor volt helyes válasz, ha a mintamondatban szereplő, aláhúzott szóval megegyező számban és esetben szerepelt akkor is, ha a válasz nem egész mondatból, hanem csak egy szóból állt.

A nyelvi készségeket vizsgáló tesztben a válaszokat az alábbi kategóriába soroltuk (vö. Laczkó, 1997): helyes válasz; helyes lexéma, hibás grammatika; hibás lexéma, helyes grammatika; hibás válasz, hiányzó válasz. A helyesírási hibákat itt sem vettük hibának. Jó lexémának fogadtuk el a szöveg logikájába szemantikailag illeszkedő szavakat. Ez hangsúlyozandó, mert ez a teszt nem vizsgálja a szövegértést, ám a hiányos szöveg megoldásához annak témakörét, tartalmát és logikai felépítését a gyermekeknek fel kellett ismerniük. Ezért nem fogadtuk el azokat a válaszokat, amelyek „A tél a *leghidegebb* évszak.” mondatot követő mondatba az eső szót helyettesítették be így: „Ha esik az *eső*, *bunkert* is építhetünk.” – noha a mondat maga értelmes.

A kutatásban résztvevők Budapest 11. kerületének egyik általános iskola alsó tagozatos normál tanmenetű és ének-zene tagozatos diákjai. Valamennyien ép hallásúak és ép értelműek, s mindkét osztálytípusban a Meixner-féle olvasástanítási módszer (vö. Meixner 1995, 2009) szerint tanultak olvasni. A zenei osztályban a gyerekek társadalmi és kulturális háttere magasabb az átlagnál: jellemzően többségében képviseltetik magukat az értelmiségi családok.

Az ének zene tagozatos osztályokat az osztályfok megjelölése melletti „z” betűvel különböztetjük meg az „a” betűvel jelzett normál tanrendű osztálytól.



A vizsgálatban 96 fő vett részt (vö.1. táblázat). A gyermekek nemek szerinti aránya osztályonként nem kiegyensúlyozott. Az ének-zene tagozatos osztályokban több a lány, mint fiú, a normál tanrendű osztályokban fordított az arány, de nem olyan mértékű a nemek közti különbség, mint a zeneiben. Ezért a nemek szerinti teljesítményt nem elemezzük, csak néhány szembeszökő tényt emelünk ki.

1. táblázat: A vizsgálatban résztvevő osztályok létszáma

létszám	2.osztály		3.osztály	
	lány	fiú	lány	fiú
ált. képzés	9	13	10	12
ének-zene tag.	20	9	15	8
összesen	29	22	25	20

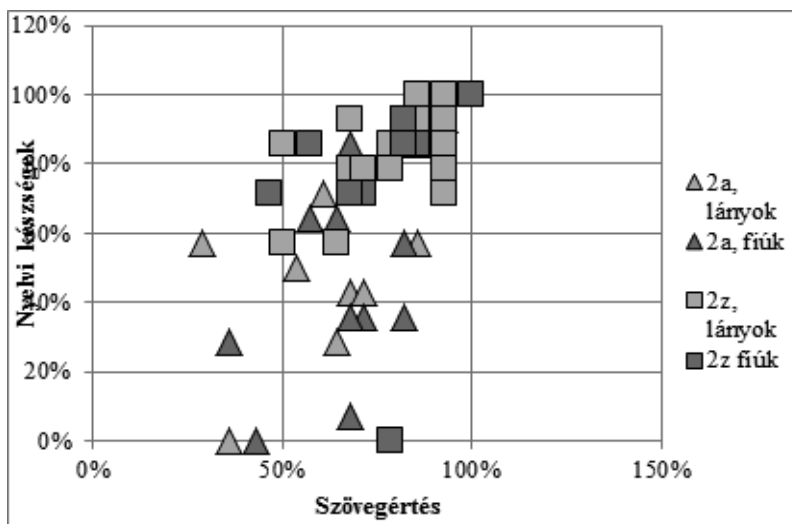
## Eredmények

Az eredmények grafikus ábráin jól látható a szövegértés és a nyelvi készségek közötti szoros korreláció. Az is kitűnik, hogy a szövegértés fejlődése megelőzi a nyelvi készségekét. Ennek magyarázata az, hogy a szövegértés a beszédértés miatt már fiatalabb életkorban szilárd alapokat kap, és ebben jól támaszkodhatnak a kulcsszavak indikációira a gyermekek. A nyelvi, elsősorban a morfológiai tudatosság viszont a nyelvről való olyan absztrakt tudást jelent, amelyet az általános iskolában kezdenek csak megismerni, az olvasástanuláshoz képest kissé késleltetve. Az a közismert tény is kirajzolódik, hogy az alsó tagozaton a lányok teljesítménye kissé jobb a fiúkénál, amely előny az alsó évfolyamok végére csökken.

A szövegértési eredmények alapján három csoportba soroltuk a tanulókat: jó, közepes, gyenge. Az általános iskola felső tagozatán elvárt önálló tanuláshoz magas szintű olvasási készség és gyakorlat szükséges. A teljesítményhatárokat ezért úgy húztuk meg, hogy a jók közé azok kerüljenek, akiknek a teljesítménye tanári ellenőrzéssel, „peer” ellenőrzéssel és az önellenőrzés fejlesztésével elég jó ahhoz, hogy önállóan dolgozzanak fel a korukhoz igazított írott anyagrészeket. Ők a szöveg információinak kinyerésében precízek, korlátozottan képesek következtetések levonására, a szöveg tartalmával kapcsolatos véleményalkotásra. Közepesek azok, akiknek a sikeres szövegfeldolgozáshoz intenzív tanári segítségre, vezetésre van szükségük, de gyakorlással jól fejleszthetők. Gyengék azok, akiknek további intenzív figyelemre, az olvasási gyakorláson kívüli készségfejlesztésre is szükségük lehet. Így a teljesítményeket 0-49% között gyengének, 50-84% között közepesnek, 85-100%-ig jónak tekintettük.

## A második évfolyam eredményei

A második évfolyam szövegértési és nyelvtani készségeinek a teljesítményét a 3. ábrán összegeztük. A zenei osztály egyetlen eredménytelen (üresen beadott) nyelvi készség tesztjétől eltekintve ránézésre is könnyen megállapítható, hogy mind a nyelvi készségekben, mind a szövegértésben az ének-zenei tagozatos gyermekek teljesítenek jobban. A legjobb eredmények szinte csak tőlük származnak. A normál tanrendű osztályban az 50% alatt teljesítő, lemaradó gyerekek aránya igen jelentős az osztály létszámához képest. Mivel a tesztet a gyerekek március végén írták, az eredmények előre jelezhetik, hogy a közismereti tárgyak harmadikos tananyagának elsajátítása nehéz lesz számukra.



3. ábra: A 2. évfolyam szövegértési és nyelvi készségeket mutató teljesítménye nemek és tanrend szerint

### Szövegértési eredmények a 2. évfolyamon

A szövegértésben a leggyengébb eredményt, 29%-ot egy 2.a-s kislány ért el, a legjobbat, 100%-ot egy 2.z-s kisfiú. A két osztály összevont átlaga 72%. Az átlag a közepes kategóriába esik, ami arra utal, a másodikos gyerekek többsége az olvasott anyagot még a kulcsszavak mentén, szituatív módon dolgozza fel.

A gyenge szövegértési eredményeket nyújtók csoportjába öt fő került, 4-en közülük normál tanrend szerint tanulnak (az ott tanulók 18,2%-a), ám a zenei osztályból mindössze egy gyermeket tudtunk ide sorolni (3,4%). A tanulók egyéni teljesítményében is van különbség, hiszen az általános tanrendű osztályba járóké: 29%, 36%, 36%, 43%, átlaguk 38%, míg az egyetlen zenei osztályban tanuló kisfiúé 46%. A közepes eredményt elérők közé 33 fő került, a két osztályból közel azonos százalékban, 14 tanuló (63,6%) az általános tanrendű osztályból, 19 gyermek (65,5%) a zenei tagozatról. A leggyengébb eredmény ebben a csoportban 50%, a legjobb 82%, átlaguk 70%. A jó szövegértést mutató csoport létszáma 14 fő. Közülük négyen (18,2%) a 2.a., 9-en (31,1%) pedig a 2.z tanulói.

Összességében az állapítható meg, hogy a zenei osztályba járók közül a kevésbé jól olvasók is 50% feletti eredményeket érnek el. A gyengék aránya csoportjukban elenyésző, míg a jók aránya majdnem a duplája, mint a nem zenei képzésben szereplő tanulóknak. Az egyetlen zenei képzésben tanuló gyenge szövegértési szintet mutató kisfiú is majdnem eléri a közepes szint küszöbértékét (50%). Ha a jó olvasási készségű gyermekek csoportját 100%-nak vesszük, akkor kitűnik, hogy a csoportba kerülők 70%-a zenei tagozatos. A teljesítmények szélső értékei is a képzés módjától függenek. A normál osztályban 29% és 93% között szórnak a teljesítmények, az átlag 66%, a zeneiben 46% és 100% közöttiek, az átlag 78%.

A szövegértési feladatok eredményeinek minőségi vizsgálatához a résztvevők egyéni eredményeiből számítottunk átlagot feladatonként (2. táblázat).

osztályátlag	cím	miért?	hova?	mit?	miért?	ki?	hogyan?	hova?	miért?
normál (2.a)	68	73	77	68	91	73	59	75	39
zenei (2.z)	82	78	82	93	88	80	82	95	50

2. táblázat: A kérdések osztályonként átlaga (%)

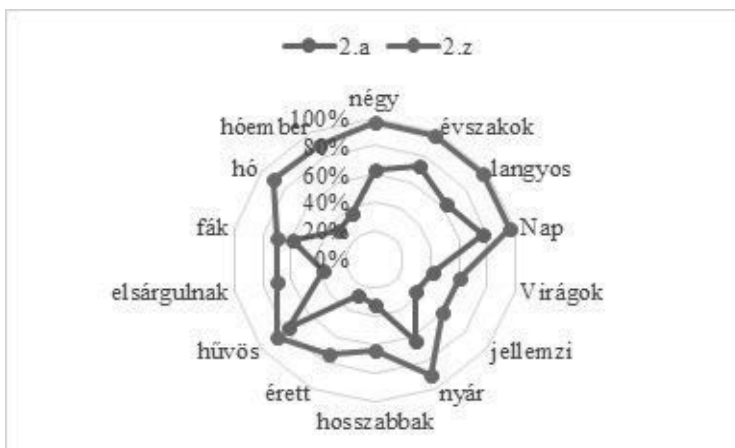
A zenei osztályba járó gyerekek csaknem minden kérdés megválaszolásában jelentősen jobb eredményt nyújtottak, amit a statisztikai vizsgálat is igazolt (párosított T próba:  $t(8)=-3,794$ ,  $p=0,005$ ). A szöveg globális megértése a normál tanrendű gyermekek olvasásában még csak kialakulóban van, míg ének-zene tagozatos társaik már jól képesek a szöveget átfogóan is értelmezni. Ez az eltérés jól tükröződik a szöveg kulcsfontosságú eseményeinek és a részleteknek a megértésében. Kulcsfontosságúak azok az elemek a mesében, amelyek alapján az egyes történések felidézhetők. Ezek megértése a zenei osztályban 85,8%, míg a másokban 77,3%. A szöveg részleteinek a megértésében is a zenei képzésben részt vevők jeleskedtek. Az ő eredményük 76,3%, a normál tanterv szerint haladóké 61,5%. A kérdéseknek a kérdőszók szerinti csoportosításában is jelentős az eltérés az osztályokban. A miért? kérdések átlaga a zeneiben 72%, a normál tantervűben 67,6%, az egyéb kérdések a zeneiben 83,4%, a normál tantervű osztályban 72%.

## Nyelvi készségek eredményei a 2. évfolyamon

A nyelvi készség felmérői között két üresen beadott szerepel, mindkettő a 2.a osztályból. Az évfolyam leggyengébb teljesítménye 7%, ettől az egy tesztől eltekintve a gyenge teljesítmények alsó értéke 29%, akárcsak a szövegértésben. A két osztály teljesítményének átlaga 70%. A gyenge csoportba tíz tanulót soroltunk, s ők kivétel nélkül a normál tanrendű osztályba járnak (45,5%). A nemek megoszlása a csoportban kissé a fiúk javára tolódik. A közepes nyelvi készséget mutató csoportba 18 tanuló (35%) került, túlnyomó részük a normál osztályból (11 fő, a tanulók 50%-a), a zeneiből a diákok 24,1%-a (7fő). A közepes csoport átlaga a tartományon belül (50-84%) is közepes, 67%-os. Jó nyelvi készséget 23 diák ért el. Közülük egy tanul a normál osztályban (4,5%), a többiek a zeneiben (22 fő, ez 75,9%-a diákoknak). Négyen értek el 90% feletti eredményt, 3 közülük zenei tagozatos fiú.

A nyelvi készségeket mutató eredmények a szövegértésnél gyengébbek. A közepes teljesítménytartományba tartozó tanulók száma közel fele, míg a jó teljesítményt nyújtók száma duplája a szövegértési felmérésnek. A jó eredményt mutató gyerekek többsége, 23 fő (82%) az ének-zenei osztályba jár.

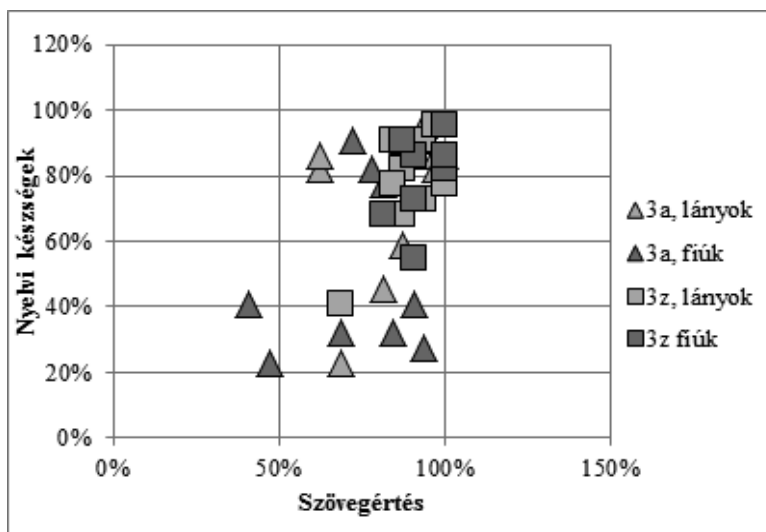
A 2. osztályosok nyelvi készségét mérő tesztben elért eredményeit a 4. ábra mutatja. Ránézésre is szembeötlő, hogy az ének-zene tagozatos tanulók nyelvi tudatossága sokkal erősebb, mint az általános képzésben tanulóké. A teszt feladatai között három olyan akadt, amelyet mindkét osztály hasonlóan jól oldott meg, ezek azok, ahol a válaszkérésben csak egy-egy helyes lexéma akadt. A szöveg évszakok váltakozását követő gondolati íve ellenére kevés általános képzésben tanuló diák tudta helyesen megoldani a két utolsó feladatot. Ennek a magyarázata az lehet, hogy a hiányos szöveg egymást követő sok feladata között nem sikerült kellő figyelmet fordítani a szöveg tartalmára. Második osztályban még nem beszélhetünk gyakorlott olvasásról, tehát ez nem volna meglepő, ha a másik osztály szignifikánsan jobb eredményei nem mondanának ennek ellent.



4. ábra: A 2. osztályosok nyelvi készségét mérő feladatainak eredménye

### A harmadik évfolyam eredményei

Ezen az évfolyamon a nyelvi készségekre vonatkozó tudatosságban tapasztalható jelentős erősödés. A szövegértésben a gyerekek túlnyomó része viszonylag magas, 75%-os teljesítményszint felett teljesít. A zenei osztályba járó fiúk és a normál tanrendű osztályba járó lányok eredményei határozottan felzárkóznak az ének-zene tagozatos lányokéihoz. A gyenge teljesítményt nyújtó, lemaradó gyerekek között a normál tanrendű osztályban tanuló fiúk vannak többségben. A jó eredményeket elérő gyerekek között már nem mutatkozik hasonló lemaradás a szövegértésben. A nyelvi készségekben a lemaradás többeket érint nagyobb mértékben, mint szövegértésben.



5 ábra: A 3. évfolyam szövegértési és nyelvi készségek terén mutatott teljesítménye

### Szövegértési eredmények a 3. évfolyamon

A leggyengébb az eredménye (41%) egy 3.a osztályos kisfiúnak. Ez a gyenge kategórián belül jóval jobb teljesítmény, mint a 2. osztályban a 29%. A két osztály összevont átlaga igen jó, 85%, ami szintén szignifikáns pozitív eltérés a másodikosok 72%-ához képest, és azt jelezheti, hogy a harmadikosok már nemcsak a kulcsszavak mentén igazodnak el az olvasmányban, hanem elérték a szintaktikai és asszociációs olvasási szintet. A 3. osztály második félévére tehát vélhetően már olyan olvasási készség birtokában vannak a gyerekek, ami a narratív típusú szövegek hatékony egyéni feldolgozását lehetővé teszi.

A gyenge csoportba mindössze két fiú került, mindketten a normál tanrendű osztályból, de 41%-os és 47%-os teljesítményük közelíti a közepes olvasási készség alsó határát. A közepes olvasók száma a harmadik évfolyamon 14, a csoport átlaga 74%, közelebb van a jó szinthez, mint a gyengéhez. Itt a normál tanrend szerint tanulók túlsúlya látható 10 fővel (a tanulók 45,5%-a), a zenei osztályból négy fő tartozik ide (17,4%). A csoportban hárman értek el a jó kategória határánál egy százalékkal alacsonyabb eredményt. Az évfolyamon 29 fővel (64%) a 85% feletti teljesítményt nyújtó jó olvasók csoportja a legnépesebb. Közülük 10 fő (a tanulók 45,5%-a) a normál tanrendű osztályban, 19 diák (82,6%) az ének-zene tagozaton tanul. A csoportban 100%-os eredménye hat tanulónak van, 5 fő közülük zenei tagozatos, ez az ott tanulók 21,7%-a.

Összegezve elmondható, hogy a harmadik évfolyamra a tanulók a szövegértésben kellő alapokat szereznek ahhoz, hogy narratív szövegeket önálló olvasással jól megértsenek. Ez a felsőbb évfolyamokon jelentkező magasabb tantárgyi követelmények megbízható feldolgozását vetíti előre. Az is kiderül, hogy mindez az ének-zene tagozaton tanuló gyerekek körében sokkal erőteljesebben érvényesül. A normál tanrendű osztályban 41% és 100% között szórnak az eredmények, az átlag 79%, az ének-zene tagozatosoknál 55% és 100% között, az átlaga 92%. A zenetagozatosok javára mutató jelentős eltérés minőségi különbségeket takar, ami az egyes kérdésekre adott válaszokban is követhető (3. táblázat).

osztály- átlag	cím	miért	mit	mi	miért	hol	hogyan	miért	miért	mivel	miért
3.a	82	77	86	48	89	73	70	82	70	91	73
3.z	87	85	91	91	100	96	91	91	83	100	93

**3. táblázat:** A 3. osztályosok szövegértési eredményeinek áttekintése (%)

Az ének-zenei tagozatosak valamennyi kérdésre adott válasza szignifikánsan jobb volt, mint a normál tanrend szerint tanulóké. Az eltérést a statisztikai vizsgálatok is igazolták (párosított T próba:  $t(10)=-4,504$ ,  $p=0,001$ ). A normál tanrendű osztályban tanulók a szöveg kulcsfontosságú eseményeit 79%-ban, a részleteket 72,8%-ban égették meg, a zenei osztályban ezek az eredmények jóval magasabbak, 90,4% és 93,8%. A normál tanrend szerint tanulók csupán három kérdésre adott válaszból lépték át a jó olvasási teljesítmény 85%-os határértékét. Közülük kettő a történet legfontosabb eseményeihez kapcsolódik, egy részletre utal, és említendő egy másik részlet, amire kevesen tudtak helyesen válaszolni szemben a zenei tagozatosokkal. A zenei tagozatosok jobb teljesítménye tapasztalható még a téri viszonyokra, a cselekvés módjára és a tanulásra vonatkozó kérdésre adott válaszokban. A két osztály válasza a kérdőszók alapján történő bontás szerint is jelentősen eltérnek. A normál tanrendű osztályban az összefüggéseket 78,2%-ban válaszolták meg helyesen, a zeneiben 90,4%-ban, az egyéb kérdéseket pedig 73,6%-ban, illetve 93,8%-ban.

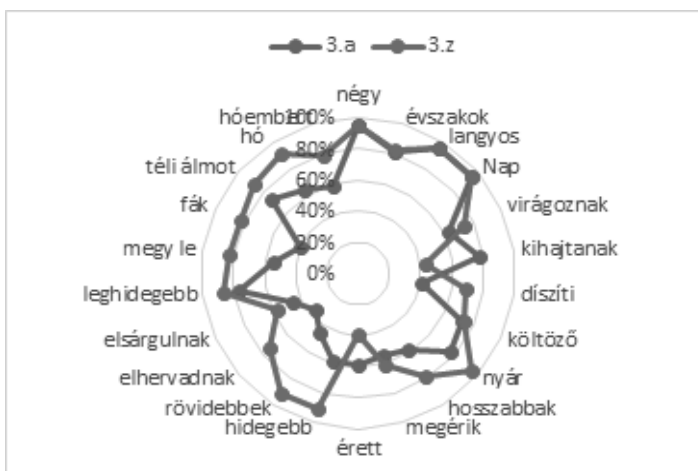
A vizsgált harmadikosok szövegértési teljesítménye jó, de az ének-zene tagozatos gyerekek jelentősen jobb eredményeket érnek el csaknem minden feladatban. Ez arra utal, hogy a zenei képzés a jó olvasástanítási módszer mellett is képes az eredményeket javítani.

### Nyelvi készségek eredményei a 3. évfolyamon

A nyelvi készségekben 9 fő eredménye gyenge, 50% alatti, közöttük egy ének-zene tagozatos kislány van (4,3%), a többiek a normál tanrendű osztályba járnak (36,4%). A leggyengébb eredmény 23%, egy fiúé és egy lányé, mindketten a normál tanrend szerinti tanulnak. Közepes az eredménye 19 tanulónak, közülük hatan a normál (27,3%), 13-an az ének-zenei tagozatos (56,5%) osztály diákjai. Átlagteljesítményük 73%. A közepes csoportban kevesebb a fiú (37%). Jó nyelvi készséget 17 tanuló ért el, közülük a normál képzésben részt vevők száma 8 fő (36,4%), 9 fő a zene tagozatos (39,1%).

A nyelvi készségekben, akár csak a másodikosoké, a harmadik évfolyam teljesítménye is gyengébb, mint szövegértésben. A 6. ábra szemlélteti, hogy az egyes feladatokon belül hogyan alakult a különböző tanrendű osztályba járó gyerekek teljesítménye.

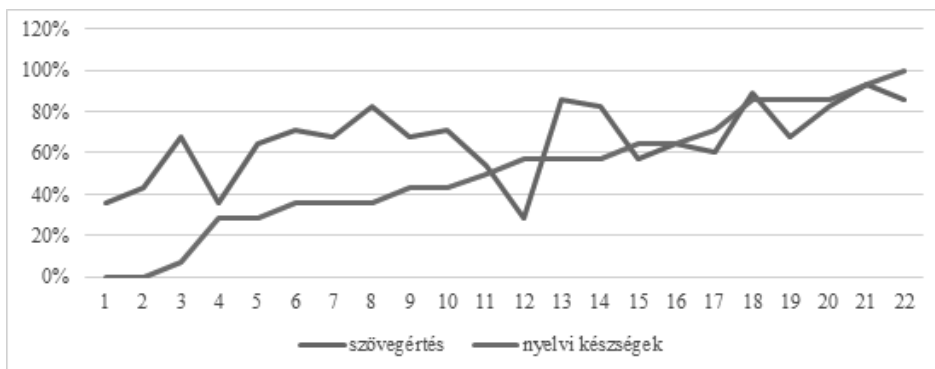
A hiányos szöveg kiegészítése mondatszinten több problémát mutatott. Szótalálási nehézség mindkét osztályban előfordult, jellemzően az igék körében (virágoznak, kihajtanak, díszíti, megéri, elhervadnak, elsárgulnak, lemegy). A grammatikai formák kialakítása többnyire a nem zenei osztályban tanulók számára okozott több nehézséget. Annak ellenére, hogy a szövegértési teljesítményük a második osztályéhoz képest jelentősen javult, úgy tűnik, hogy a morfológiai szintaktikai tudásuk még nem kellően fejlett ahhoz, hogy segítsék őket a szöveg értelmezésében (Laczkó 2008). A gyengébb teljesítményt ezúttal az is magyarázhatja, hogy a szövegértést a gyermekekhez közelálló, narratív típusú szöveggel ellenőriztük, míg a nyelvi készségek fejlettségének vizsgálatához alkalmazott szöveg ismeretterjesztő volt. Az értelmezés nehézsége nem indokolt ugyan a szöveg témája alapján, ami a gyermekek számára ismerős kell, hogy legyen. Az tűnik tehát valószínűbbnek, hogy szövegek megértéséhez nem stabilak a morfológiai, szintaktikai és asszociációs műveletek. Ezek narratív szövegtípus esetén megfelelően működnek, de a tantárgyi keretek között előforduló ismeretterjesztő vagy kommentár típusú szövegekben még nem segítik a gyerekeket (vö. Laczkó 2008, 2010).



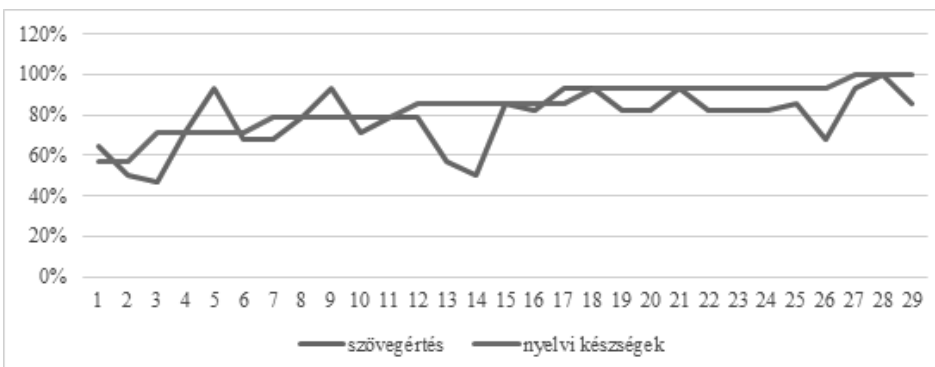
6. ábra: a 3. osztályosok nyelvi készséget mérő feladatainak eredménye

## A nyelvi készségek és a szövegértés összefüggése

A nyelvi készségek fejlettsége és a szövegértés közötti összefüggéseket grafikusán is szemléltetjük. A 7. 8. 9. 10. ábrák osztályonkénti bontásban mutatják a nyelvi készség eredményeinek emelkedő sorrendje szerint a tanulók szövegértési teljesítményét.



7. ábra: A 2.a osztályosok szövegértési és nyelvi teljesítménye



8. ábra: A 2.z osztályosok szövegértési és nyelvi teljesítménye



9. ábra: A 3.a osztályosok szövegértési és nyelvi teljesítménye



10. ábra: A 3. z osztályosok szövegértési és nyelvi teljesítménye

A szövegértés az osztályfokok növekedésével együtt javul, s az ének-zenei tagozatos tanulók körében a grafikongörbe egyre kisebb szórást mutat. A nyelvi készség is fejlődik az életkorral, mértéke főképpen a zenetagozatosoknál látványos. Mindez utalhat arra, hogy az alacsonyabb évfolyamon, ahol a nyelvi készségek görbéje is meredekebb – különösen a normál tanrendű osztályban – az olvasók már sikeresen emlékeznek vissza a kulcsszavakra és ezek alapján a történet cselekményére, de nyelvtani készségük még nem elég érett ahhoz, hogy a részleteket pontosan értelmezzék egyszeri vagy egyszer ismételt olvasás alapján. A nyelvtani készségek és a szövegértési szint párhuzamos alakulása is elsősorban a zenei képzésben résztvevőknél követhető, náluk mindkét területen mutatott teljesítmény egyenletesebb az osztályon belül. Ez azzal lehet összefüggésben, hogy a zenei képzés olyan készségeket fejleszt, amelyek stimulálják azokat az agyi folyamatokat, amelyek az olvasás során is fontos szerepet kapnak.

## Összefoglalás, következtetések

A kutatás célja az volt, hogy a zenei képzésnek a szövegértésre és a nyelvtani készségekre gyakorolt fejlesztő hatását empirikus úton vizsgáljuk. Az eredmények valamennyi hipotézisünket igazolták. A gyermekek szövegértése nem csupán a kognitív fejlődés eredményeképpen mutatott fejlődést a magasabb évfolyamon, de a zenei képzésnek a szövegértési teljesítményekre gyakorolt hatását az alsóbb és a felsőbb évfolyamon egyaránt tapasztaltuk a tanulóknak a normál tanrend szerint tanulókhoz képesti szignifikánsan jobb átlageredményében és az egyes kérdésekre adott válaszaiban. A zenetagozatos diákok teljesítményében kicsi a szórás, ami megerősítette azt a hipotézist, hogy az ének-zene tagozatos gyerekek leggyengébb és legerősebb szövegértési teljesítménye között a különbség jobban csökken, mint a normál tanrend szerint tanulóknál. Amíg a 2. évfolyamon a normál tanrendben tanulók legjobb és leggyengébb teljesítménye között 64 százalékpont a különbség, addig a zenei képzésben részt vevőknél 54 százalékpont. Még jobban érzékelhető az eltérés a 3. évfolyamon, hiszen a normál tanrendben a két teljesítmény közti 59 százalékpont a zenetagozaton 31 százalékpontra csökken.

Kutatásunk a szövegértés és a morfológia/szintaktikai fejlettség összefüggését is megerősíti. Az eredmények alapján elmondható, hogy az olvasáselsajátítás kezdeti éveiben a szövegértés minőségét a grammatikai/szintaktikai készségek fejlettsége, a nyelvi tudatosság kevésbé vezérli. A grammatikai/szintaktikai tudás és az összefüggéseket láttatni engedő asszociációs készségek az általános iskola alsó tagozatán érnek be, és az osztályfok



előrehaladásával a szövegértési teljesítményre közvetlen pozitív a hatásuk. Ez különösen a zenei osztályban látszódik, ami a zenetanulásnak a nyelvtani készségekre gyakorolt pozitív hatásának lehet a következménye. Ezzel összefüggésben érdemes lenne vizsgálni a szolfézs oktatásának és a hangszeres zene tanulásának a nyelvtani készségekkel való összefüggését is.

A jelen tanulmány az olvasásra, szövegértésre koncentrált. Szükséges lenne a zenetanulásban, zenei írás-olvasásban elért eredményeket is megvizsgálni az olvasástanítás és a zenetanítás közötti transzferhatás elemeinek mind pontosabb feltárásához.

---

## IRODALOM

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Adamikné Jászó Anna (2002): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Asztalos Andrea (2015): *A jó zenepedagógussá és zenei nevelővé válás útja*. In: *Parlando*, 2015/1. <http://www.parlando.hu/2015/2015-1/AsztalosAndrea-Zenepedagogus.htm>
- Benedekfi István – Buzás Zsuzsa (2013): *Zeneművészeti szakközépiskolás tanulók kottaolvasási készségének vizsgálata szemmozgást követő módszerrel*. *Iskolakultúra*. 20-33.
- Brown, Patrícia (1992): *An Approach to Improving Reading Comprehension by Training Metacognitive Strategies*. In: *Literacy Without Frontiers*. Eds.: F. Satow, I. Gathener. Edinburgh 148-155.
- Cogo-Moreira, Hugo – Andriolo, Régis B. – Yazigi, Latife - Ploubidis, George B. - Brandão de Ávila, Carla Regina – Mari, Jair j. (2012): *Music education for improving reading skills In children and adolescents with dyslexia*. In: *The Cochrane Library*, John Wiley & Sons Ltd., Issue 8.
- Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László – Tóth Edit (2014): *Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban*. In: Tárki <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf>
- Csepeli György – Prazsák Gergő (2009): *Új szegénység – A digitális egyenlőtlenség kulturális hatásai*. In: Antalóczy T. – Füstös L. – Hankiss E. szerk.: *[Vész]jelzések a kultúráról*. MTA PTI. Budapest.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Csépe Valéria (2005): *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Csépe Valéria (2014): *Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei*. In: Pléh Cs. – Lukács Á. szerk.: *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 339-370.
- David, Crystal (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Dehaene, S. & Cohen, L. (2007): *Cultural recycling of cortical maps*. *Neuron*, 56(2), 384-398. doi:10.1016/j.Neuron.2007.10.004.
- Dobszay László (1991; 2009): *Kodály után – Tűnődések a zenepedagógiáról*. LFZE Kodály Intézete. Kecskemét.
- Downing, John – Leong C. K. (1982): *Psychology of reading*. New York, MacMillan,; 2. fejezet: Reading as a skill.
- Gévayné Janurik Márta (2010): *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4-8 éves kor között*. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem. Oktatásmélt doktori program

- Gósy Mária (1995): *Anyanyelv és olvasási készség*. In: Anyanyelvi nevelés – Embernevelés. (Szerk.: Szende Aladár) Budapest. 59-66.
- Hicks, George (2014): *How Playing Music Affects The Developing Brain In Wbur's Common Health – Reform And Reality online*. <http://commonhealth.wbur.org/2014/07/music-language-brain>
- Janurik Márta (2008): *A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában*. Magyar Pedagógia 108. évf. 4. szám 289-317.
- Központi Statisztikai Hivatal (2011) [www.ksh.hu](http://www.ksh.hu)
- Laczkó Mária (2010): *Beszéd- és szövegfeldolgozási nehézségek – diagnosztika és terápia* In: Új pedagógiai szemle 1-2. OFI. Budapest. 135-147.
- Laczkó Mária (2008): *Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás*. Új Pedagógiai Szemle. Budapest. 2008/01. 12-23.
- Laczkó Mária (1997): *Anyanyelv és olvasás*, Budapest. Kézirat.
- Leo Blomert – Csépe Valéria (2012): *Az olvasástanulás és -mérés pszichológia alapjai*. In: Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez (Szerk.: Csapó Benő és Csépe Valéria). Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Levitin, Daniel J. (2006): *This is your Brain on Music*, [www.nhoj.info](http://www.nhoj.info)
- Meixner Ildikó (1995; 2009): *Munkásságom tézisszerű összefoglalása*. <http://www.dislexia.info/mexinertezis.htm>
- Perfetti, Ch. A. (1986): *Cognitive and linguistic components of reading ability*. In: Foorman, B.R., Siegel, A.W. (eds.): *Acquisition of reading skills*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey. 11–41.
- Schnotz, Wolfgang – Molnár Edit Katalin (2012): *Az olvasási szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai*. In: Csapó B. – Csépe V. szerk.: Tartalmi Keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 87-136.
- Steklács János (2014): *A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében*. Anyanyelv-Pedagógia. <http://anyp.hu/cikkek.php?id=524>
- Thaut, Michael H. (2009): *The Musical Brain – An Artful Biological Necessity in Musicians* In: Karger Gazette No. 70 – Music and Medicine, Basel. 2009.
- Thaut, Michael H. – McIntosh, Gerald C. (2010): *How Music Helps to Heal the Injured Brain: Therapeutic Use Crescendos Thanks to Advances in Brain science* In: Cerebrum, The Dana Foundation, New York, NY.

## A SEGÍTSÉGNYÚJTÁS VIZSGÁLATA – AVAGY AZ EGYÜTTMŰKÖDŐ EMBER

Kálmán Éva

### Bevezetés

Milyen a világ, amelyben jelenleg élünk? – Csányi Vilmos szavaira emlékezve: kiszámíthatatlan. A Kaposvári Egyetem Tudós Fóruma 2013 márciusában hívta meg Csányi Vilmost egy előadás erejéig. Erős személyiségét finom humor köntösébe öltöztetve egy olyan visszafogott, tudós ember képét mutatta meg számomra, akinek szavai további elmélkedésekre, kutatásokra sarkaltak. Egyfajta holisztikus szemléletre hívott meg (akinek emberi és szakmai elődjéről személyes okok folytán itt nem teszek említést), aminek tudatában és szellemiségében igyekszem leírni mindazt, ami számomra fontos.

A moralitás manapság különleges aktualitású kérdéséről szóló értelmiségi diskurzusban a magyar pszichológia mindeddig szelíd visszafogottsággal vett részt. Az utóbbi mintegy 50 év moralitással kapcsolatos nemzetközi kutatásai csak szórványosan szivárogtak át a szakmai köztudatba. S a legújabb pedagógiai, gyógypedagógiai reformtörekvések területén csak érintőlegesen térnek ki a morálopszichológia, humánétológia és gyógypedagógia kapcsolatára. Hazánkban Kulcsár Zsuzsanna fogta össze a nemzetközi kutatások és elméletek szélesedő tárházát, és nyerhetünk általa bepillantást a morálfilozófia és -pszichológia egységét hirdető életműveibe. A gyógypedagógia szakmai hasábjain mindezidáig csekély számú jelentős kutatást publikáltak, ami arra az interdiszciplináris jegyre hívná fel a közvélemény figyelmét, melyben kitűnik: a morálopszichológia filozófiában gyökerező tudománya a tágabb értelemben vett gyógypedagógia alkalmazási területeiben eszmei forrást, és ebből táplálkozó gyakorlatot nyújthat. Ez alapján témám a morál (érték mentén húzódo: segítségnyújtás), a pszichológia (viselkedés, érzelmek, csoportdinamika) és a pedagógia (integráció, szegregáció, reformpedagógia: kooperációs technika) fogalmait érinti.

Véleményem szerint elengedhetetlen lépcsőt jelent az inklúzió (mint a fogyatékos személy teljes elfogadásán alapuló viszonyrendszer, s mint minden „mássággal” megbélyegzett ember elfogadására irányuló) magyarországi térhódításában az, ha megértjük a segítő szándék, mint érték mögött meghúzódó pedagógiai, gyógypedagógiai, pszichológiai vonatkozásokat. Távoli célom arra felhívni a figyelmet, hogy egy tanulásban akadályozott osztályban vagy egy integráló iskolában *milyen pedagógiai eszközök, módszerek szolgálják azt a célt, hogy a kirekesztődést feloldjuk a gyerekekben élő morál, érték, segítő szándék segítségével. Erre a Magyarországon még gyerekcipőben járó kooperatív módszer kitűnő lehetőséget nyújthat.*

E tanulmány felépítésében arra törekedtem, hogy olyan tudományterületekhez nyúljak, melyek az emberi viselkedés széles spektrumán mozognak, és a mélyebb megértést teszik lehetővé az intermodalitás elvén keresztül.

Az első fejezetben az emberi viselkedést, az emberi természetet veszem elméleti górcső alá. Az emberi és állati viselkedés legfontosabb jegyeire, hasonlóságaira és különbözőségeire hívom fel a figyelmet, melyben elméleti válaszokat, lehetőségeket keresek az emberi kooperáció alapjaira. Különös tekintettel a sérült, a csoport számára „haszontalan” egyedre.

A második fejezetben az érzések, érzelmek kapnak hangsúlyt. Elméletek ütköztetésén keresztül bemutatom, vajon mekkora szerep jut az érzéseknek, indulatoknak egy döntés

meghozatalában. Milyen kapcsolat áll fenn az érzelmek és viselkedés között, ami befolyásolja az érzelmi válaszokat, s juthatunk el a viselkedés mozgatórugójáig, a motivációhoz. Ismertetem a motivációs rendszereink célját. Ezt a fejezetet „az ember, mint társas” lényként való bemutatását tűztem ki célul.

A harmadik fejezet foglalkozik az altruizmus fogalmával, elméleteivel. Arra a nehéz kérdésre keresi az elméleti választ, hogy lehetséges-e a valódi altruizmus, mint az önzetlen segítségnyújtás valóságos megjelenése. Kiknek és mért segítünk? Van-e határa az önzetlenségnek?

A negyedik fejezet az értékekről szól, ami alapvető meghatározója az emberi létnek, így minden társadalomnak és társadalmi konstruktumnak. A segítségnyújtás, a másik emberrel való törődés és ennek igényének preferálása a pedagógia, gyógypedagógia alapvető erkölcsi és szellemi feladata. Az, hogy mit tart az egyes ember értéknek s az milyen helyen áll, alapvetően meghatározza cselekedeteit, döntéseinek kimenetelét. Az iskola (és a példaképpül szolgáló pedagógusok, gyógypedagógusok) olyan értékátadó és -képviselő másodlagos szocializációs közeg, amely a fogyatékos és ép társaik körében személyiségformáló erővel és hittel élhet tovább. Az együttműködésre nevelés egy lehetséges módszerét, a kooperációs tanulást mutatom be röviden.

*Az együttműködés empátiakussá, érzékenyebbé teheti a tanulókat a segítségnyújtásra. A versengés és a kirekesztés helyett egy olyan „keskeny utcás” lehetőség, ami a gyógypedagógia gyógyító erejévé válhat:* megismerni, beleérezni, átérezni, kommunikálni, segíteni azért, hogy együtt elérjük azt az általános, jó érzést és állapotot, hogy „együtt élni a másik másságával” nem csak nekem jó, hanem mindenkinek az érdeke. Ezzel a fejezettel kívánom zárni elméleti megközelítésemet.

## Elméleti háttér

### Az emberi természet

Az első fejezetben az emberi viselkedést, az emberi természetet veszem elméleti górcső alá. Az emberi és állati viselkedés legfontosabb jegyeire, hasonlóságaira és különbözőségeire hívom fel a figyelmet, melyben elméleti válaszokat, lehetőségeket keresek az emberi kooperáció alapjaira. Különös tekintettel a „sérült”, a csoport számára fentebb „haszontalan”-nak minősített, egyénre – inkább úgy korrektebb a kifejezés, hogy sajátos szükségletű emberre.

Csányi Vilmos az említett Tudós Fórumon elhangzott előadásában óva intett: a legtöbb, számomra is értékes rendszer nem vizsgálható, nem kiszámítható a jövő nagy kérdésire nézve. Csak a zárt, determinisztikus rendszerek vizsgálhatók a tudomány számára úgy, hogy megismerjük komponenseiket, kiszámíthatóvá tesszük, hogy hogyan hatnak egymásra, s akkor meg tudjuk mondani, hogy egy adott időben milyen változások lesznek. A biológiai, az evolúciós, kulturális rendszerek nem kiszámíthatók. A múltjuk mindig tanulmányozható a tudomány számára, arról sokféle kijelentést lehet tenni, de a jövőre nézve semmilyen következtetéseket nem lehet levonni, mert mindig váratlan hatások fordulnak elő, amelyek ezt a következtetést lehetetlenné teszi<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Csányi Vilmos: Az emberi természet c. előadása, Tudós Fórum; Kaposvár, 2013. március

Az emberek szívesen foglalkoznak olyan kérdésekkel, amelyek róluk, másokkal kapcsolatos viselkedésről szólnak. Fontossá válik az, ahogyan észleljük és értelmezzük a magunk és mások viselkedését, hogy kommunikációnk hatékony vagy sem, vagy hogyan reagálunk a különböző helyzetekben. A pszichológusok több megfigyelést és vizsgálatot végeztek annak tisztázására, mi befolyásolja az emberi viselkedést, mennyire függ ez a személyiségtől, a helyzettől, a másiktól, a körülményektől. Az már bizonyos, hogy minden helyzet más, illetve az egyének különbözősége változtatja a reagálási módokat, a viselkedést.

Autóval utazva bizonyára legtöbbször megesett már, hogy baleset vagy útéptetés miatt hosszú időre dugóba keveredtünk. Ilyenkor magunk előtt látjuk az autók végeláthatatlanul kígyózó sorát, araszolgatunk, és fogalmunk sincs arról, mennyi ideig tart majd gyötrődésünk. Az autósok többsége, bár igen nehezen viseli ezt a megpróbáltatást, együtt halad a sorral, nem szabálytalankodik. Előbb-utóbb azonban néhányan a sort balról vagy autópályán jobbról előzni kezdik, így furakodnak előre. Mi köze van e mindennapi történetnek az emberi együttműködést fenntartó mechanizmusokhoz? Ha kicsit is belegondolunk, és felidézük érzéseinket, kiderül, hogy a példa számos tanulsággal szolgál. Az egyik az, hogy a dugóban a szabályos várakozást egyfajta együttműködésnek tekinthetjük, hiszen betartjuk a szabályokat, s így mindannyian közel azonos ideig várakozunk. Akik furakodnak, önző módon viselkednek, maguknak sokszor jelentős előnyt szereznek, nekünk viszont csekély hátrányt okoznak. Ha előnnyel jár az önző viselkedés, akkor miért nem választja ezt a megoldást az autósok többsége? Nyilván azért, mert visszatartja őket a büntetéstől való félelem, hiszen könnyen megeshet, hogy a sor végén ott áll egy rendőr „áldozataira” várva. De nemcsak ez tartja vissza legtöbbszörünket az önzéstől, hanem az is, hogy pontosan tudjuk, az önző furakodókat a többiek igencsak utálják. Elevenítsük csak fel emlékeinket, hogy milyen elemi dühöt érzünk ilyen autóstársaink iránt, pedig olyan nagy kárt nem okoznak nekünk. Miért ez az erős negatív érzélem?

Nyilván az emberi faj közel százezer éves történetének csak az utóbbi néhány száz évében beszélhetünk „rendfenntartó szervekről”, míg az emberi együttműködés, a kölcsönös segítség valószínűleg egyidős az emberiséggel. A társas vadászat, a megszerzett javak szétosztása, továbbá a bajba jutottak, betegek segítése valamennyi természeti népre jellemző, az állatvilágban azonban az együttműködés, az önzetlenség elsősorban a közel rokon egyedek között alakul ki, míg az embernél ez a viselkedés sokkal szélesebb körű. Az ember, a közhiedelemmel ellentétben rendkívül önzetlen, együttműködő lény<sup>2</sup>.

Izgalmas kérdés tehát, hogy milyen evolúciós háttere lehet az emberi együttműködésnek? Milyen mechanizmusok tartják fenn e viselkedést, és miért jellemző ez a nagyfokú önzetlenség az emberre is? E fejezetben ezekre a kérdésekre is keresem a választ.

Az ember valóban olyan lénynek tűnik, akinek alapvető motivációja a törődés és a sikeres emberi kapcsolatok kialakítása? Még ma is ellentmondásosan ítélik meg azt a kérdést, hogy az embernek a háborúzás vagy az emberiség-e az alaptermészete. Ismerősen csengenek fülünknek az ilyen jellegű szólások, közmondások: „A gyilkos bennünk rejtőzik” vagy „Ember embernek farkasa”, „Nem szed más kosarába epret”, „Minden ember az ő maga fazeka mellé szít”, „Aki bírja, marja”, „Hadd hulljon a férgese” ugyanakkor tegyük mellé: „Kedvességgel is lehet győzni”, „Ki hol bízik, ott hízik”, „Hegy hegygel nem találkozik, de ember emberrel igen”, „Amit nem kívánsz magadnak, te se tedd embertársadnak”, „A fuldokló ember a szalmaszálhoz is kap”, „Ahol nagy a szükség, ott közel a segítség”.

---

<sup>2</sup> Scheuring István: Az emberi együttműködés evolúciós háttere, Magyar Tudomány 2010/5. p. 533.

Az antropológiai elképzelések illetve emberről kialakított képek többet jelentenek hitkérdéseknél. Sok-sok évszázadon át a teológia és az egyház monopóliuma volt annak eldöntése, milyen az ember természeténél fogva, és hogyan kell élnie. Nagyjából kétszáz esztendővel ezelőtt, a felvilágosodás korában azonban e téren valami változni kezdett: kicsúszott az egyház kezéből az az addig hagyományosan őt illető jog, hogy megmagyarázhassa és meghatározhassa a föld keletkezésének, a természeti világnak a történetét, de mindenekelőtt az emberről alkotott képünket és az együttélés szabályait. A felvilágosodás új etikai mércéjének az alapja mégis csak a zsidó-keresztény hagyomány talaján mozgott. Hiszen innen származott mindaz, ami a felvilágosodás során továbbra is érvényben maradt: mindenkinek joga van az élethez, és kötelessége segítenie az elesetteken. A kategorikus imperatívusz<sup>3</sup> a moralitás legfőbb kritériuma. Mint *imperatívusz*, felszólítás, arra hív fel, hogy bizonyos módon cselekedjünk. És ez a felszólítás *kategorikus*, mert az egyetlen, ami minden korlátozás nélkül érvényes. A kategorikus imperatívusz közvetlenül az erkölcsiség, mint legfőbb jó fogalmából ered, ezért kategorikus, mivel pedig véges értelmi lényekre vonatkozik, ezért imperatívusz. A kategorikus imperatívusz így az erkölcsiség fogalma egy véges értelmes lény vonatkozásában. Föltételezi, hogy az akarat nem áll meg a szándéknál, hanem minden lehetséges eszközt megragad a jó szándék végrehajtására. Ugyanakkor Kant nem vár az embertől lehetlent: azt igen, hogy tegyen meg minden lehető a jó érdekében, azt azonban senki nem követelheti, hogy valaki túllépjen a természetes adottságokon. Kötelességünk mondjuk a bajbajutottnak segíteni, de hogy megtaláljuk-e a baj megfelelő orvoslásának módját és rendelkezésünkre állnak-e azok a természetes vagy egyéb eszközök, melyekkel a baj megszüntethető: ez nem minden esetben áll a hatalmunkban. Lehetlent kívánni az embertől – ebbe a kísértésbe sajnos minden materiális, azaz nem-formális etika beleeshet – nemcsak értelmetlenség, de embertelen is. „Sapere aude!” Hiába lenne az imperatívusz?

## Darwin és a szociobiológusok: a természet és a gének háborúja

1859-es évben villámcsapásszerűen megváltozott a helyzet: megjelent Charles Darwin A fajok eredete című sikerkönyve<sup>4</sup>, majd 1871-ben napvilágot látott Az ember származása. Elméleti megközelítésben az élővilág belső alapszabályairól alkotott harcias nézetei ragadtak meg, amint ezt aztán Európa 1870 és 1930 közötti történelme is mutatta. A tudományos felfogás abban egységes, hogy az élőlények a nemzedékek hosszú során át különböző irányokba fejlődnek, így nem csak új egyéni tulajdonságok, hanem új fajok is kialakulnak. Az újonnan kifejlődött biológiai tulajdonságokkal rendelkező élőlények Darwin érvelése szerint kizárólag akkor maradhatnak életben, ha sikerül alkalmazkodniuk a környezetükhöz, ezért szelekciós nyomásnak vannak kitéve, amelynek következtében csak a jól alkalmazkodó egyedek maradnak életben. Darwin azonban tett még egy meghatározó lépést, és kialakított két, számomra vitatott alapfeltevést, ami lényegében meghatározza elméleti hozzáállásomat az emberi természethez.

Az első szerint a természet szelekciós nyomásának következtében mind az egy-egy fajon belüli (genetikai) változatoknak, mind pedig a különböző fajoknak folyamatosan harcolniuk kell egymás ellen a fennmaradásért. Ebből Darwin arra a végkövetkeztetésre

<sup>3</sup> „Cselekedj úgy, hogy akaratod maximája mindenkor egyszersmind általános törvényhozás elvéként érvényesülhessen” Immanuel Kant: Az erkölcsök metafizikájának alapvetése. A gyakorlati ész kritikája. Az erkölcsök metafizikája. Gondolat, Budapest, 1991.p.138.

<sup>4</sup> Az idézett magyar kiadás: Charles Darwin: A fajok eredete. Budapest: Typotex, 2000.

jutott, hogy csak azok a tulajdonságok tudnak érvényesülni az evolúció során, amelyek előnyt jelentenek a túlélésért folytatott küzdelemben. Ezért az élőlények természetüknél fogva vetélkedő harcosok és igyekeznek túltenni egymáson<sup>5</sup>. A második, éppen ennyire vitatott alapfeltevése az érvelés fonákja volt. A túlélésért folytatott harcnak – és csak is annak – nyomása alatt zajló kiválasztódás adja azt az erőt, amellyel az „alacsonyabb” rendű fajok „magasabb” rendűekké alakulnak át.<sup>6</sup> Így vált Darwin számára legfontosabb biológiai alapszabály a „természet háborúja” (war of nature), a „túlélésért folytatott harc” (struggle for life), valamint a gyengék kihullása és az erők kiválasztódása.

„Az ember lelkiismeretesen és gondosan tanulmányozza lovai, szarvasmarhái és kutyái jellemét és családfáját, mielőtt párosítaná őket – mondja Darwin –, de amikor saját házasságáról van szó, soha vagy csak ritkán tanúsít ilyen előrelátást. Ugyanazok az indulatok késztetik cselekvésre, mint az alsóbbrendű állatokat, amikor szabadon gyakorolhatnak választást, noha felette áll az állatoknak, hogy magasra értékeli a szellemi tulajdonságokat és erényeket. ... Pedig választásával nem csupán utódai testi felépítésére és külsejére lehetne áldásos hatással, hanem szellemi és erkölcsi tulajdonságaira is. Mindkét nemnek tartózkodnia kellene a házasságtól, ha testileg vagy szellemileg alacsonyabb rendűek; de az ilyen kívánság utópisztikus és még részben sem fog megvalósulni, amíg alaposan meg nem ismerkedünk az öröklés törvényeivel. Mindenki, aki e cél felé törekszik, jót tesz az emberiséggel. Az okosak tartózkodnak a házasságtól, míg a könnyelműek házasodnak, megvan rá a lehetőség, hogy a társadalom alacsonyrendű tagjai kiszorítják a magasabb rendűeket. Az ember, mint minden más állat, kétségtelenül a gyors szaporodásából eredő, létért folytatott küzdelem útján érte el a mai magas rangját; és ha még magasabbra törekszik, félő, hogy további küzdelmeknek néz elébe... Szabad versenyt kell biztosítanunk minden ember számára; és nem szabad, hogy törvények vagy szokások megakadályozzák a legtehetségesebbeket az érvényesülésben és nagyobb számú utód hátrahagyásában.”<sup>7</sup>

Összefoglalva: szerinte minden élőlény biológiai alaptulajdonsága – köztük az emberé is – annak akarása, hogy egymás ellen harcoljon a túlélésért. Úgy vélte, hogy az együttműködés, az összetartozás és a közös cselekvés alárendelt segédrendszerek csupán, amelyek kizárólag a túlélésért folytatott harcból fejlődtek ki, s amelyek ennek a harcnak a szolgálatában állnak. Ezzel Darwin lerakta az új emberkép „alapkövét”.

Amit a nyugati természettudományok az ember természetéről manapság „hivatalosan” képviselnek, azt két könyv, 1975-ben kiadott Edward O. Wilson amerikai zoológus a *Sociobiology* (Szociobiológia), és nem sokkal később, 1976-ban az angol Richard Dawkins *Az önző gén* címmel képviseli. Ők azt állítják, hogy valójában nem az élőlények, hanem a gének az evolúció főszereplői. Szerintük minden földi életforma legnagyobb mozgatórugójának, a géneknek az a célja, hogy a lehető legnagyobb számban szaporodjanak, és más génekkel szemben érvényesüljenek. Ez a neodarwinista szemlélet új szintre emelte Darwin „természeti háborúját”: az egyes élőlények és az egyedek/egyének immár semmilyen meghatározó szerepet nem játszanak – kivéve azok, amelyek/akik a gének számára

---

<sup>5</sup> Darwin kifejezetten hangsúlyozta, hogy az egyedek és fajok harca elődegesen egymás ellen irányul (Darwin: i.m. 1859, 11. fejezet, p. 422., 15. fejezet, p. 563.; lásd még a 11. fejezet p. 402-től)

<sup>6</sup> Darwin : i.m. (1859), 15. fejezet, 565. o.

<sup>7</sup> Charles Darwin (1871/1961): *Az ember származása és a nemi kiválasztás*. Budapest: Gondolat, 1961. III. rész, 21. fejezet.

hasznosnak bizonyulnak túlélésükért folytatott harcukban. Az elsődlegesen önző, csupán a saját öncélú érdekei mentén együttműködő, de végső soron kizárólag a túlélésért folytatott harcra programozott ember antropológiai modellje ez. Alapvető kérdésekben különböző tudományterületek eltérő képet mutatnak Darwin ill. a szociobiológusok elképzeléseiről. Megkérdőjelezhető, hogy valóban a versengés és a harc-e az az elsődleges belső hajtóerő, amely az élő rendszerek viselkedését alakítja? Az ember vonatkozásában – álláspontom szerint – ez a feltevés helytelen.

„Az ember szociális lény. Csoportban való életét azonban bonyolult mechanizmusok szabályozzák. A csoportban szoros kapcsolat alakul ki az emberek között, hisz a közös cél érdekében együtt kell működniük, és segíteniük kell egymáson, ugyanakkor folyamatosan, alkalmazkodni a csoport közös normáihoz”<sup>8</sup>. Az a meglátásom, hogy neurobiológiai szempontból az embert természeténél fogva alapvetően szociális rezonancia és együttműködés jellemzi. Az összes emberi motivációnak az a lényegi magja, hogy az emberek elismerjék egymást, törődjenek és figyeljenek egymásra.

## Az együttműködés evolúciója

Az egyedeknek szükségük van erőforrásokra a túléléshez és szaporodáshoz, így a véges források versengéshez vezetnek. Ennek megfelelően az önzetlen (altruista) viselkedés vagy segítségnyújtás nehezen összeegyeztethető a darwin-i perspektívával. Egy viselkedés, mely csökkenti az egyed rátermettségét, nem maradhat fent hosszabb távon. Úgy tűnik, hogy az önzetlenség megjelenésével a természetes szelekció fogékonyra teszi az egyedeket az önzésre<sup>9</sup>. Valóban így van ez? Számos elmélet próbál magyarázatot találni a kooperáció különböző típusaira a biológiában és a közgazdaságban, de a feltétel nélküli önzetlenség elmélete még mindig nehezen megfogható. Az együttműködő viselkedés evolúciójára számos elmélet született a szelekció különböző mechanizmusait helyezve előtérbe. Az önzetlen segítségnyújtáskor gyakori, hogy a közeli (testvér) és fiatal (reproduktív érték), az ő neméhez hasonló rokonokat segíti a távoli és idős rokonokkal szemben<sup>10</sup>. Mindezt rokonfelismerő rendszerek, a fenotípusos illesztés valamint asszociatív tanulási folyamatok teszik lehetővé<sup>11</sup>. Azonban nem csak a rokonok segíthetik egymást úgy, hogy a nyereség/költség mérleg pozitív legyen. Idegeneket is megéri segíteni, ha együttműködésük mindkét fél számára előnnyel jár (kölsönös önzetlenség). Ennek további feltétele a rövid időn belüli többszöri együttműködés, és a nyújtott segítség megfelelő mértékű viszonzása. A kölcsönös önzetlenség csak az olyan fajoknál alakulhat ki, amelyek szociális kogníciója képessé teszi őket a korábbi támogatások számontartására, az altruisták felismerésére és a csalók kiszűrésére<sup>12</sup>. Például bizonyos vámpír denevérek esetében megfigyelték, hogy egymást táplálják, egy kolónián belül. A vadászat sikerétől függően, kölcsönösen biztosítanak a csoport tagjai táplálékot azon társaiknak, akik kevesebb szerencsével jártak. Bálnák és elefántok különféle csoportjaival végzett megfigyelések során is megerősített

<sup>8</sup> Simon, H.A.: A mechanism for social selection and successful altruism. *Science*, 1990, 250, 1665-1668.

<sup>9</sup> Williams, G. C. *Natural selection: domains, levels, and challenges*. New York: Oxford University Press, 1992

<sup>10</sup> Hamilton, W.D. The genetical evolution of social behavior I and II. *J. Theor. Biol.*, 1964, 7, p. 1–52.

<sup>11</sup> Trivers, R.L. *Social Evolution*. Menlo Park, CA: Benjamin/Cummings, 1985.

<sup>12</sup> Cosmides, L., Tooby, J. Cognitive adaptations for social exchange. In *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture* (szerk) (Barkow, J., Cosmides, L., Tooby, J.), Oxford University, 1992. Press.



nyert, hogy egy adott csoport, illetve család tagjai gyakorta egymás megsegítésére sietnek, ha egyikük megsérül, vagy haldoklik. Sőt, az árván maradt borjak felnevelését is magukra vállalják a csapat tagjai<sup>13</sup> Tehát az altruizmus egy sokrétű jelenség, ezért számtalan különféle definíció látott már napvilágot. Általánosan elfogadott ismérv azonban, hogy altruista viselkedésnek tekinthetünk minden olyan magatartásformát, ahol az egyik egyed saját „kárára” segítséget nyújt egy másik egyednek (recipiens), olyan helyzetben, ahol a kapott segítség „előnyel” jár a másik fél számára<sup>14</sup>. Könnyen belátható, hogy a „klasszikus” darwini elméleti keretben nehezen értelmezhető, hogyan maradhatott fent egy olyan jelleg, mely hatására a személy saját „kárára” segít másoknak. David P. Barash alább idézet sorai kissé részletesebben taglalják az önzetlenséggel kapcsolatos tudományos dilemmát<sup>15</sup>. „Szép dolog az önzetlenség, de nem valószínű, hogy hasznos. Ha a másik egyednek nyújtott segítség a segítőre nézve valamiféle hátránnyal jár, akkor ez számára káros, azaz az effajta viselkedés ellen a szelekció az alternatív önző viselkedés javára működik. Ezt a kontraszelekciót csak az ellensúlyozhatja, ha a segítség okozta veszteséget valami ellensúlyozza, ami végül az önzetlen egyed javára szolgál. ... Amennyiben az állatok genetikailag meghatározott viselkedése olyan, hogy egymás javát szolgálja, az evolúció logikája azt kívánja, hogy az effajta hajlamok alapja végül az önzés legyen, máskülönben nem maradnának fenn.” Röviden összefoglalva, az altruizmus egyfajta evolúciós „rejtvénynek” tekinthető, mivel az önzetlen viselkedéssel végső soron az egyed saját túlélési esélyeit, illetve saját rátermettségét csökkenti. Az altruista cselekedett számos költséggel jár, mint például az önzetlen egyed saját idejét, energiáját használja ahhoz, hogy a másik fél számára segítsen. Az altruista saját erőforrásait felhasználva támogatja a recipienst, vagyis a segítség kérőjét. A polinéziai Ifaluk törzs tagjai például, időnként éjszakai halászaton vesznek részt, amely rendkívüli figyelmet, koncentrációt, előkészítést és együttműködést igénylő munka. Hetekkel a halászat előtt a résztvevők rengeteg időt töltenek azzal, hogy kókuszpálma levelekből fáklyákat készítsenek. A nagy erőfeszítések árán szerzett zsákmányt a közösség tagjai között szétosztják. A modern társadalmakban is megfigyelhetőek nagy ráfordítást igénylő, „költséges” viselkedésformák. Aki vért ad, illetve különböző jótékonyági szervezeteknek ad pénzt, esetleg ilyen tevékenységekben vesz részt, valóban segít az embereken és ezért nem vár viszonzást<sup>16</sup>. A fenti példák alapján látható, hogy az altruista saját viselkedésén keresztül szab gátat szaporodási lehetőségeinek. Ezáltal az önzetlenségre hajlamosító gének egy idő után eltűnnének a populációból, mivel az önző egyedek több utódot hoznának létre, végleg kiszorítva ezzel a szaporodásból az önzetlen egyedeket. Azt azonban beláthatjuk, hogy az önzetlenség a mai napig jellemzi az embereket, valamilyen mértékben. Tehát valamilyen módon mégiscsak adaptív az altruizmus. Ezért aztán jogos a feltételezés – amennyiben az evolúció elmélet keretein belül gondolkodunk –, hogy az önzetlenség csak úgy alakulhat ki, ha az altruista viselkedés végső soron valamilyen előnyhöz juttatja a segítségnyújtó egyedet<sup>17</sup>.

---

<sup>13</sup> Trivers, 1985, ui.

<sup>14</sup> Van Vugt, M., & Van Lange, P. Psychological adaptations for prosocial behaviour: The altruism puzzle In: M. Schaller, D. Kenrick, & J. Simpson: Evolution and Social Psychology Psychology Press.2006. 237-261.

<sup>15</sup> Barash, D. P.: Szociobiológia és viselkedés. Natura Kiadó, Bp 1980. p. 65.

<sup>16</sup> Bereczkei T.: Evolúciós pszichológia. Osiris Kiadó, Bp.,2003, p.45.

<sup>17</sup> Barash: i.m., 1980.; Bereczkei: i.m. 2003

## A „gyengék és csenevész” elhullása

Az együttműködő viselkedés evolúciója mellett ott áll az a természettudományos emberkép, amit az élőlényekben esetenként potenciálisan jelentős agresszió szül, s így magától adódott az a feltételezés, hogy az élet – beleértve az emberi életet is – legmélyebb hajtóereje a versengés és a harc. Ez szépen belesimul a „túlélésért folytatott küzdelem” elgondolásába, melyet sokan a Charles Darwin kezéből a természet alaptörvényének fogadnak el, ezzel az emberi természet jellegét is egyértelműen tisztázottnak tekintik. Az együttélést (szimbiózist), az együttműködést és az altruista viselkedést Darwin másodlagos jelenségnek tekintette. Elképzelése szerint az „emberi fajok” különböző értékeket képviselnek, és ebből következően a dolgok természetes folyásának tartotta, hogy kölcsönösen elpusztítják egymást<sup>18</sup>. A civilizációs nyomásokról – különösen, ami a szelekciós nyomást csökkentő orvosi és szociális ellátást illeti – úgy gondolta, hogy ezek a biológiai degenerációnak kedveznek: „A vad népeknél a testileg és szellemileg gyengék hamarosan elpusztulnak, és akik megmaradnak, általában erősek és egészségesek. Mi pedig, civilizált emberek, mindent elkövetünk, hogy megakadályozzuk ezt a pusztulási folyamatot; otthonokat alapítunk gyengeelméjűeknek, nyomorékoknak és betegeknek; törvényeket hozunk a szegények megsegítésére, és orvosaink mindent elkövetnek, hogy ameddig csak lehet, életben tartsák az embereket. Minden okunk megvan azt feltételezni, hogy az oltás ezeket mentett meg, akik azelőtt gyenge szervezetük következtében a himlő áldozataivá váltak volna. Meglepő, hogy a gondozás hiánya vagy a helytelen gondozás következtében milyen gyorsan csenevészsedik el egy domesztikált fajta; de senki sem olyan tudatlan, hogy – kivéve magának az embernek az esetét – legcsenevészebb állatait tenyészetné tovább.<sup>19</sup>” Elismerően említi meg továbbá, hogy a spártaiak a „kiválasztás bizonyos formáját gyakorolták”, amikor az életre alkalmatlan újszülötteket „pusztulásra ítélték<sup>20</sup>”. Ilyen háttérrel már érthető Adam Sedgwicknek, Darwin cambridge-i professzorának (1785-1873) kijelentése Darwin egy előadása után: „Az emberiség olyan kárt szenvedhet, amely elállatiasodáshoz vezethet („Humanity might suffer a damage that might brutalize it.”<sup>21</sup>) De nem csak Darwin, hanem a híres Ludwig Büchner (1824-1899) professzor is, a freiburgi zoológiaprofesszor, August Weismann (1834-1914) is azon a véleményen volt, hogy az élet csak addig ér valamit, ameddig a fajt szolgálja. A halál kigyomlálja azokat az egyedeket, akik értéktelenek, vagyis netán veszélyesek lehetnek a saját fajuk fennmaradását nézve. Weistmann szerint a modern orvostudomány sajnálatos módon a természetes kiválasztódás ellen hat és a degenerálódást segíti elő, mivel megengedi például, hogy a szemüveget viselő rövidlátók és a fogorvosok által kezelt rossz fogúak jobban tudjanak szaporodni...<sup>22</sup>. Gondolom, most többen felcsattannánk ettől, mert talán személyesen minket érint. Ámbátor ha kicsit távolabb helyezem ezt a képet, és átemelem a gyógypedagógiában érintő minden fogyatékoság és „másság” körét, szintúgy teljes felháborodásra adhat okot. Alfred Ploetz szerint minél gyorsabban megválik egy társadalom az öregektől, a gyógyíthatatlan betegektől

<sup>18</sup> „Az emberfajták testalkatukban, akklimatizálódási képességükben és bizonyos betegségek iránt hajlámukban is különböznek. Szellemi jellegeik hasonlóképpen igen eltérőek, ami részben indulataikban, részben értelmi képességeikben nyilvánul meg.” (Darwin: i.m. 1871/1961, p. 223.)

<sup>19</sup> Darwin: i.m. 1871/1961, I.rész, 187.o.

<sup>20</sup> Darwin: i.m. 1871/1961, II. fejezet , 77.o.

<sup>21</sup> The Correspondence of Charles Darwin, 7. kötet, p.1858-1859,397

<sup>22</sup> Weismann: Über die Dauer des Lebens. In.: ders.: Aufsätze über Vererbung und verwandte biologische Fragen 1892, p. 11., p. 27-től ill. p. 549. és p. 566., valamint p. 547-550.

és fogyatékosoktól, annál jobb<sup>23</sup>.

Kimondottan Darwinra hivatkozott August Forel (1848-1931) Zürichben dolgozó pszichiátriai professzor is, aki „meghaladott erkölcsnek” tartotta a fogyatékosok életben tartására irányuló hozzáállást<sup>24</sup>. És sorolhatnánk azokat az utódokat, akik Darwinra támaszkodva döbbenetes módon néhány évtized alatt a feje tetejére állították az emberi együttélés, együttműködés lényeges etikai alapjait és igyekeztek megteremteni annak a feltételeit, hogy tudományos és erkölcsi legitimitást szerezzen egy olyan bűnöző rendszer, amely az erősek jogát, az „alacsonyabb rendűek” kiszortírozását komolyan gondolta. A ma élőknek megvan az a szerencsájük, hogy egyelőre – legalábbis ami a mi európai kultúrkörünket illeti – befejeződött már az emberiség mindkét nagy kísérlete: az egyik Karl Marx gondolatainak, a másik Darwin elképzeléseinek alapult. Mindazonáltal az eleink problémái iránt érzett alázat és tisztelet, valamint a szerencse, hogy nekünk nem kellett osztoznunk sanyarú sorsukban, nem kell, hogy megakadályozzanak bennünket abban, hogy pontosan szemügyre vegyük ezeket a tévedéseket, és hivatásunknak megfelelően tegyük a tőlünk telhetőt! „Mint értelmes emberi lények, nem bújhatunk ki a feladat alól, hogy megítéljük az adott helyzetet és eldöntjük, mit kell tenni. Mint gondolkodó teremtmények, képesek vagyunk arra, hogy elgondolkodjunk mások életén: Nemcsak azokkal a szenvedésekkel kapcsolatban kell felelősséget éreznünk, amelyeket esetleg tulajdon magatartásunk okozott (bár ez is nagyon fontos lehet), hanem azokkal a nyomorúságokkal kapcsolatban is, amelyeket magunk körül látunk, és amelyeket hatalmunkban áll orvosolni.”<sup>25</sup>

Összefoglalva, elmondhat-e egyáltalán valamit az a biológiai terv, amely alapján létrejövünk mi, élőlények, arról bármit, hogy milyen viselkedésmódok tartoznak bele az alaptermészetünkbe, melyek tesznek jót és melyek ártanak? Ha táplálkozási szokásokról vagy a testi terhelés mérhető formáiról beszélünk, akkor kétségtől igen lenne a válasz. Mi azonban a helyzet, ha arról van szó, hogy milyen pszichés szükségleteik vannak az embernek, hogyan tudnak optimálisan együtt élni egymással, és milyen optimális társadalmi keretrendszer tudná biztosítani ezt a támogató, egymásra irányuló együttélést? Erre nincs kész, kizárólagos értelmezési tekintélye sem a biológiának, sem a pszichológiának, pedagógiának, mégis rendkívül fontosak azok a felismeréseik, amelyek arra vonatkoznak, hogyan néz ki az embernek megfelelő élet.

## Ha ember, legyen „talpáig ember”!

Csányi Vilmos egy kiváló előadásában a fennen tárgyalt problémát az emberre vonatkoztatva úgy fogalmazta meg, hogy a „hogyan, mikor, ki, kivel” kérdésekre manapság egy videokamera pontos rögzítést tesz lehetővé, de akit nem csak az érdekel, hogy valamit „hogyan” csinál egy állat vagy ember, hanem az is, hogy „miért”, akkor az az etológus. Ő az, aki az etológiát megalapozó tudósaival (Charles Darwin, Niko Tinbergen, Konrad Lorenz) górcső alá veszi az emberi és állati természetet, s az adott faj keletkezési történetének a felderítését tartották a viselkedésszerű tulajdonságok megismerése szempontjából a legfontosabbnak. Vajon minden élőlény segít a társának, ha az bajba kerül? Tételezzük fel, hogy megbotlik és elesik valaki az utcán. Azt gondoljuk, hogy a legközelebbi járókelő bizonyosan segíteni fog neki talpra állni, és ha megkérdezzük, hogy „miért” segített,

---

<sup>23</sup> Ploetz, A.: Die Tüchtigkeit. Berlin, 1895. p. 57-60

<sup>24</sup> Forel, A.: Leben und Tod. Ein Vortrag. München: Ernst Reinhard Verlag, 1908. p. 34., U.ő.: Kulturbestrebungen der Gegenwart. München, Ernst Reinhard Verlag, 1910. p. 27-45

<sup>25</sup> Sen, Amarhya: A fejlődés mint szabadság. Budapest: Európa Könyvkiadó.2003

valószínűleg azt fogja válaszolni, hogy az illető elesett, segítségre szorult, és pont én voltam ott. Érthető magyarázat, de vajon teljes-e? Tudjuk, hogy nem minden élőlényre vonatkozó és nem minden esetben érvényes a segítségnyújtás. Az emberszabású majmok, a csimpánzok, gorillák is csak különleges esetekben segítenek egymásnak. Például akkor, ha az egész csoportot érintő veszély fenyeget, a majomanyák is segítik a kölykeiket, de ha mondjuk, a csoport egyik tagja megsérül, legyengül vagy eltörik valamelyik végtagja, senki sem fog neki segíteni, sőt társai igyekeznek sérülését maguk előnyére kihasználni<sup>26</sup>. Tehát egyáltalán nem magától értetődő az, ha valaki segít a másiknak. Az emberek ezt mégis nagyon sokszor megteszik. Az egyik legnagyobb dicséret, amit New Yorkban a segítőkész emberre mondanak: „He (she) is a mensch”<sup>27</sup>. Olyan ez, mint valamiféle Nobel-díj, amelyet a személyes nagyrabecsülés jeleként kap az ember. Lényegi fordításban így hangzik: „Talpáig ember!”

Az emberi csoportokra jellemző egy megkülönböztető tulajdonság: az ember hűséges és alapvetően csoportját szolgáló magatartásmintákat követ. Míg a csoportban élő állatoknak a csoporttal való kapcsolatait egyértelműen az egyes egyedekhez fűződő kapcsolatuk határozza meg. Az emberi csoportok mint önálló, egyedi absztrakt létezők jelennek meg az ember számára, mint tőle látszólag független szociális konstrukciók. Így az emberi motivációs rendszerek új tulajdonsága az a feltétlen lojalitás, hűség, segítségnyújtás, védelem, amely a csoporthoz történt tökéletes szocializáció esetén a csoport tagjaiban kialakul. Gyakorta előfordul, hogy az ember saját hátrányára nyújt jelentős segítséget csoportja tagjainak, akár életét áldozza csoportjáért, ha ez szükséges, csupa olyan tulajdonság, amely ismeretlen az állatvilágban. Az állatoknál a szülők segíthetik az utódokat, a hímek készek megvédeni nőstényeiket, de mindez jól kiszámítható genetikai érdekek szolgálatában áll, és meglehetősen korlátozott. Az embernél a genetikai érdek mellett megjelenik az embercsoport iránti feltétlen hűség is, s nem utolsó sorban az a motivációs mag, ami az emberi együttélés optimális keretrendszerét biztosítja: elfogadás, befogadás, elismerés, törődés, figyelem<sup>28</sup>.

Nem pusztán elméleti kérdést feszegetek, amikor azt firtatom, hogy „mire” orientálnak a motivációs rendszereink. A motiváció vonzó célokra irányul, és olyan helyzetbe kell hoznia a szervezetet, hogy a saját viselkedése révén a legkedvezőbb feltételeket teremtsen meg e célok eléréséhez. A motivációs rendszerek célja voltaképpen a társas közösség és a többi egyénnel kialakított jó kapcsolat. Ebbe nemcsak a személyes kapcsolatok tartoznak bele – a gyengédséggel és szeretettel együtt –, hanem a társadalmi együttműködés összes formája (beleértve a családot, iskolát, szociális és egészségügyi intézményeket). Az emberre vonatkoztatva tehát nagyon fontos megállapítás az, hogy – eltérően az állatoknál tapasztalt viselkedésmintáktól – az emberi csoportoknál fontos az „egyes” ember léte, közösségben betöltött szerepe, a kölcsönös jó kapcsolat és törődés.

<sup>26</sup> Csányi Vilmos (2003): Az emberi természet biológiai gyökerei című előadásából

<sup>27</sup> Az Egyesült Államokban szokásos kifejezés jiddis eredetű (American Heritage Dictionary of the English Language, Fourth Edition, 2000). A kifejezés jelentését magyarul a „legény a talpán” kifejezéssel lehetne visszaadni, de az eredeti kifejezéssel a német eredetű jiddis szó, a „Mensch” szerepel, amely „embert” jelent.

<sup>28</sup> Csányi Vilmos (2003) i.m..

## Emóciók keresztüzén át a motivációig

A második fejezetben az érzések, érzelmek kapnak hangsúlyt. Elméletek ütköztetésén keresztül bemutatom, vajon mekkora szerep jut az érzéseknek, indulatoknak egy döntés meghozatalában. Milyen kapcsolat áll fenn az érzelmek és viselkedés között, ami befolyásolja az érzelmi választást (empátiás törődés, személyes distressz), s juthatunk el a viselkedés mozgatórugóig, a motivációhoz.

## Motivációs rendszereink célja

A motivációs rendszerek célja: a szeretetelli figyelem és a másokkal fenntartott emberi, jó kapcsolatok. Ezt magyarázza az az ismert tény is, hogy amikor valakinek megszakad egy fontos emberi kapcsolata, gyakran elveszíti az életre való motivációját és értelmetlenség-érzés kezd gyötörni. A vizsgálatok tanúsága szerint a veszteségélmények rendszerint depresszióhoz és más pszichés krízishez vezetnek. Óriási jelentőségű az a tény, hogy a motivációs rendszerek összeomolhatnak a hosszan tartó társas elszigeteltség vagy kirekesztés (stigmatizált egyén, ill. csoportok); a fontos emberi kapcsolatok elvesztésének hatására. Minden olyan cél, amit a hétköznapijainkban követünk, a tanulmányok, sport, hivatás, tulajdon szerzés stb. az agyunk szempontjából is azzal nyeri el mély, de többnyire nem tudatos „értelmét”, hogy általa végső soron emberi kapcsolatokra törekszünk, vagy azok fenntartását szolgálják. Az ember azon fáradozása, hogy emberként, autonóm személyként kezeljék, fontosságát tekintve az önfenntartás ösztönével egyenrangúként kellene kezelni<sup>29</sup>. Nem csak az állatokra, az emberre is érvényes, hogy tartós elszigeteltség, kiközösítés esetén az érdeklődés alábbhagy, a megbetegedés aránya megnő. Felnőtt emberekkel ellentétben, akiknél már ez az összefüggés alig megfigyelhető, a kicsi és nagyobb gyerekeknél még viszonylag jól megfigyelhető, mennyire függ a motivációjuk a gondozójuktól, iskolában a társaktól, közösségtől. A gyerekek igyekezetét és tevékenységük sikerét alapvetően serkenti és segíti, ha egyszerűen csak „jelen van” egy felnőtt vagy pedagógus, aki – anélkül, hogy bármit tenne – érdeklődik az iránt, amivel a gyerek foglalkozik<sup>30</sup>. Röviden szólva, hétköznapi tevékenységeink apró mozdulatait az is befolyásolja, hogy azokkal jó emberi, társas kapcsolatokat alakítsunk ki és tartsunk fenn. Bár semmi sem lehetne nagyobb tévedés, mint az a feltételezés, hogy van egy olyan genetikai alaptulajdonság, amely garanciát jelent arra nézve, hogy az ember kapcsolatai és együttműködési képességei egészséges irányban fognak fejlődni. A genetikai alapbeállítottság csupán azt szavatolja, hogy megvannak hozzá a neurobiológiai eszközök. Döntő szerepet játszik abban, hogy alkalmazni tudjuk-e a genetikailag biztosított mechanizmusokat, hogy – mindenekelőtt a korai életszakaszban – megvolt-e a lehetősége annak, hogy „bejáratódjanak” és használják őket: vagyis, hogy megvolt-e a lehetőségük, hogy kellemes élményeket szerezzenek a környezetükben élő más emberektől<sup>31</sup>. Újszülöttként, gyerekként és egy ideig még fiatalként is csak várjuk az emberi jó kapcsolatokat, azt, hogy ránk figyeljenek, elfogadjanak, és segítsenek, ha

---

<sup>29</sup> Az éhséget érző állatoknál a szem előtt lévő táplálék is be tudja indítani a motivációs rendszereket. Ez biológiai szempontból logikus. A közösség, mint motivációs cél elsőrendű jelentőségét mutatja az a tény, hogy tartós társas elszigetelődés embernél csökkenti a táplálékbevitelt, és általános apátiás állapotot eredményez.

<sup>30</sup> Lásd például Manfred Holodyski vizsgálatait. Az iskolai motiváció terén pedig Spencer, Kagan: Kooperatív tanulás, Ökonet KFT Kiadó, Bp., 2001.

<sup>31</sup> Lásd erről Johacim Bauer: Miért érzem azt, amit te? Ösztönös kommunikáció és a tükröz neuronok titka. Ursus Libris 2012.

szükséges. Az ősbizalom a bizalmatlansággal szemben! Légy itt, fogadj el és segíts, ha kell, akkor bízom benned, és létezel számomra. Az összes biológiai rendszer működésére és karbantartására nézve van egy kitűnő mondás: „Használd vagy elvész!” A motivációs rendszerekre alkalmazva ez azt jelenti: Ha a gyermek- és ifjúkorban kimaradnak az emberi életből a jó kapcsolati élmények, akkor végzetes következményei lesznek az érintett ember későbbi kapcsolatteremtő képességére<sup>32</sup>. Az élet korai szakaszában elszenvedett törődéshiány nemcsak a társas kötődés későbbi képességét befolyásolja, hanem biológiai nyomokat hagy a motivációs rendszerekben<sup>33</sup>.

A bemutatott elméletekből egyértelműen következik, hogy aki tartósan akarja motiválni az embereket, gyerekeket, annak meg kell adnia számukra a lehetőséget, hogy együttműködjenek másokkal, kölcsönösen segíthessenek egymásnak és kapcsolatokat alakítsanak ki velük. Ez messze ható következményekkel jár a pedagógia, gyógypedagógia világában! Az emberek nem olyan környezetre „készültek”, amelyet elszigeteltség, kirekesztés, magány és állandó konfliktusok jellemeznek (nem beszélünk a történelmi és a gazdasági dialektikai fejlődés elméletekről, sem a keleti filozófiai gyökerekről)<sup>34</sup>.

## Az ember mint társas lény biológiai kritériumai

Három alapvető biológiai kritériumot érintenek azok az érvek, amelyek alapján biológiai szempontból azt mondjuk, hogy az ember társas lény (azaz alapvető motivációja a másikkal való jó kapcsolat és együttműködés). Ezeket jelen dolgozatomban csak összefoglalóan megemlítem, illetve a harmadikról kicsit bővebben szólok.

Először az agy motivációs rendszereinek működése meghatározó módon együttműködésre és törődésre irányulnak, tartós elszigeteltség esetén pedig felmondják a szolgálatot (dopamin, endogén opiátok, oxitocin, társas rezonancia)<sup>35</sup>. Másodsor: a fontos emberi kapcsolatokban beállt nagyobb zavarok vagy ezen kapcsolatok elvesztése mobilizálják a biológiai stresszrendszereket. A motivációs rendszer kiesése és a stresszrendszer aktíválódása egyaránt egészségügyi, pszichológiai illetve pedagógiai problémákat okozhat. A harmadik, ami kutatásunk szempontjából a legizgalmasabb biológiai kritérium, az a

<sup>32</sup> Alison Fries és Seth Pollak amerikai tudósok végeztek négyéves gyerekeken megindító gyerekvizsgálatokat. (2005.)

<sup>33</sup> Kelly Watts és Maggie Zellner állatkísérletei: az újszülöttek motivációs rendszereinek működése határozottan sérül, ha a születésük utáni időszakban csak átmenetileg elválasztják őket az anyjuktól egy-két hétig. Douglas Kerr és munkatársai azt figyelték meg emberszabású majmokban, hogy azoknál az állatoknak károsodott a szociális élete, amelyeket egy hetes korukban elválasztottak az anyjuktól. Nem kerestek társas támaszt, nem kértek segítséget, helyette nagyfokú agresszió jellemezte őket.

<sup>34</sup> Itt utalni kell arra, hogy Stanley Milgram hatvanas évekbeli – etikailag megkérdőjelezhető – kísérletei nem mondanak ellen ennek a kijelentésnek. Milgram kísérletében arra kérték a résztvevőket, hogy a szomszéd szobában ülő, általuk nem látott, de halott kísérleti személyeknek egyre erősebb áramütéseket adjanak büntetésként, amikor egy memóriafeladatban hibát követnek el. Mivel minden résztvevőnek gondot okozott áramütést adni valaki másnak, ezért a közvetlenül mögöttük álló fehér köpenybe öltözött kísérletvezetők parancsolták nekik: „A kísérlet megköveteli, hogy folytassa! Most már nincs más választása!” Milgram elmeséli, hogy azok a vizsgálati személyek, akik követték a felszólítást (a résztvevők 63%-a), maguk is rendkívüli stresszt éltek át (lásd Milgram 1963 és 1965). Milgram kísérletében az a rémisztő, hogy – a mások által gyakorolt óriási nyomás hatására – az emberek egyáltalán képesek voltak részt venni ilyen kínzásokban. A közkeletű vélekedéssel ellentétben a vizsgálati személyeknek ez csöppet sem volt szórakoztató! Amikor úgy alakították a kísérletet, hogy két vizsgálatvezető állt a kísérleti személy mellett, akik közül egyik az áramütés megtételére biztatta, a másik viszont lebeszélte róla, akkor egyetlen (!) ember sem volt hajlandó áramütést adni.

<sup>35</sup> Johacim Bauer: Miért érzem azt, amit te?. Budapest: Ursus Libris, 2010. 7. fejezet

tükörneuronok rendszereinek megléte: ezek által a sejtek által nemcsak az embernek, hanem sok állatfajnak is olyan a neurobiológiai rendszere, amely lehetővé teszi a kölcsönös egymásra hangolódást. E különleges sejtek rendszere gondoskodik arról, hogy az egyén/egyed – egyfajta belső szimuláció révén – a saját testében megélje mindazt, amit egy ugyanahhoz fajhoz tartozó másik egyén/egyed észlel. Például azért érzünk fájdalmat, amikor meglátjuk, amint egy másik ember szenvedését vagy fogyatékoságát, illetve ezért ragályosak az érzelmek illetve hangulatok is! E rendszer révén nagy lehetőségünk van az egymásra hangolódásra. Az ember esetében a tükroneuronok teszik lehetővé a társas kapcsolódás egyik különleges formáját: az együttérzést, az empátiát! A tükroneuronok is úgy viselkednek, mint a motivációs rendszerek és a biológiai stresszrendszerek: csupán akkor működnek hatékonyan, ha az ember fogékony korszakában elegendő jó tapasztalatra tett szert, és ha ezek a rendszerek a későbbi traumák hatására nem károsodnak pszichésen vagy neurobiológiailag. Nem tartom kizártnak, hogy az intézményesült iskolai szerető környezet, a jó pedagógus, és serkentő osztályközösség ezt ne tudná korigálni, de legalább egy lehetőséget és utat mutatni.<sup>36</sup>

## **Altruizmus, avagy az „öngyilkos” ember**

A harmadik fejezet arra a nehéz kérdésre keresi az elméleti választ, hogy lehetséges-e a valódi altruizmus, mint az önzetlen segítségnyújtás valóságos megjelenése. Kiknek és miért segítünk? Van-e határa az önzetlenségnek?

Miután meghatároztam, hogy a gyógypedagógiai munka morális dimenziójával foglalkozom, tisztáznom kellett az altruizmus, az önzetlen segítségnyújtás fogalmát is. Áttekintettem a társadalomtudomány legfontosabb, altruizmussal foglalkozó irodalmát. Ez alapján a magam számára is meg tudtam alkotni egy definíciót, mely jól használható a későbbiekben. Ebben a fejezetben ennek az elméleti kutatásnak az eredményeit adom közre. Ahogy az elméleteket tanulmányoztam, lassan az altruizmus fogalma mellett olyan egyéb fogalmak is előtérbe kerültek, mint az ajándék, a csere. Ahhoz, hogy az altruizmus komplex fogalmához eljussunk, ezeket is át kellett tekinteni.

## **Az altruizmus definíciói**

Az altruizmus szó köznyelvi jelentése önzetlen, jótékony, emberszerető tett, vagy ilyen személy, de beszélhetünk altruista szellemről, illetve magatartásról is<sup>37</sup>. A közbeszédben az altruizmus a segítségnyújtás egy alkategóriája, mely önkéntes, a másik jóléte motiválja, és nem valamilyen külső jutalom anticipációja. A bibliai karitás fogalom szinonimájának tekinthető – szeretet, amely nem vár viszonzást. Az európai, zsidó-keresztény hagyományban az altruizmusnak nagy jelentősége van. A zsidó vallásban a micve<sup>38</sup>, a vallásos jócselekedet meghatározó szerepet tölt be. Fontos jellemzője a tudatosság, és hogy a Tóra törvényeire támaszkodik. Alapja az úgynevezett „aranyszabály”, mely a Tóra középső könyvének közepén található: „Szeresd felebarátodat, mint tenmagadat”. A micve gyakorlása olyan fontos a zsidó emberek számára, hogy még az imádságot is meg lehet szakítani miatta. A zsidó vallás egyik legfontosabb parancsa tehát az embertársak szeretete, segítése. A Talmud

---

<sup>36</sup> Johacim Bauer: i.m. 7-8. fejezet

<sup>37</sup> Magyar Értelmező Kéziszótár, 2006.

<sup>38</sup> Erről lásd: Raj Tamás: Száz jiddis szó 87.In: A micve (URL:www.interdnet.hu/zsido/UJELET/archiv/u982309.html )

beszámol egy alkalomról, amikor Hillel rabbit (Jézus kortársát, a zsidó hagyomány egyik legismertebb tanítóját) felkereste egy pogány, és azt mondta neki, hogy ha meg tudja neki tanítani a Tórát annyi idő alatt, amíg egy lábán áll, áttér a zsidó hitre. A rabbi a következő válaszolta: „Ne tégy semmi olyat másokkal, aminek te nem örülnél. Ez a teljes Tóra, a többi csak ennek a magyarázata. Menj és tanulmányozd!” Egy másik híres rabbi, Akiba ben Jozsef, aki szintén a római birodalom idejében élt, hasonlóképp vélekedett. Szerinte a Tóra lényege a Mózes 19:18 – Szeresd felebarátodat, mint saját magadat!, s az összes többi parancsolat (micve) ennek a módszerére tanít<sup>39</sup>.

Az általános felebaráti szereteten belül külön csoportot alkot a „cedeka”. Ezt a héber kifejezést magyarul jótékonyásnak fordíthatnánk, hiszen ez rendelkezik a szegények számára elkülönítendő pénzüsszegekről és a rászorulókkal való törődésről, ugyanakkor a szó eredete többre utal egyszerű nagylelkűségnél, az igazságosság megnyilvánulása. A zsidó ember a „cedeka” parancsainak betartásával Istennek engedelmeskedik, ez feltétele a bűnbocsánat elnyerésének.

<i>Az adományadásnak a következő fajtáit különbözteti el a Talmud:</i>
1. <i>összeszorított fogakkal adni</i>
2. <i>kevesebbet adni, mint kellene, de vidám szívvel</i>
3. <i>kérésre adni</i>
4. <i>kérés nélkül adni</i>
5. <i>úgy adni, hogy ne tudja az adakozó, kinek ad, a rászoruló viszont tudja, hogy kitől kapta</i>
6. <i>úgy adni, hogy az adakozó ismeri a rászorulót, a rászoruló azonban nem tudja, kitől kapta</i>
7. <i>úgy adni, hogy egyik fél sem ismeri a másikat</i>
8. <i>a rászorulót képessé tenni az önellátásra</i>

A keresztény egyházak és személyek évszázadok óta gyakorolt segítő tevékenységét leíró szó a karitás, vagy más szóval diakónia, ami a keresztény altruizmus egyik megnyilvánulásának is tekinthető, hiszen lényege az ellenszolgáltatást nem váró segítségnyújtás. A keresztények számára Jézus és a Biblia tanítása alapján „kötelező” felebarátaik (embertársaik) segítése. Az egyik legismertebb újszövetségi példabeszéd, az irgalmas samaritánus példája bemutatta, mit is értett Jézus a felebarát szeretetén. Fontosabbnak tartja a szív állapotát, a segítőkészség, irgalom meglétét a foglalkozásnál: hisz épp’ a hivatásos segítők voltak azok, akik cserbenhagyták volna a rászorulót. Olyanfajta morális elkötelezettségről van szó tehát, amely a másik emberben Isten teremtményét, sőt, Isten leheletének birtoklóját látja, s ezért arra törekszik, hogy a másik emberben is minél jobban ki tudjon bontakozni az „isten” rész. Más vallásoktól és a humanistáktól az különbözteti meg a keresztény altruizmust, hogy az ember, mint örök érték jelenik meg, a földi lét ennek az örökkévalóságnak csak egy (ámde nagyon fontos) mozzanata. Az ember szeretete az isten iránt érzett szeretet egyik mérője, bár avval nem egyezik - a diakóniát végzők „az ember segítését célul tűző... tanúságtétel formájában konkretizálják Isten szeretetét. Ez a segítség végső soron a testi, lelki és szociális szükség okainak megszüntetésére irányul, módszereiben pedig igénybe veszi az anyagi, fizikai, lelki akadályozó tényezők felszámolásának lehetőségeit és a belső és külső erőforrásokat<sup>40</sup>”

<sup>39</sup> Erről lásd: Raj Tamás: Száz jiddis szó 87. In: A micve (URL: [www.jewfaq.org](http://www.jewfaq.org))

<sup>40</sup> Csányi Vilmos: Etológia. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1994. p.34.



A keresztény egyházak a történelem folyamán több-kevesebb lelkesedéssel igyekeztek megfelelni a felebarátok iránti szolgálat elvárásának. Számos rendet alapítottak a szegények, betegek, özvegyek istápolására, de a plébániákon, gyülekezeteken belül is alakultak laikusokból álló csoportok, melyek szegénygondozást végeztek. Nemcsak azokban a korokban volt jelentős a szerepük, amikor az állami felelősségvállalás e téren még nem létezett, hanem a jóléti állam kialakulásának korában, sőt, napjainkban is. A két világháború közötti Magyarországon pl. a Szociális Testvérek Társasága végzett olyan magas színvonalú szociális munkát és képzést, mely állta a versenyt a fejlettebb Anglia és Németország hasonló intézményeivel, és napjainkban is számos keresztény identitását szervezet lát el szociális feladatokat.

Az altruizmus tudományos fogalmának megalkotása a 19. század elejének fejleménye, és Comte nevéhez fűződik. A fogalom eredete az olasz 'altrui' (másik) szóra vezethető vissza. Comte elképzelése szerint az altruizmus az önzetlenséggel szinonim, és az egoizmussal ellentétes ösztönt jelenti. Az ő altruizmusa nem csupán etikai kategória, hanem vallási fogalom, a humanitás vallása. Elképzelése szerint a pozitív stádiumban a tudomány hatására az önzés helyét az önzetlen szeretet, a társadalom iránti odaadás veszi át. Ekkor a másokért való élet mint magatartás legfőbb célja nem az egyéni boldogság megtalálása, hanem az emberiség mint egész iránti érdek nélküli odaadás lesz. Az altruizmus uralmának előmozdítása érdekében Comte vallást is alapított, ahol az istenséget egy absztrakció, az emberiség helyettesített.

Az altruizmus problematikájával napjainkban számos tudományterület foglalkozik, tematizálva az állatvilágban és az emberi társadalmakban megfigyelhető segítőt viselkedést (lásd I. fejezet). Sokféle fogalom keveredik ezekben az elméletekben. Az altruizmus szót használják az ajándékozás, az önzetlen segítségnyújtás, de a kooperáció vagy a proszociális viselkedés szinonimájaként is. A szakirodalomban már több jól használható összefoglaló is megjelent a témával kapcsolatban. A legfontosabb közülük Jane Allyn Piliavin és Hong-Wen Charng 1990-es publikációja „Altruism: A review of recent theory and research” címmel, és Kristen Renwick Monroe nagyon figyelemfelkeltő című cikke, az „A fat lady in a corset: Altruism and social theory” 1994-ből. Mindkettő interdiszciplináris hozzáállást tükröz, bemutatva a szociálpszichológia, a politológia, a közgazdaságtan és a szociológia legfontosabb dilemmáit. *A fő kérdés, hogy létezik-e egyáltalán tiszta altruizmus, mi a lényegi meghatározója, és mik az altruista viselkedés genetikai, szociobiológiai és szociálpszichológiai alapjai.*

Számtalan definíciós kísérlet látott napvilágot, több szinten megközelítve a problémát. Az önzetlen segítségnyújtás létezésével kapcsolatban Monroe úgy látja, hogy mivel a közgazdaságtan és a racionális döntésemélet az önérdék-érvényesítést tartja az emberi viselkedés meghatározójának, az altruista viselkedés nem illeszkedik a paradigmákba. A mai napig az altruizmust az önérdékkövetés sajátos formájának tekintik – hisz a segítőt hasonló jószándékú viselkedést kap cserébe, vagy valamilyen pszichés haszonra tesz szert. Ha elfogadjuk, hogy mégis létezik az altruizmus, vagyis hogy az emberek számításba veszik a másikat, tördnek a közjával, áldozatot hoznak másokért – esetleg olyanokért is, akik nem a hozzátartozók –, még számtalan további kérdés következik. Az egyik, *hogy vajon vannak-e az altruizmusnak különböző fajtái?* Piliavin és Charng a kutatási adatok alapján három típust sorol fel: a „hardcore” altruizmust (pl. altruista öngyilkosság), az evolúciós altruizmust (pl. vészhelyzetben megfigyelhető impulzív reakció) és a komplex altruizmust (hosszabb távú, rendszeres segítségnyújtás).

A különböző tudományágak nagyon eltérő kifejezéseket használnak az altruizmus meghatározásakor. Főként a szociobiológia tartja az altruizmust egyfajta viselkedésnek, „önmagára nézve kedvezőtlen viselkedés, mások hasznára<sup>41</sup>”. Evolúcióelméleti nézőpontból az altruizmusnak genetikai alapjai vannak, és „egy élőlény túlélési esélyeinek növekedését jelenti egy másik (az altruista) kárára<sup>42</sup>”. A szakirodalom egy másik része az altruista viselkedés motivációs bázisára koncentrál, és megkülönbözteti a sajátos altruista motivációt másfajta motivációktól (mint pl. az egoizmus). A meghatározásban fontos fogalomelem a szándékosság, vagyis hogy a másik jólétének növelése szándékos legyen. *Több kutató az érzelmek jelentőségét hangsúlyozza, mely nagy hatással lehet a cselekvésre. Hasonlóan fontos lehet az empátia, hiszen azok, akik empátiával fordulnak a többi ember felé, nagyobb eséllyel viselkednek altruista módon<sup>43</sup>*. Elsősorban a szociálpszichológusok fordítanak kiemelt figyelmet a szocializáció folyamatára, mely kulcsfontosságú az altruista orientáció elsajátításában. Egészen más fókuszról, nem az egyénre koncentráva az altruizmus felfogható egyfajta interakciónak is, „a források egyirányú elosztásaként<sup>44</sup>”. Végül az altruizmus normatív modellje úgy fogalmaz, hogy a társadalmi kapcsolatok sokféle normatív sajátossága vezethet a csere altruista típusához, beleértve a reciprocitást, a társadalmi felelősségvállalást és az igazságosság normáit. A közelmúlt tudományos eredményei közül két definíciót emelnék még ki, melyek talán közelebb visznek egy teljesebb és pontosabb megértéshez. *Eisenberg<sup>45</sup> szerint az altruizmus olyan viselkedés, mely más hasznára van, önkéntes, szándékos, és tudatosan nem a cselekvő saját érdekeit szolgálja. Bal-Tar és Raviv<sup>46</sup> az altruizmust a segítség legmagasabb rendű formájaként értelmezik. Önkéntes és szándékos, önmagáért viszi véghez a cselekvő, valaki másnak az érdekében, az igazságba vetett erkölcsi meggyőződés eredményeként, külső jutalom elvárása nélkül*. A fentiek alapján megfogalmazhatóak az altruizmus kritériumai; ezek teljesülése szükséges ahhoz, hogy valamit altruista cselekedetnek minősíthessünk. Négy dimenzió, a motiváció, a költségesség, az önkéntesség és az alternatív cselekvési lehetőségek meglétének mentén szervezi Kahana és szerzőtársa az altruista cselekedet meghatározóit. Vályi Réka nyomán ezt írhatom:

<sup>41</sup> Michalski, Joseph, H.: Financial altruism or unilateral resource exchanges? Toward a pure sociology of welfare. *Sociological Theory*, 2003 (dec.): p.341–358.

<sup>42</sup> Ridley–Dawkins, idézi Michalski 2003: 342

lásd: az I.fejezet ide vonatkozó részeit

<sup>43</sup> Batson, idézi Michalski 2003: 343

<sup>44</sup> Michalski 2003: 344

<sup>45</sup> idézi Midlarsky és Kahana: Theories and concepts of altruism and helping. In Midlarsky E.–Kahana E.: *Altruism in Later Life*. Newbury Parks, CA: Sage. Library of Social Research, 1994. 196 (8): 11–40.

<sup>46</sup> idézi Midlarsky és Kahana: i.m.1994: 14

Kritérium	Altruista tett	Nem altruista cselekedet
A cselekvő motivációi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• másokkal való törődés</li> <li>• morális ítélet</li> <li>• altruista értékek</li> <li>• beállítódás szociálisan érzékeny viselkedésre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• anyagi juttatás</li> <li>• dicséret</li> <li>• társadalmi státusz emelkedése</li> </ul>
A költségesség mértéke	Önfeláldozással jár, a cselekvő többet veszít, mint amennyit befektet.	A befektetés és a nyereség egyensúlyban van, vagy ez utóbbi a nagyobb.
Az önkéntesség mértéke	Önként, önmagáért hajtja végre a segítőt.	Szerepelvárásnak vagy más külső elvárásnak tesz eleget.
Alternatív cselekvések lehetőségének mértéke	Valódi alternatívát jelentő cselekvési lehetőségek vannak.	A segítesen kívül nincs más lehetőség.

**1.táblázat:** Az altruista cselekedet kritériumai<sup>47</sup>

Természetesen nagyon ritka az a viselkedés, mely az altruizmus minden kritériumának megfelel, ezért a szerzők a segítség egy kontinuumát állították fel, melynek egyik végpontján alacsony az altruizmus mértéke, másik végpontján pedig magas. Rosenham<sup>48</sup> kifejezésével az előbbi az ún. *normatív altruizmus*, míg a másik az *autentikus altruizmus* – az „*igazi*” altruizmus, amely önfeláldozó, önkéntes, másokkal törődik valamilyen morális ok, értékrendszer vagy a beállítódás hatására. Így nem csoda, ha nagy viták alakultak és folynak továbbra is az önzetlenségről és a segítségnyújtásról. Az alábbiakban ezeket tekintem át röviden.

1962 és 1982 között több mint 1000 empirikus kutatást végeztek pszichológusok az altruizmusról<sup>49</sup>. Az egyik vizsgált témakör az altruizmus és a személyiség összefüggése. Piliavin és Charng összegyűjtötték a legfontosabb idevágó kutatásokat. *Az eredmények döntő többsége arra utal, hogy az altruizmus az egyéni értékekkel függ össze.* A segítséget nyújtók, legyen szó veradókról, mint Boe és Ponder kutatásában<sup>50</sup>, vagy a náci Európában zsidókat segítőkről<sup>51</sup>, jobban bíznak az emberekben, hisznek az egyenlőségben, és kevésbé potyautasok. Ugyanakkor megfigyelhető náluk az önfeláldozási vágy, a presztízs és az elismerés iránti vágy, de a rizikó keresése is. *Az altruizmus motivációit kutatva, vagyis annak a kérdésnek a megválaszolására, miért viselkedik az ember a hétköznapiokban altruista módon, szintén számtalan pszichológiai és szociálpszichológiai elmélet született.*

Most Karylowski (1983) összefoglalójára támaszkodva tekintem át a legfontosabb pszichológiai magyarázatokat.

Az egyik magyarázattípus szerint az altruisztikus viselkedést a cselekvő „saját magáról alkotott elképzelésében beálló kívánatos változás anticipációja irányítja”<sup>52</sup>, illetve az motiválja, hogy „elkerülje az önleértékelés különböző formáit”<sup>53</sup>. Az önelvárások állhatnak

<sup>47</sup> Vályi Réka: Mért segítenek a segítők? Budapest., 2009. p.16.

<sup>48</sup> idézi Midlarsky és Kahana: i.m.1994: 39

<sup>49</sup> Rigby és O’Grady 1989

<sup>50</sup> idézi Piliavin-Charng 1990: 31

<sup>51</sup> Oliner és Oliner 1988-as kutatását idézi Piliavin-Charng 1990: 31.

<sup>52</sup> Karylowski 1983. p.114.

<sup>53</sup> Schwartzot idézi Karylowski 1983. p.115

belsővé vált társadalmi normákból<sup>54</sup>, vagy az egyén által az általánosan elfogadott értékek alapján kialakított normákból: segítségadás (pl. szociális felelősség, adakozás normái), igazságosság (pl. egyenlőség normái, viszontcselekvés normái)<sup>55</sup>. Schwartz és Howard folyamatmodellt dolgoztak ki, mely azt mutatja be, hogyan befolyásolják az önelvárások az altruisztikus viselkedést. A modell 5 lépést tartalmaz: figyelem – motiváció – kiértékelés – elhárítás – viselkedés<sup>56</sup>.

Altruizmus				
Motiváció	az egyénnel kapcsolatos „önelvárás”		a másik emberrel kapcsolatos elvárás	
Eredete	belsővé vált társadalmi nor- mák	egyén által ki- alakított nor- mák	kognitív	affektív
			a külvilággal kap- csolatos elvárások	a másik érzelmi álla- potáról érkező infor- mációk

2. táblázat: Az altruizmus pszichológiai magyarázata

Az altruisztikus viselkedés magyarázatainak másik típusa szerint a kielégülés forrása nem az egyénnel kapcsolatos, hanem a másik ember helyzetének javulása a viselkedés mozgatója, a külső világban végbemenő kívánatos változás előrevetítése. E magyarázat háttérében az a feltevés áll, hogy a másik helyzetének javulása örömmel töltheti el a cselekvőt. Hornstein modellje<sup>57</sup> a promotív feszültség koncepciójára támaszkodva magyarázza az altruista cselekvést. A promotív feszültség – mely az altruisztikus viselkedés motivációjává válhat – kialakulásának a feltétele, hogy: „az alanynak észre kell vennie, hogy valaki más olyan célt szeretne elérni, amelyet saját maga is pozitívnak ítél, vagy olyan célt kerül, melyet az alany is negatívnak talál” valamint „az alany és a másik személy között promotív kapcsolatnak kell lennie”<sup>58</sup>.

A segítőkész társadalmi kapcsolat fő meghatározója e modell szerint az önmagunk és mások hasonlóságának észlelése. A külvilággal kapcsolatos motivációk által létrejövő altruizmus is kétféle eredetű lehet. A kognitív altípus hasonlít az egyéni elváráson alapuló motivációra, csak ez esetben nem a belső elvárások, hanem a külvilággal kapcsolatos elvá-

<sup>54</sup> Schwartzot idézi Karylowski 1983. p.115

<sup>55</sup> Schwartzot idézi Karylowski 1983. p.115

<sup>56</sup> „A folyamat akkor veszi kezdetét, amikor a személyben tudatosul, hogy a másik segítségre szorul. A figyelmi fázis magában foglalja annak felismerését, hogy mások kellemetlen helyzetbe kerültek, valamint egy hatékony altruista cselekvés megválasztását és a kompetencia önattribúcióját. A következő fázis a személyes normák felépítésével és a morális kötelességérzés ebből fakadó kialakításával kapcsolatos. A harmadik fázis a lehetséges ráfordítások és nyereségek felmérésére koncentrál. Elhárító mechanizmusok lépnek életbe, amennyiben az előzetes kiértékelés eldöntetlen marad. A szükséglet tagadása, a cselekvéshez szükséges személyes rátermettség tagadása, illetve a személyes felelősség tagadása gátolja az altruizmus személyes normáival összhangban lévő segítőkészséget (Schwartz–Howard, idézi Bierhoff és Klein 2003: 280).”

<sup>57</sup> idézi Karylowski 1983. p.118

<sup>58</sup> Karylowski 1983. p.119

rások játszanak szerepet. Lerner elképzelése szerint: „...az emberek hisznek az igazságos világban... Bármi, ami azt bizonyítja, hogy bizonyos körülmények folytán az egyén nem kapja meg azt, amit megérdemel, motivációs alapot szolgáltat a proszociális viselkedéshez<sup>59</sup>.”

A második, affektív megközelítés a mások érzelmi állapotáról érkezett információra adott feltételes vagy feltétlen érzelmi reakcióban látja az altruista cselekvés motivációját. A témával kapcsolatban igazi áttörést, és ennek nyomán nagy vitát Batson empátiaaltruizmus-hipotézise hozott<sup>60</sup>. Empirikus kutatásaiban abból indult ki, hogy elődei – főként a pszichonaltikus és a behaviorista iskola képviselői – tagadták, hogy létezne igazi altruizmus. Elméleteikben az altruizmus sosem önzetlen, hiszen a segítségnyújtással csak saját rossz érzésüket csökkentik vagy a segítségnyújtás elmulasztása miatt érzett büntudatukat akarják megszüntetni<sup>61</sup>. *Batson azt állítja, hogy létezik valódi altruisztikus motiváció<sup>62</sup>, melynek forrása az empátias törődés, mint reaktív érzelmi válasz.* Elmélete szerint a szükséghelyzetben lévő személy megfigyelése három fajta választ eredményezhet. Az egyik a megerősítési út, ami kifejezetten egoisztikus, hiszen a segítségnyújtás az önértékelés fokozásához vezet. A második az arousal csökkentési út, ahol a személyes szorongás, rossz érzés csökkentésére irányul a motiváció. De ha az ár túl nagy, a megfigyelő inkább elhagyja a szituációt. A harmadik az *empátiaaltruizmus útja, amikor az együttérzés erejével párhuzamosan erősödik a motiváció, és a helyzetből való kilépés lehetősége nem befolyásolja a segítségnyújtást.* Több laboratóriumi kísérlet is megerősítette nézetét, „az empátias törődéssel kapcsolatos motivációnak van valóságos altruisztikus komponense<sup>63</sup>”. Míg a laboratóriumokban sikerült bizonyítani az empátiaaltruizmus hipotézisét, a „való világban”, a nagy statisztikai adatbázisok vizsgálata során nem sikerült a nyomára bukkanni, állítja Einolf<sup>64</sup>.

*A szociológiai irodalom egyik vonulatában az altruizmus a társadalmi integráció, a kirekesztés-társadalmi befogadás problematikája kapcsán tematizálódik.* Durkheim *Az öngyilkosság* c. művében az individualizáció társadalmi jelenségének egyik végpontját jelöli. Az altruizmust a következőképpen határozza meg: „...az altruizmus szó elég jól kifejezi azt az ellentétes állapotot, amikor az egyén nem önmagáé, hanem összeolvad valami rajta kívül levővel, amikor viselkedésének sarkpontja rajta kívül van, nevezetesen az őt magában foglaló csoportban<sup>65</sup>”.

Megkülönbözteti az öngyilkosságok azon csoportját, amely az intenzív altruizmusból fakad, és három változatát különíti el: a kötelező, a fakultatív és a kielezett altruista öngyilkosságot. Az első esetben a társadalom teljes súlyával kötelezi az egyént, hogy pusztítsa el magát a társadalmi célok érdekében. Ez pedig Durkheim szerint csak akkor lehetséges, ha az egyén személyisége nagyon keveset számít. A második kategóriára nem jellemző a külső kényszer, itt a „közvélemény” nem előírja, csak „kedvez”, „jutalmazza, és egyben bátorítja az öngyilkosságot<sup>66</sup>”. A harmadik esetben „az egyén kizárólag az áldozat örömeért oltja ki életét, mert a lemondás, minden ok nélkül is, dicséretesnek minősül<sup>67</sup>”.

<sup>59</sup> idézi Karylowski 1983: 121

<sup>60</sup> idézi Rigby és O’Grady 1989; Davis 1999

<sup>61</sup> Rigby és O’Grady 1989. p.722

<sup>62</sup> idézi Davis, 1999

<sup>63</sup> Davis, M. H.: Empátia, altruizmus és segítő viselkedés. In Morális fejlődés, empátia és altruizmus. Szöveggyűjtemény. Kulcsár Zsuzsa (szerk.). Budapest: ELTE. 427-448.

<sup>64</sup> 2006: 15

<sup>65</sup> Durkheim, Emilei: *Az öngyilkosság*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó 1982. p.209

<sup>66</sup> Durkheim:i.m 1982. p.210

<sup>67</sup> uo. p.210

Más megközelítésben, de szintén a társadalmi integráció kapcsán foglalkozik Putnam *Bowling Alone* c. művében az altruizmus kérdésével<sup>68</sup>. Az amerikai társadalom szét-darabolódását bemutató több trendváltozót hoz létre, számtalan statisztikai adatot felhasználva. A társadalmi integráció mutatójának egyik trendváltozója az altruizmus, mivel a közösségi élet egészségességének központi eleme az önkéntes, önfeláldozó magatartás. A civil aktivitás és az altruizmus között pozitív korreláció áll fenn, és az általa mért egyre magasabb fokú passzivitás és közömbösség szerinte a társadalom integráltságának gyengülésére utal. *Az altruizmus a társadalmi kirekesztés és befogadás lehetséges indikátorai között jelenik meg a kirekesztésről készült empirikus kutatásokban*<sup>69</sup>. Az Európai Unióban használt kirekesztésfogalom – az angolszász, csupán az anyagi erőforráshiányra koncentráló jelentés helyett – a francia hagyományokat követi. Itt a társadalmi részvételhez való viszonyról is szó van, és előtérbe kerülnek a „nem pénzügyi mutatók” is. Berman és Philips kirekesztésvizsgálatában az altruizmust a társadalmi minőség egyik dimenziójához, a társadalmi kohézióhoz kapcsolja, indikátora pedig a szolidarisztikus, önkéntes és karitatív szervezetekben való részvétel vagy azok tevékenységéhez való hozzájárulás<sup>70</sup>. Egy másik, inkább a közgazdaságtanhoz közelálló irány az altruizmuskutatásban az, amit összefoglaló néven racionális döntésméletnek, esetleg játékelméletnek szoktunk nevezni. Valószínűleg a szociobiológiai, etológiai, szociálpszichológiai kutatások hatására került be ide az altruizmus, az önzetlenség témája. Khalil<sup>71</sup> az altruizmus szociológiai-közgazdaságtani elméleteit két fő csoportba sorolja. Az egyik a racionális irányzat, amiben három elmélet különül el. Az (1) egoista elmélet szerint az emberek azért altruisták egymással, mert cserébe várnak valamit (hasonlón a reciprok altruizmus biológiai elméletéhez). Az (2) egocentrikus elmélet kiterjeszti az önérdék fogalmát, és azt feltételezi, hogy az egyén akkor is boldog, ha más boldog. Az (3) altercentrikus elmélet szerint az egyén szintén hasznossági megfontolásból altruista, de e mögött egyfajta „társadalmi érzékenység” áll. A másik nagy csoport a normatív irányzat, amely nem az interakciót, hanem az egyént vizsgálja, valamint a motiváció ebben az esetben nem a racionalitás, hanem bizonyos tanult norma. A (1) kanti elmélet az altruizmust erkölcsi alapokra helyezi, azt állítja, hogy a társadalmi érzékenység minden emberi lény természetes velejárója. A (2) szocializációs és kulturális megfelelés elmélete szerint az egyének azért altruisták, hogy pozitív társadalmi visszacsatolást (elismerést, presztízszt) nyerjenek. Végül a (3) „warm glow” elmélet alapján az emberek az altruizmus által önmaguknak okozott büszkeségérzet miatt viselkednek így. Jon Elster *A társadalom fogaskerekei* című művében az altruista motiváció finomszerkezetét vizsgálva kicsit másfajta módon kategorizálja a cselekvőket az alapján, hogy a viselkedés instrumentális, azaz az eredménnyel törődő, vagy nem instrumentális. Az első csoportba tartozókat, a „kantiánusokat” a „kategorikus imperatívusz” mozgatja (Mi lenne, ha mindenki így tenne?), vagyis sem az eredmény, sem a körülmények nem játszanak szerepet. A második csoporthoz tartozók, az „utilitaristák” mind az eredménnyel, mind a körülményekkel törődve az adakozás instrumentális hatékonyságára törekszenek. Végül a harmadik kategóriába tartoznak azok, akik a körülményekkel törődnek csupán, az alapul szolgáló indítékuk a méltányosság normája. „Mindenkinek meg kell tennie, ami

<sup>68</sup> Putnam R. D.: *Bowling Alone*, United S. 2000.

<sup>69</sup> Füleki Dániel: *A társadalmi kirekesztés és befogadás indikátorai*. *Szociológiai Szemle* (2).2001., 84-95.

<sup>70</sup> Berman, Yithzak–David Phillips: *Indicators of social quality and social exclusion at national and community level*. *Social Indicators Research* (50): 329– 350.

<sup>71</sup> 2004

az osztályrésze, de csak ha a többiek is megteszik a magukét”<sup>72</sup>.

Összegezve elmondható, hogy a fent bemutatott elméletek a modern nyugati társadalmakban, bár a piaci kapcsolatok dominálnak, még mindig terepe van az ajándékozási kapcsolatoknak. Ezek továbbélésének oka többek között az, hogy az állam nem képes a gazdasági eredetű individuális kirekesztettség hibájának korrekciójára. Az ilyenfajta, egymást segítő aktusok megléte a társadalom kohéziójának, összetartozásának mértékét is mutatja. Mindezek mellett az ajándékozás a modern társadalomban többnyire személyes üggyé vált, nem jelenti többé a társadalom alapját. Az altruizmus fogalmának értelmezésekor a szintén fent már ismertetett elméletekből Kahana és szerzőtársa, valamint Sahlins definíciói alapvetőek. Sahlins az ajándékozás kontinuumának három kitüntetett pontját jelölte meg. A végpontok az általános reciprocitás, illetve a piaci csere, a középpont pedig a kiegyensúlyozott reciprocitás. Az altruista segítségnyújtás az általános reciprocitás egyik lehetséges megnyilvánulása<sup>73</sup> Kahana a segítő viselkedést magát is egy kontinuitásként értelmezi, a cselekedetben megnyilvánuló altruizmus mértéke szerint. Itt az egyik végpont a normatív altruizmus, a másik pedig az autentikus altruizmus<sup>74</sup>.

## **Empirikus kutatások cseréről, ajándékozásról, altruizmusról**

Ideális esetben úgy kéne alakulnia az életnek, hogy az emberben rejlő lehetőségek optimálisan ki tudjanak fejlődni. Az emberről alkotott képünk olyan, amilyenné formáljuk. Úgy gondolom, az embert erősen meghatározza, hogy inkább együttműködésre hivatott a génektől kezdve egészen a „mindennapi viselkedésig.” Ez szükségszerűen kihat arra, ahogy az emberek az együttműködésüket alakítják. Ennek ellenére a gazdaságban és a társadalomban sikeres kapcsolatok létrehozására irányuló együttélési formák csak akkor lesznek vonzóak és meggyőzőek, ha az együttműködés témájával kapcsolatos tapasztalati alapon bizonyított, magyarán tudományos megfigyeléseken alapuló felismeréseket alaposabbá tesszük és terjesztjük. Nemcsak az aktuális tendenciákon múlik, hogy mit kutat és mit nem kutat a tudomány, hanem a konkrét érdeklődésen is. A tudósok is hajlamosak néha hűsvéti tojásokat keresni, amelyeket korábban ők maguk rejtettek el.

Az altruizmussal kapcsolatos empirikus vizsgálatok előfutárának tekinthető a Titmuss által készített kutatás a véradókról. Ebben a műben összekapcsolódik a szociálpolitika elmélet és kutatás. Titmuss a szociálpolitika, ezen belül az egészségügyi ellátórendszer példáján vizsgálta az altruizmus jelenségét. Fő állítása, hogy a modern társadalmakban is jelentős az olyan cselekedetek száma, amikor valaki egy idegennek valamit ad, anélkül, hogy ebből neki közvetlen haszna származna<sup>75</sup>. A véradás erre jó példa, önkéntes és altruista cselekedet, és sokban eltér az adakozás más fajtáitól<sup>76</sup>. A véradás személytelen szituációban valósul meg, gyakran kifejezetten veszélyes lehet az adó fél számára. Az ajándékozás két résztvevője nem ismeri egymást. Csak bizonyos társadalmi csoportok adhatnak vért, és ezt nem kulturális, hanem racionális szabályok határozzák meg. A vé-

---

<sup>72</sup> Elster, J. : A társadalom fogaskerekei. Magyarozati mechanizmusok a társadalomtudományokban. Budapest: Osiris.,1995. p.63.

<sup>73</sup> Sahlins, Marshall D.: Törzsek, törzsek, parasztok. Service E. R.-Sahlins M. D.-Wolf E. R. (szerk.). Budapest: Kossuth.,1973. p.266.

<sup>74</sup> Midlarsky E.–Kahana E.: Theories and Concepts of Altruism and Helping. In Midlarsky E.–Kahana E.: Altruism in Later Life. Newbury Parks, CA: Sage. Library of Social Research.1994., 196 (8). p.11-40.

<sup>75</sup> Titmuss, R. M.: The Gift Relationship: From human blood to social policy. London: Allen & Unwin,1970

<sup>76</sup> Titmuss: i.m. p.12.

radás megtagadásának nincsen büntetése, nem jár szankciókkal vagy szégyenérzettel. A donor nem vár viszont ajándékul transzfúziót, és abban sem lehet biztos, hogy egyáltalán felhasználták-e a véret (gyors romlandóság). Míg az adó fél számára ez egy gyors folyamat, tartós veszteség nélkül, a beteg számára lehet, hogy maga az élet. Titmuss az egyesült államokbeli és a nagy-britanniai véradó rendszert összehasonlítva arra a következtetésre jut, hogy az ingyenes véradás elősegíti a társadalmi integrációt és lelassítja a modern társadalomban az elidegenedés folyamatát. Úgy véli, a vér jól példázza azt, ahol a „piaci” végződik és a „társadalmi” kezdődik<sup>77</sup>. Titmuss értelmezésében az ilyen altruista tetteket különféle motivációk váltják ki: egyfelől az általános segíteni vágyás (az egyén szeretne valamit tenni a társadalomért), másfelől valamilyen társadalmi vagy belső elvárásnak való megfelelési vágy (családjában, ismeretségi körében valaki már kapott vért, amit az egyén meg akar hálálni; vagy elképzel, hogy valakije hasonló helyzetbe kerülhet, s akkor majd ő is szeretné, ha segítene valaki). A véradók motivációit önkéntes kérdőívek alapján próbálta meg tudni, vállalva így, hogy a válaszadók esetleg nem merülnek el a magyarázat keresésében, hanem közhelyeket (is) válaszolnak. A motivációkat a következőképp csoportosította (a válaszok gyakoriságának sorrendjében):

- Altruizmus – ide tartoztak azok, akik a segíteni akarást fogalmazták meg általános indítékként.
- Reciprocitás – vagy maguk is kaptak vért, vagy elképzelhetőnek tartják, hogy egyszer még szükségük lesz rá saját maguknak vagy a családjukból valakinek.
- Személyes felkérés miatt.
- Háború, katonaság miatt.
- Tudatában voltak annak, milyen nagy szükség van vérre.
- Kötelességből – ezt a kategóriát az különbözteti meg az altruizmustól, hogy míg ott inkább a „segíteni szeretnék” megfogalmazás dominált, itt gyakran jelent meg a lelkiismeret, a bűntudat, a segítségi kényszer.
- Valamilyen ellenszolgáltatás vagy nyereség miatt (pl. így megszűnt az orrvérzése, vagy imponálni akart valakinek).
- Hálaérzet a jó egészség miatt.
- Ritka vércsoport.
- Helyettesítés – a családból valaki már nem tudott vagy nem akart vért adni, s az illető lépett a helyébe.

## **Az együttműködés kutatása: a kapcsolatok elemzése**

Az a vágy, hogy minél több törődést kapjunk, az együttműködés-keresés és az empátiára való képesség már a gyermekekben is biológiailag eleve adott hajlamok, melyet a környezeti hatások, szocializáció, tapasztalatok és értékrend erősen meghatároz. A törődés iránti vágyunk akkor is megmutatkozik, ha semmilyen anyagi előnyre nem lehet szert tenni általuk. Michael Tomasello, aki pillanatnyilag a Max Plank Intézet lipcsei Evolúciós Antropológiai Intézetnek igazgatója, nemrégiben kísérletileg bebizonyította, hogy a kisgyerekek már tizennyolc hónapos korukban – lehetőségeikhez mérten – segítenek másnak, ha azt látják, hogy egy felnőtt kísérleti személy nem boldogul egyedül valamivel. A segítségnyújtás készítése magától jött, holott a spontán segítségben részesített emberek nem tartoznak a gyerekek családjába, és a gyerekek szeme előtt nem lebegett semmilyen jutalom sem!<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> i.m. p.190

<sup>78</sup> Warneken, E, és Tomasello, M.: Aluristic helping in human infants and young chimpanzees. *Scienze* 311: 1301, 2006.



Egyértelműen bebizonyosodott több elméleten keresztül, hogy az embert nem lehet racionális döntéshozás modelljével definiálni, ha így teszünk, nagy kárt szenved a pedagógia világa, nem beszélve a gyógypedagógiáról. Az emberek nem „célracionális döntéshozók”, a magányos harcos stratégiával szemben előnyben részesítik az együttműködő magatartást! A tudomány nekik ad igazat<sup>79</sup>. Bebizonyosodott, hogy közösen jobban meg lehet oldani a problémákat, mint egyéni stratégiákat követve. Egy kísérletben teszt segítségével megállapították, hogy kik a legtehetségesebbek a résztvevők közül, majd egyenként megoldottak velük egy feladatot. Utána összehasonlították az eredményeket azokkal, amelyeket közös csoportmunka (ebben a tehetséges résztvevők is benne voltak) adott: a csoport eredménye rendszerint jobb volt, mint az egyéneké. *Ez az eredmény nem az egyéni munka ellen szól, inkább az együttműködő stratégiák produktívására utal!* A jobb együttműködési eredmények önmagukban nem jelentenének érvert a „racionális döntés” modelljével szemben, inkább alátámasztanak. Az ember, mint „célracionális döntéshozó” modellje mindenkéltől azért téves, mert figyelmen kívül hagyja azt az emberben gyökerező vágyat, hogy megbízhasson másokban és jó kapcsolatokat alakíthasson ki.

Ez kutatásom szempontjából nagyon fontos, hiszen egy olyan szeletét érintem a tudománynak, ami az együttműködő, kooperáló stratégiát emeli át az iskola falai közé. Próbálja elemezni a segítségnyújtó motívum indikátorait különböző tanulási módszerekkel dolgozó csoportokban, különös tekintettel a „másság”-gal bélyegzett, fogyatékos emberre.

## **Az együttműködés és segítő magatartás feltétele, avagy egy jó kapcsolat összetevői**

Ha az elismerés, a gondoskodás és a bizalom a motivációs rendszer üzemanyaga, akkor vajon honnan jön ez az üzemanyag? Nem kell hozzá mélyenszántó elemzés. Egyetlen forrása van: az emberi kapcsolatok. Áttekintem röviden, hogy melyek egy kapcsolat legfontosabb összetevői, amelyek gyakorlati szempontból a legfontosabb feltételei az együttműködésnek és a segítő magatartásnak.

1. látni és látszani
2. egy harmadik dologra irányuló közös figyelem
3. érzelmi egymásra hangolódás
4. közös cselekvés
5. motívumok és szándékok kölcsönös megértése

Az öt feltétel egyike sem lebecsülendő, és fontos is, hogy későbbiekben megértsük egy osztályközösségre levetítve. Az alábbiakban röviden kövessük nyomon ezeket a feltételeket.

A kapcsolatok első alapfeltétele a „látni és látszani”: az ember azt szeretné, ha mások észlelnék<sup>80</sup> őt mint embert. (Ez külön figyelmet érdemel, hiszen olyan könnyen siklik át a

---

<sup>79</sup> Robert Axelord (1984.) Játékelmélet: „fogoly-dilemma” kísérlete összegezve: Rendes körülmények között az együttműködés gyümölcsöző szokott lenni (itt:30\$), ami mindkét résztvevőnél meghaladja a saját kezdeti befektetését (itt: 10\$). A naiv partnerrel szemben csalási kísérlet plusz hasznot hoz (itt: 50\$). Ha azonban a partner is gátlástalan , akkor zátonyra fut az üzlet, és mindkettejüknek csak annyi marad, amijük az elején is volt (itt: 10\$) Tanulság: 1. légy barátságos 2. barátságatlan lépésre üss vissza 3. ne légy haragtartó, azaz visszavágás után próbáljon meg újra együttműködni; Alan Sanfy és munkatársai (2003.): „Ultimátumjáték” vagyis az ember célracionális döntéshozó Robert Kurzban és Daniel Hauser (2006.) kísérlete: „Public Good Game”, azaz „közjó-játék” Bettina Rockenbach és munkacsoportjának kísérletei

<sup>80</sup> Itt nem csak a vizuális észlelés a fontos, bár mi, emberek, rendkívül sok információra teszünk szert e „csatorna” révén. A „látás” itt „észlelést” jelent. Lásd: Honnerth (1992)

szemünk olyan embereken, akiket a társadalom „stigmatizált” a fogyatékos, akadályozott, „kisebbségi” jelzővel vagy éppen fennakad a szemünk, csak állunk és bámulunk.) Már az is motivációt eredményez, ha érzi, hogy ez megtörténik. A figyelem hiánya megöli a kapcsolatot és a motivációt, s az agresszív késztetések kiindulópontja. Ha valakit úgy kezelnek, mintha egy lenne a sok közül, vagy mintha átnéznének rajta, akkor abból nem lesz kapcsolat. Aki viszont nem akar látszani, aki – többnyire valamilyen tudattalan sémát követve – elrejtőzik és kerüli a feltűnést, azt valóban nem is fogja meglátni senki<sup>81</sup>.

A kapcsolatokhoz szükséges második elem a közös figyelem: a másikkal való közösség érzését úgy alakíthatjuk ki a legegyszerűbben, ha azzal foglalkozunk, ami iránt ő is érdeklődik. Ez az egyszerű módszer óriási lehetőséget nyújt a kapcsolatötésre is. A közösség közös figyelme egy dologra, feladatra pedig lenyűgöző eredményeket hozhat a pedagógia világában. Ahhoz, hogy közösen elérjünk valamit, a csoportom minden tagjára egyaránt figyelemmel kell lennem. Ez egy olyan kooperációs játékszabály, amit nem lehet figyelmen kívül hagyni senkinek!

A kapcsolatok harmadik eleme az érzelmi rezonancia, tehát az a képességünk, hogy bizonyos mértékben beleéljük magunkat a másik hangulatába, helyzetébe. Megpróbáljuk megérteni és megérezni a másikat, ahogy éppen ott van. Ekképpen azt a képességünket is jelentheti, hogy másokra is át tudjuk vinni saját hangulatunkat. Ez egy rendkívül motiváló elem. Aki nem rendelkezik ezzel a képességgel, az egy kis belső figyelemmel legalább azt el tudja kerülni, hogy a figyelem hiánya miatt károsodjanak kapcsolatai.

A negyedik elem a közös cselekvés: gyakran alábecsülik, hogy milyen sokat jelent valakivel konkrétan együtt csinálni valamit, holott valójában nagymértékben megerősíti a kapcsolatot. Bekapcsolódni egy cselekvésbe, valamit együtt tenni a közösségünkért, csoportunkban, megtervezni együtt egy projektet, kifesteni az osztálytermet, megoldani a matematika feladatot. Bekapcsolódni. Részének lenni. Együtt lenni – és nem átruházni a feladatot – ez a tartós kapcsolat lenyomatot hagy maga után! Ez az oka annak is, hogy a lustaság nem tesz jót a kapcsolatoknak. Ha valaki nem tud megmozdulni<sup>82</sup>, akkor ezt mások jogosan a motiváció hiányaként élik meg.

A kapcsolatok ötödik eleme – és bizonyos értelemben a kapcsolatok művészetének „királyi szintje” – a motívumok és a szándékok megértése. Ez többnyire csak akkor válik lehetségessé, ha a többi négy alkotórész is megvan. A megértés újabb és újabb megfontolást kíván. Az agyunk érthető, de rossz következményekkel járó energiatakarékosági szabályaihoz tartozik, hogy megkíméli magát az újabb erőfeszítésektől, és inkább egy korábbi, tipikus élményeken alapuló séma alapján ítéli meg mások motívumait és szándékait. Az aktuális kapcsolatra nézve ez gyakran borzasztó eredménnyel járhat. Gyakran azért nem sikerül kihasználni a motivációs lehetőségeket, mert anélkül feltételezünk dolgokat a másiktól, hogy értenék őket vagy megpróbálnák megérteni őket. Ha valakit meg akarunk érteni, akkor nem csak jó megfigyelő- és intuitív képességre van szükségünk, hanem elsősorban empátiára és jóra való készségre.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy mind az öt imént felsorolt elem esetében meghatározó szerepet játszik a kölcsönösség (komplementaritás). Minden kapcsolatnak kétirányú utcaként kéne működni. Az, hogy valaki figyel a „szembejövő sávra”, azt jelenti, hogy

<sup>81</sup> Mérei Ferenc: *Közösségek rejtett hálózata* (2004) című művét használom majd a későbbiekben arra, hogy a kutatásom módszertanában felvett szociometriai kérdőíveket kiértékeljem. A „látni és látszani” azért hangsúlyos, mert osztályközösségen belül a perifériára szorult, kapcsolatok nélküli vagy egyirányú kapcsolatok elszigetelik a gyerekeket közösségen belül.

<sup>82</sup> értsd: a közös célért tenni

látja a másikat, ezt tudatja vele, valamennyire felismeri, hogy érzi magát a másik és reagál a helyzetére. Ily módon lehetővé válik, hogy megértsük, mit akar a másik és mi motiválja őt. Arra is szükség van, hogy a másik sávjában ott legyünk mi magunk, de ez sajnos koránt sincs mindig így. Nekünk is oda kell figyelnünk arra, hogy mások észrevegyék a személyünket, mi is szeretnénk, ha érdeklődést tanúsítanának irántunk, beleélnék magukat a helyzetünkbe, és ha azt éreznénk, hogy igyekeznek megérteni minket! Ehhez nekünk magunknak is aktívan hozzá kell járulnunk: meg kell hogy legyen hozzá a bátorságunk, hogy jelezzük, mit akarunk, és milyen elképzeléseink, szándékaink vannak. A kapcsolat útjának két sávját el is nevezhetjük: a szembejövő sáv jelenti a megértést, a saját sávunk az önmagunk megélését és a meggyőződéseinkhez való hűséget. Ha a „saját sávunk” kicsit szélesebb, az jelenhet „karizmát” is. Sokan érzik úgy, hogy csak egy sávon közlekednek – ez egyben a sikertelen kapcsolatok legfőbb oka is. A „mindig mindent megértők” csak a szembejövő sávval vannak elfoglalva, a másik szükségleteit igyekeznek megérteni, azokat amennyire csak lehet, támogatni, segíteni. Az sem ritka, hogy a másikkal szemben alapvetően félelmet éreznek. Az „önmagukra fókuszálók” (akik a saját sávjuk védelmi kereteit biztosítják), viszont képtelenek meglátni a szembejövő sávot, azaz másokat megérteni. Vannak, akik azért vakok a szembejövő sávra, mert olyannyira elvakultak saját maguktól, hogy úgy gondolják, biztosan másokra is ilyen hatást gyakoroltak. A másik részük azért vak, mert fél az érzéseitől, és emiatt nem mer másokkal komolyabb kapcsolatba bocsátkozni. Így vagy teljesen visszahúzódik önmagába, vagy pedig mint a sündisznó, elmerül rendkívül racionális illetve intellektuális projektjeibe, és önmagához nem enged senkit közel.

Ha valaki azt vetné fel, hogy az együttműködő stratégiákat osztársadalmi projektté kellene fejleszteni, akkor joggal vetnének ellene, hogy nincs igény újabb tervekre egy ideális közösség berendezkedéséhez. Nem. Nem erről van szó. Azon maximák szerint from ezeket, mívégre gyógypedagógusként legfőbb célom a gyógyító nevelés maradt ott, ahol lehet.

Manapság reneszánszukat élik a legügyesebbnek vélték versengése – gondoljunk itt az oktatási rendszerünkre – a kiválasztódásra egyszerűsített koncepciók, melyben csak az erősnek, épnek, szépnek, okosnak van lehetősége az érvényesülésre. Ezt tanulják meg diákjaink sajnos az iskolában is, ha nem elég következetes szemléletű értékrendszer mentén irányít az iskolai vezetés vagy az adott osztály pedagógusa. Bizonyított, hogy – a társadalomra, mint egészre vonatkoztatva – nem a gének miatt van különbség a különböző társadalmi rétegekbe tartozó emberek között<sup>83</sup>. Az ilyen társadalmi modellekben nem azok lesznek képzetebbek, jutnak munkához és emberhez méltó élethez (!), akiknek „jobbak a génjeik”, hanem csakis azok, akik a származásuk vagy a könyörtelenségük révén mások rovására tudnak érvényesülni. Ezt a társadalom egészére modellezett képet alkalmazom az iskolarendszer mikroközösségére, az osztályra. Lényegi magja a versengés (ami elnyomó, kirekeszt és kirekesztő) kontra kooperáción alapuló segítségnyújtás (ami együttműködő, kapcsolatteremtő és befogadó). Az osztályközösségen belüli sikeres, jó kapcsolatok és az együttműködés eredménye a motiváció. Megfigyeléseim szerint a kooperációs technikát tartósan és folyamatosan használó osztály összetartóbb, empatikusabbak a diákok egymással, könnyebben váltanak egymás között nézőpontot. Ezáltal a segítségnyújtás (tanulási szituációban vagy a szabad játék során is) is hatékonyabb, és gyakoribb.

---

<sup>83</sup> Ezzel kapcsolatban lásd Holtzmann (2005) tudományos vizsgálatát.

Ennek fényében kutatómódszertanom részében olyan vizsgálati populációt választottam, akik egy-egy osztályközösségen belül vannak, illetve általános tudásuk<sup>84</sup> van a „fogyatékoság” fogalmáról. Céлом az, hogy megvizsgáljam a kooperációs technikát alkalmazó osztályközösség tagjainak (akik feltételezéseim szerint a segítségnyújtásra, együttműködésre, kölcsönös jó kapcsolatokra motiváltabbak) segítségnyújtásos szituációra adott „válaszait” egy olyan osztályközösséggel összevetve, amely hagyományos, többnyire frontális tanulás módszertani mintákat követ. Véleményem szerint ahol lehetőséget adunk a korai életszakaszban megtapasztalni a kölcsönösen együttműködő, kooperáló közösséget, ott valószínűbb a segítségnyújtás is rászoruló szituációkban. Az ilyen osztályközösségekben pont ezért nem az egymás elleni harc fog dominálni, hanem a bennük rejlő, megtapasztalt együttműködés. Ez a motivációs bázis fogja éltetni az iskolai közösség tanulási mechanizmusait is. Rugalmas szemlélethez, emberi értékek beépülését eredményezheti, ahol alapvető és elengedhetetlen a másik ember (sérült, fogyatékkal élő, „stigmatizált” ember; gyengébb képességű vagy magatartás, viselkedési nehézségekkel küzdő tanuló) elfogadásán alapuló befogadás, egy közösségen belüli egység.

## Egy, „más”sal az iskolában

A negyedik fejezet az értékekről szól, ami alapvető meghatározója az emberi létnek, így minden társadalomnak és társadalmi konstruktumnak. A segítségnyújtás, a másik emberrel való törődés és az igénynek preferálása a pedagógia, gyógypedagógia alapvető erkölcsi és szellemi feladata. Az, hogy mit tart az egyes ember értéknek és az milyen helyen áll, alapvetően meghatározza cselekedeteit, döntéseinek kimenetelét. Az iskola (és a példaképpül szolgáló pedagógusok, gyógypedagógusok) olyan értékátadó- és képviselő másodlagos szocializációs közeg, amely a fogyatékos és ép társaik körében személyiségformáló erővel és hittel élhet tovább.

Az oktatási rendszerünk nyilvánvaló nyomorúságával kapcsolatos diskurzusban politikusok, kormányzati szakemberek, statisztikusok a hangadók, akik a megoldást elsősorban a bürokratikus intézkedésektől remélik: a segítséget az egységes képzési feltételektől, a képzési folyamat jobb ellenőrzésétől és a tanárookra gyakorolt nagyobb nyomástól várják. Úgy tesznek, mintha eddig nem tudták volna, hogy a gyerekeknek mikor milyen tananyagot kell elsajátítaniuk, vagy mintha eddig nem lettek volna hajlandóak arra, hogy ezeket az anyagokat megtanítsák a gyerekeknek. Ahol manapság nem működik a gyerekek és fiatalok oktatása, nevelése, ott nem az a probléma, hogy eddig ne lett volna világos a tanárok és diákok számára, hogy kinek mi a dolga. Sokkal inkább arról van szó az iskoláink osztálytermében, hogy alig – olykor egyáltalán nem – sikerül olyan helyzetet teremteni, ahol motivált tanítás és tanulás lehetséges<sup>85</sup>!

A nyomorúság gyökere abban keresendő, hogy egyre nehezebb úgy alakítani a tanárok és a rájuk bízott gyerekek közötti kapcsolatot, hogy az termékeny tanítást és egyben emberhez méltó közösségi teret tegyen lehetővé. Ennek egyik legfontosabb okát a gyerekek és fiatalok iskolán kívüli helyzetében kell keresni. Többek között ez abban mutatkozik meg, hogy nagy arányban vannak magatartás-, és viselkedésproblémák, az egy osztály-

---

<sup>84</sup> A vizsgálat populációnak és a kontroll csoportnak a profázis idejében interaktív órákat tartottam a fogyatékoság, másság témakörét illetően. A vizsgált populáció integráló iskolájában napi szinten érintkeznek a diákok tanulásban akadályozott vagy BTM-es társaikkal; több közülük mozgásszervi vagy látássérült, vak gyermek. A kontroll csoportban leginkább BTM-es gyerekek vannak.

<sup>85</sup> Mint már említettem, a sikeres, emberi kapcsolatok és az együttműködés eredménye a motiváció.

közösségen belül perifériára szorult gyermekek száma nő; továbbá a sérült emberekhez való viszonyulásban és szegregáló szemléletben nyilvánul meg. Ahhoz, hogy ezen a téren mutatkozó hiányoknak elejét vegyék és többet, jobban tudjanak foglalkozni a gyerekekkel, a tanároknak – pszichológiai és pedagógiai kompetenciák javítása mellett – először is kisebb osztályokra van szükségük.

A gyermek- és házi orvosok valamennyi iskolatípust átfogó vizsgálatait azt mutatják, hogy a gyerekek több mint 50 százalékánál krónikus, túlnyomórészt pszichoszomatikus egészségügyi gondok figyelhetők meg, és az iskolaköteles korúak 15 százaléka szűkebb értelemben vett beilleszkedési, viselkedési-, és magatartás zavart mutat<sup>86</sup>. A gyermekek és fiatalok ilyen helyzetének hátterében a zsugorodó vagy hiányzó konstruktív kapcsolati és közösségi lehetőségek állnak.

Az iskolára is igaz, hogy amennyiben nincs kapcsolat, nem lehetséges a tartós motiváció sem. Úgy tűnik, mivel a gyerekek egyre kevesebb személyes törődést, óra közbeni figyelmet, iskolán kívüli személyes törődést kapnak, és – ennek következtében – óriási űr alakul ki nevelésükben, ami nemcsak a motivációhiányban, hanem a hiányzó szociális kompetenciákban is megnyilvánul! A gyerekeknek olyan gondozókra, pedagógusokra, gyógypedagógusokra van szükségük, akik szeretnek, és akik *nevelik* őket. Szintén kapcsolati hiány jellemzi a bevándorlók sajátos helyzetben lévő gyermekeit, akik sok esetben sem az eredeti kulturális háttérhez, se a befogadó ország kultúrájához nem kötődnek igazán. Iskolai helyzetük, osztályközösségen belüli helyzetük ez nagymértékben befolyásolja. A versenyszemlélet egyik áldozatai ők is, ahogy a gyógypedagógia hatáskörébe tartozó minden ember.

A gyermekek, diákok számára a mértékadó környezetet a gondozói, illetve pedagógusai jelentik, csak ők tudják a gyerekeket elfogadásra tanítani, támogatni és kihívások elé állítani. A pszichés fejlődéshez az adott gyermek egyéni igényeinek és képességeinek megfelelő törődésre van szüksége. A gyermek énje csak akkor tud egyénivé, autonómmá kifejlődni, ha stabil, személyes gondozók, pedagógusok állnak mellette, akik a maga különlegességében észlelik őt és visszatükrözik nekik egyediségét<sup>87</sup>. Bár kétségtelen, akármennyire is fontosak a gondozó, oktató intézmények, a gyermekek életében a családot, szülőt (vagy pótszülőt) pótolni nem lehet, személyes törődésükre, kapcsolatukra szükség van a harmonikus fejlődéshez. Azaz a személyes kötődést semmivel sem lehet esetükben pótolni.

Már a gyerekek orientációit is – születésüktől fogva – a szeretetteljes törődés, a kötődés és a tartós kapcsolatok határozzák meg. Súlyos pszichológiai következményekkel járnak azok a kísérletek, amelyek során szeretetlenni érzélem nélkül, vagy ambivalens kötődési motívumokkal együtt nevelik a gyermeket. A nevelés szükségszerűsége nemcsak abból adódik, hogy először a gyerekekbe bele kell nevelni a kooperáló, segítségnyújtó, kölcsönösségre törekvő kapcsolatokra való belső irányultságot, hanem abból, hogy a gyerekek maguktól nem sajátítják el a társadalmi együttélést lehetővé és örömtelivé tevő szabályokat. Azért kell a nevelés, hogy a gyerekek, tanulók előfeltétel nélküli kapcsolatok keretében szeretetteljes, értő figyelmet kapjanak, és egyúttal meg kell tanítani őket, mire van az embernek szüksége a jó együttműködéshez. A nevelésnek az a feladata, hogy a társas együttéléshöz „használati útmutatót” adjon a gyerekek kezébe (amit legtöbbször közösen, a közösséggé

---

<sup>86</sup> Lásd Gesundheitsamt Stuttgart (Stuttgarteri Egészségügyi Hivatal) körzeti orvosokkal végzetett „Jugendgesundheitsstudie Stuttgart 2000” című Schmidt-Lachenmann és mtsai (2000) által készített vizsgálatát, valamint Zigerert és mtsai (2002).

<sup>87</sup> Amikor visszatükrözik az embert, az azt jelenti, hogy önmagáról kap üzeneteket másoktól – írja Andrew Meltzoff. Lásd még Joachim Bauer: Miért érzem azt, amit te? (Ursus Libris, 2010)

válás útján együtt hoznak meg), és megtanítsák nekik a motivációs rendszereik optimális használatára. A gyerekekkel, tanulókkal való kapcsolatok kialakítása egyben mindig azt jelenti, hogy saját példánkon meg kell nekik mutatni a szabályokat és be kell „járatni”, gyakoroltatni őket. Röviden összegzem, hogy milyen „használati útmutatóra” is gondolok.

A motivációs rendszerek „használati utasítása a társas együttéléshez” tartalmazza valamennyi az „emberek közötti kölcsönös, jó kapcsolat” feltételei között megnevezett komponenseket: látni és tekintetbe venni a másikat, közös figyelemben osztozni, összehangoltan, együtt csinálni valamit, érzelmi rezonanciát mutatni és törekedni az értő empátiára (beleérzésre). Egyszerűbben fogalmazva: itt a nevelés alatt azt értem, hogy a saját viselkedésünk példáján keresztül megtanítsuk a gyerekeket, tanulókat a mások iránti tapintatra és toleranciára (!) – és mutassuk meg nekik, hogy ezek olyan emberi, értéket képviselő stratégiák, melyek intenzív, elfogadó és befogadó közösségi élethez és boldogsághoz vezetnek. Ez a fajta nevelés, legyen az családon belüli vagy intézményesített, feltételezi, hogy a szülők, rokonok, pedagógusok aktívan alakítják a gyerekekkel való kapcsolatot. Osztályszinten megpróbálnak olyan módszerekkel dolgozni, ami ezt elősegítheti. Ilyen módszer például a Kagan által kidolgozott kooperációs technika<sup>88</sup> (ami kutatásom egyik módszertani részében előnyben részesítek), amely világos útmutatásokat közvetít, hogy mivel kell a tanulóknak hozzájárulni a közöshöz, hogy működni tudjon a közösség és az együttműködés. Ez a gyerekek életkorával változik, és nincs hozzá szükség könyörtelen pedagógusi eszközökre.

## Kooperációs tanulás, mint az együttműködésre nevelés egyik eszköze

„Ha hajót akarsz építeni, ne azzal kezd, hogy a munkásokkal fát gyűjtetsz, és szó nélkül kiosztod közöttük a szerszámokat, és rámutatsz a tervrajzra.

Ehelyett először keltsd fel bennük az olthatatlan vágyat a végtelen tenger iránt.”<sup>89</sup>

A hátrányosan megkülönböztetett<sup>90</sup> emberekkel, csoportokkal szembeni előítélet nem kerül el az osztálytermeket sem. Ahhoz, hogy tanárként felismerjük ennek veszélyét és megpróbáljuk csökkenteni az előítéletes viselkedés gyakoriságát, először meg kell ismerünk magát a jelenséget.

A *szociális tanuláselmélet* szerint a gyermek felfedezi, és magáévá teszi a környezetben lévő fontos modellek különböző társadalmi csoportokkal szembeni viselkedését. Modellül szolgálhatnak a szülők, a kortárs csoport vagy a tömegkommunikáció hősei. Természetesen ez nem egy explicit tanulási forma, sokkal inkább asszociációkon keresztül történik. Olyannyira hatásos ez a tanulás, hogy a gyermekek már 3-4 éves korukban nemcsak, hogy tisztában vannak a faji, etnikai „normától eltérő” különbségekkel, hanem a hozzájuk pozitív-negatív értékelést is rendelnek<sup>91</sup>. Ez nagyon könnyen felszínre kerülhet egy osztályközösségben szociometriai vizsgálata során, ahol a kapcsolati hálók (egyirányú, kétirányú stb. központi személyek, csoportok, elszigetelt egyének és kiscsoportok)

<sup>88</sup> Spencer Kagan Kooperatív tanulás, Második, javított kiadás, ÖNKONET Budapest 2004

<sup>89</sup> Antoine de Saint-Exupéry id.

<sup>90</sup> A „hátrányosan megkülönböztetett” jelzöt mindazokra használom itt, akik egy közösség életében bármilyen szempontból, bármilyen okból kifolyólag a közösség megkülönböztet önmagától. Pl.: vallási, faji, etnikai szempontból vagy a „normától eltérő”, fogyatékos, képességeit tekintve gyengébb vagy beilleszkedési, tanulási, magatartás zavart mutató gyermek.

<sup>91</sup> Monteith, M. J., Zuwerink, J. R. És Devine, P. G.: Prejudice and prejudice reduction: classic challenges, contemporary approaches. In: Devine, P. G., Hamilton, D. L. És Ostrom, T. M. (szerk.): Social Cognition: Impact on Social Psychology. Academic Press, New York, 1994.. p.323-345.

mintázata nagyon szépen kirajzolódik. Gyógypedagógusként több út vezethet egy igazi osztályközösség kialakításához, ahol minden gyerek belead „apait és anyait”, és nem utolsósorban önmagát (egyiket sem szégyellve).

Egyik ilyen lehetséges mód a kooperációs tanulás szervezés olyan módon, hogy a fent említettek szociálpszichológiai szempontjait vesszük figyelembe. A kooperatív tanulás Nyugat-Európában és Észak-Amerikában ma az egyik legdinamikusabban terjedő, virágkorát érő tanulásszervezési módszer. Számptalan nemzetközi kutatás irányul a különböző aspektusainak vizsgálatára, kutatók sora foglal állást a hatékonysága mellett. A kooperatív tanulás ma már nem is egyetlen módszernek tekinthető, hanem csoport, osztály és iskola szintű, együttműködésre épülő pedagógia módszerek összességének<sup>92</sup>. A kooperatív tanulás olyan tanulásszervezési mód, amelyben az ismeretek átadása, a kognitív képességek, a szociális motívumok és képességek, valamint a tanulási motívumok fejlesztése egyidejű és egyenrangú cél. *A kooperatív tanulás során a pedagógus által kezdeményezett és fenntartott tevékenységek úgy épülnek fel, hogy a gyerekek egymás nélkül nem boldogulnak, a rendszer szükségszerű és nélkülözhetetlen eleme az építő egymásrautaltság.* A közösség-építés nem külön eszközökkel történik, hanem a tanulási folyamatba beépített elem. Benda József megállapítása szerint az együttműködésre alapozott tanulásszervezés elterjesztése fordulatot hozhatna a hazai iskolák működésében. Ennek következtében a gyerekek iskolai tanulása eredményesebbé válhatna, fejlődésük, társadalmi beilleszkedésük, szocializációjuk fölgyorsulhatna.<sup>93</sup> A kooperatív tanulásszervezés strukturális alapja a heterogén (különböző nemű, képességű, szociális helyzetű) összetételű kooperatív csoport (2-6 fő) alkotunk. Ha egy osztályban negatívan működik a diszkrimináció egyénnel, csoportokkal szemben, akkor ezek a viselkedési formák negatív csoportösszetartó, és kirekesztő módon fognak viselkedni. Pl.: az ilyen gyerekek önként sohasem fognak a „kirekesztettekől” választani, mert rontaná az összképüket, rontaná a tanulmányukat. Janes Elliotnak tanulókon végzett kétnapos kísérlete gyönyörűen mintázza az érem mindkét oldalát: bárkikből lehet lenézett és kirekesztett, elég hozzá meghatározni az értékrendszert, ami alapján valaki ide vagy oda kerül. Ugyanezt érzékeltethetjük a csoportkialakítások alkalmával, amikor szándékosan azokat a tanulókat helyezük választó pozícióba, akik a periférián helyezkednek el. Rögtön érezni fogja a „nyáj többség”, hogy engem biztos nem fog választani, mert rosszindulatú, versengő szemléletű magatartást viseltem vele szemben. Lehetősége nyílik arra, hogy átérezze a túldoldalt.

A kooperációs tanulás a diszkriminatív, önérdékérvényesítő verseny<sup>94</sup> ellen hat az előítéletes attitűdök megváltoztatásának lehetséges módján keresztül! Az osztályteremben

<sup>92</sup> Bordács Margit és Lázár Péter: Kedveskönyv. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 2002. Kagan, S.: Kooperatív tanulás. Ökonet Kft., Budapest. 2004

Klein, J. D. és Shnackenberg, H. L.: Effects of informal cooperative learning and the affiliation motive on achievement, attitude and student interactions. Contemporary Educational Psychology, 2000. p. 25. 332–341. Shachar, H. és Fischer, S.: Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of students in 11th grade chemistry classes. Learning and Instruction, 2004. 14. 1.sz. p.69–87 ... Slavin, R. E. : Cooperative learning. Simon and Schuster Company, Needham Heights. 1995.

<sup>93</sup> Benda József: A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I. Új Pedagógiai Szemle, 2002. 52. 9. sz. p. 26–37.

<sup>94</sup> Utalok a darwini „a túlélésért folytatott harcra”, ami az osztályközösségen belül úgy jelenik meg, hogy önmagamot helyezem előtérbe a jobb pozíciók elérése érdekében. A másokat elnyomó, a gyengébbeket, ügyetlenebbeket, a „normától eltérőeket” perifériaára szorítja. A kooperációs tanulás a negatív versengés helyett a közösséget figyelembe vevő együttműködés és segítségnyújtást kínálja több tanulástechnikai módszerrel.

is megfigyelhető a már említett hierarchikus rend<sup>95</sup>. Ennek során a személy tudatosan pozitív attitűddel helyettesíti a régi, szinte tudattalanul elsajátított előítéletes hozzáállását. Hogy mért? Ez egy hosszú folyamat, melyben az egyének megtanulják, hogy a „másik” legalább annyit ér, mint „én”, aztán azt is, hogy a „mi” többet ér, mint az „én”. Az osztályközösségekben érvényesülő hierarchia leegyszerűsített modelljében három csoportot különböztethetünk meg: a vezetőket, akik döntenek és megszabják a csoportnormákat, a követők hadát és a kívülállókat. Egyes vezetők az órákon nagyon is feltűnésmentesen viselkednek, pozíciójuk nyíltan szinte kizárólag az osztálytermen kívül mutatkozik meg, ám az órák idején is erősen hat a felszín alatt.<sup>96</sup>A kooperatív tanulás során eltérő hierarchia szerint képződnek a csoportok, az így létrejött csoportokban kell együttműködniük a tanulóknak. Ha matematikatanulásról van szó, a cél érdekében a gyerekek szívesebben szerveződnek a jobb matekosok köré. Ennek segítő befolyásolásával beavatkozhatunk az osztályban kialakult csoportszerkezetbe, a tanulók szociometriai helyzetébe, a csoportdinamikába. Nemzetközi kutatások sokasága igazolta, hogy a kooperatív tanulás segíti a szociális fejlődést, javítja a társas kapcsolatokat az egymásra figyelés, a másik szükségleteit figyelembe vevés, az empátia által<sup>97</sup>. Kimutatható, hogy a kooperatív tanulás következtében számottevően javul a különböző kultúrákhoz tartozó gyermekek közötti kapcsolat. Ebből a szempontból a kooperatív tanulás fontos és ez eddig hazai viszonyok között kevésbé kiaknázott módszere a multikulturális nevelésnek. Jelentős társadalmi kihívásunk, a romák integrációjának elősegítése, a velük szemben sokakban meglévő ellenérzések, averzív szociális motívumok leküzdése, társadalmi elfogadottságuk javítása. Ennek egyik kiindulópontja az oktatás fejlesztése, a jelenleg jellemző szegregáció csökkentése, melynek eszköze lehet a kooperatív tanulás. A kooperatív tanulás jelentős mértékben segítheti a másság elfogadását. A 'más' (kövér, szemüveges, gyengébb képességű, más etnikumú, SNI vagy BTM körébe tartozó) gyerekek sok esetben zárkózottabbak, társaik előítéletesebbek velük szemben. Ezek az előítéletek gyakran a társas kapcsolatok hiányából eredeztethetőek. A közösen végzett feladatok jelentős mértékben elősegíthetik ezek között a gyerek között a kommunikációt, együttműködést, az előítéletek leküzdését<sup>98</sup>

Ezek szerintem nagyon lényeges lépcsőfokok. Lázár Péter roma gyerekekkel szerzett tapasztalatai alapján arról számol be, hogy a meglehetősen heterogén összetételű osztályban a közösség működését elsősorban az erőfölényen alapuló hierarchikus rend határozza meg<sup>99</sup>. Ebben a közösségben az egyénre irányuló feladatok, meggyőzések teljesen sikertelennek bizonyultak. Ezzel szemben a kooperatív tanulás módszereit eredményesen alkalmazhatónak találta<sup>100</sup>. A sikerhez vezető első és legjelentősebb lépés a roma gyerekek tanulási motívumainak működésbe hozása volt, amiben központi szerepet kapott a kooperáció és a cselekedtetés.

Az egészséges versenyszellem (akarat; fejben dől el a verseny első szinten; motiváció; fizikális és szellemi erőnlét) által, ahol nem fixálódnak a nyertesek és vesztesek. Min-

<sup>95</sup> Lásd: az I.fejezetet\_ Az emberi természetről

<sup>96</sup> Dambach, K. E.: Pszichoteror (mobbing) az iskolában. Akkord Kiadó, Budapest,2001.

<sup>97</sup> Klein, J. D. és Shnackenberg, H. L: Effects of informal cooperative learning and the affiliation motive on achievement, attitude and student interactions. Contemporary Educational Psychology,2000,p. 25. 332–341. Kagan, S.: Kooperatív tanulás. Ökonet Kft., Budapest,2004.

<sup>98</sup> Bordács Margit és Lázár Péter:i.m.

<sup>99</sup> Fejes József Balázs: Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. Iskolakultúra, 2005. 15. 11.sz. p. 51-62.

<sup>100</sup> Bordács Margit és Lázár Péter: i.m.



denkinek lehetősége van kommunikálni társaival a közös munka során. Ennek során számos tapasztalatot szereznek az eredményes, kölcsönösen elfogadható kommunikáció formáiról, és kimunkálják saját hiteles és célravezető kommunikációs formáikat. A diákok megtanulják a munka során, hogyan viszonyuljanak társaikhoz a jobb munkakapcsolat kialakításának érdekében. Megtanulnak átlépni önmaguk határain, és figyelni a másokra. A csoport tagjai kölcsönösen segítenek legjobb szándékuk és tudásukkal annak érdekében, hogy közösen elérhessenek valamit! Ez a pozitív viszonyulást erősíti, és jelentős mértékben elősegíti a szocializációt. A diákok több, személyes visszajelzést kaphatnak társaiktól. A pozitív visszajelzés energetizáló, önbizalomnövelő hatású, és ugyanilyen fontos a kritika mások számára elfogadható formában történő kifejezésének és a kritika elfogadásának megtanulása is. A kérdésekre keresett válaszok a diákok más és más megközelítési szempontjait mutathatják fel; ez segítheti a csoportot a mindenki által érthető, elfogadható megoldás keresésében. Ez hasznos a tanulás eredményessége szempontjából, hosszabb távon pedig megerősíti azt a belátást, hogy többféle szempont szerint, többféle úton lehet eljutni a keresett megoldásokhoz.

A hagyományos iskolai keretek között alig kerül hangsúly a szociális készségek és motívumok fejlesztésére. A frontális órávezetés, amelyben a tanár dominál, kevés teret enged a tanulók társas készségeinek kibontakozására, vajmi kevésbé fejleszti azokat. Sok esetben a pedagógusok nem is érzik feladatuknak a szociális kompetencia fejlesztését, vagy éppenséggel nem ismerik a fejlesztés módszereit és lehetőségeit<sup>101</sup>. A jó kapcsolatok öt alapfeltétele<sup>102</sup> a kooperációs tanulás során teljesül, így véleményem szerint egy jó megoldást kínál a szociális kompetencia fejlesztésére, egymással osztályközösségen belül együttműködő, empátikus, befogadó szemlélettel élni!

Elméleti megközelítésemet összegezve elmondható, hogy az emberi lét lényege a gondoskodásra és együttműködésre való törekvés. Az altruista, mások jóllétére irányuló viselkedés többet ér a természetben zajló túlélési harcra optimalizált stratégiáknál. Magától értetődik, hogy a közös fellépéssel néha előnyökre lehet szert tenni a túlélésért folytatott harcban, ahogyan az is igaz, hogy ha az élőlények veszélybe kerülnek, akkor harcolnak az életben maradásért. Tautológia, hogy az élőlények élni akarnak. Az viszont ideológia, hogy az élő rendszerek arra vannak berendezkedve, hogy a lehető legnagyobb mértékben elterjedjenek és egymással harcoljanak. Az élet evolúciójára és az élő rendszerek fejlődési szintjeire vetett pillantás megmutatja, hogy az együttműködés, altruizmus koránt sem elhanyagolható feltétel, és ez a jelenség a mai napig ott van az élet minden változatában.

Az élet kulturális formáihoz nemcsak a művészetek tartoznak hozzá, hanem a társas együttműködés sokféle módja is. Ide tartozik a gyerekeink emberségre nevelése az oktatás élet területén is. Benne foglaltatik az a hajlandóság is, hogy amikor szükségét szenvedünk, amikor segítségre szorulunk, kölcsönösen támogassuk egymást. Ma már megvan a lehetőség erre a pedagógiai módszertárban is. Ez az alternatíva nem más, mint az együttműködés. A sikeres kooperáció eredménye pedig az ember(ies)ség.

---

<sup>101</sup> Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián: A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. Iskolakultúra, 2002. 12. 4. sz. p.12–20

<sup>102</sup> Az öt alapfeltétel: 1. látni és látszani 2. egy harmadik dologra való közös figyelem 3. érzelmi egymásra hangolódás 4. közös cselekvés 5. motívumok és szándékok kölcsönös megértése

## Vizsgálat

### Hipotézisek

2013. második szemeszterében kezdett el foglalkoztatni az elnyomó, kirekesztő versengés és az együttműködésen alapuló segítségnyújtás. Egy kurzus keretén belül<sup>103</sup> hallottam először a kooperációs tanulás technikáról. Akkor fogalmazódtak meg bennem olyan kérdések, amelyek nem hagytak nyugtot. Több, engem foglalkoztató pedagógiai, gyógypedagógiai problémakör kezdett összefonódni egy közös mederbe. Ilyen kérdések voltak ezek:

Vajon létezik-e olyan morális erő, elv, amely önzetlenségre sarkalja az embert? Tanulható illetve tanítható-e? Miért nyomunk el másokat saját magunk javára? Ezt a versenyszellemet „apáinktól örököltük” vagy pusztán szociális tanulás útján sajátítottuk el? A kooperációs tanulási technika valóban egy olyan módszer, ami az empátia, együttműködés, közösségi kapcsolatok révén igazi befogadó közösséget hoz létre?

Ezek a kérdések voltak azok, amelyek később témámhoz és megfogalmazott hipotéziseimhez vezettek.

Hipotézisem a következők:

1. Ha valaki egy másik személy szenvedésének vagy kiszolgáltatott helyzetének a tanúja, típusosan empátiával fog reagálni.

2. A kooperatív osztályban több aktív, cselekvő válasz fog születni a megjelenő segítségnyújtásos helyzetben.

3. A kooperatív technikát alkalmazó csoportban a releváns segítségnyújtás segíti a csoportkohézió erősödését (kevesebb periférián lévő gyerek, a „mássággal élő” gyerekek hatékonyabb integrálása)

4. Az értékpreferencia kérdőívől kimutathatóvá válik, hogy a kooperációs technikával tanuló osztályban a segítségnyújtás preferáltabb helyen áll, mint a többségi osztályban, ahol hagyományos pedagógiai eszközökkel dolgoznak.

### Módszer

1. Képről (lásd:1. melléklet) történet felvétel;
  - a) dokumentálása, (lásd: 2. melléklet: Történetek és a 7. melléklet)
  - b) hermeneutikai szövegelemzéssel való vizsgálata, tartalomelemzés (lásd: 3. melléklet)
  - c) következetes megfigyelések készítése személyes és videofelvételek alapján (lásd: 2. melléklet)
2. Értékpreferencia kérdőív (annak vizsgálatára, hogy kimutathatóvá válják a segítségnyújtás, mint érték helye, szerepe, preferenciája a csoportok-gyerekek körében) (lásd: 4. melléklet)
3. Mérei-féle Többszemponútú Szociometriai kérdőív (lásd: 5. mellékletek)
4. Félig strukturált interjú a két osztály pedagógusával.(lásd: 6. melléklet)

---

<sup>103</sup> KE-PK Gyógypedagógiai, szabadon választható kurzus: Kooperációs tanulás technika, 2013. második félév

## A vizsgált személyek

A vizsgálathoz kontrollcsoportos kísérleti elrendezést alkalmaztam. Az ilyen típusú kutatásokhoz szükséges mintanagyságot Csíkos Csaba (2004)<sup>104</sup> tanulmánya elemzi. A statisztikai számítások által megkívánt elemszámokból kiindulva megállapítja, hogy a pedagógia kísérletekhez az 50–100 fő körüli kísérleti csoport az ideális. Vizsgálatom során a kísérleti csoportba 20, a kontrollcsoportba eredetileg 19 tanuló tartozott (a kontrollcsoport elemszáma a szociometriai vizsgálat során tér el, ahol a vizsgálat eredményessége érdekében az egész osztályt vizsgáltam, azaz 29 főt, ebből 3-an hiányoztak).

A vizsgálat mintája<sup>105</sup> az iskolára nézve sem reprezentatív<sup>106</sup>, mert az iskolák csak egy évfolyamát vizsgáltam, de nem elhanyagolható, értékes tapasztalat gyűlt össze, ami véleményem szerint átültethető az iskolák egészére (populáció<sup>107</sup>) nézve. A minta érvényessége bár a reprezentativitással összefüggő fogalom, de a hangsúly tekintetében más: elmondható, hogy a minta érvényessége a mintavételi eljárásban a szándékom szerint működött, és a célzott populációt képviseli. Így következtéseim megalapozottan általánosíthatom a kutatási kitekintésben is. Az előmérés eredményei<sup>108</sup> azt mutatták, hogy a kontrollcsoport „Fogyatékoság-másság” témakörében elmaradottabb, és nincs kellő mértékű ismeretük, mint a kísérleti csoportnak. Ezért mindkét évfolyamon külön-külön közel azonos időintervallumban „Érzékenyítő, interaktív terepórát<sup>109</sup>” tartottam. A kísérleti- és a kontrollcsoport kiválasztásának szempontja volt, hogy különböző iskolatípusból (vizsgált iskolatípus: integráló általános iskola; kontroll iskolatípus: normál, többségi általános iskola). A mintát két városi általános iskola azonos évfolyamáról választottam ki. A kooperatív módszerrel tanuló csoportot egyetlen intézményből, egy integráló általános iskola (Kaposvári Egyetem Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium), alsó tagozatos második évfolyamán tanuló diákok voltak. Ennek köszönhetően biztosítani tudtuk, hogy a kísérletben résztvevő tanárok folyamatosan, minden óra előtt és után egyeztessék módszereiket és tapasztalataikat. A kooperatív módszerrel tanuló második évfolyamot egy tanár tanította. A kontrollcsoportot a kaposvári Gárdonyi Géza Általános Iskolából választottam: a két tanulócsoporthoz normál általános iskola második évfolyamából került ki. A kontrollcsoportot két tanár tanította, azaz összesen három tanár vett részt a kísérletben.

---

<sup>104</sup> Csíkos Csaba: Empirikus pedagógiai vizsgálatok optimális mintanagyságának meghatározása. Magyar Pedagógia, 2004, 104. 2. sz. p.183–201.

<sup>105</sup> Értsd.: A vizsgálatban részt vevő személyek (Szokolszky Ágnes: Kutatómunka a pszichológiában Budapest, Osiris kiadó, 2004. p.156.)

<sup>106</sup> Értsd.: Reprezentatív mintáról akkor beszélhetünk, ha a vizsgált minta mérvadóan képviseli a célzott populációt. A minta akkor releváns, ha a kritikus változó(k) szisztematikusan nem térnek el a populáció paramétereitől; azaz jól megközelíti a populációt azon fontos jellemzők tekintetében, amelyek hatást gyakorolnak a vizsgálat eredményére. (Szokolszky Ágnes: i.m. p. 157.)

<sup>107</sup> Szokolszky Ágnes a populáció alatt azt az alapsokaságot, tágabb halmazt érti, amire a mintán nyert eredményeinkre alapozott következtéseinket ki kívánjuk terjeszteni. (Szokolszky Ágnes: i.m. p.156.)

<sup>108</sup> Fogyatékoság-másság témakörében mértem fel előzetes tudásukat a vizsgált, ill. kontrollcsoportnak. A vizsgált csoport egy kaposvári integráló általános iskola 2. osztálya, melyben öt beilleszkedési, tanulási és magatartás zavart mutató tanuló tanul, továbbá napi érintkezésben vannak sajátos nevelési igényű tanuló társaikkal. A kontrollcsoportban külön tanulócsoporthoz tartozó tanulóknak a tanulási és magatartás zavart mutató tanuló és a hátrányos helyzetű tanulók, sajátos nevelési igényű tanuló ebbe a kaposvári általános iskolába nem jár. A vizsgálat eredményessége érdekében a kontroll két tanulócsoporthoz egy csoportként, illetve egy osztályként kezelem, ahogy ez az iskola nyilvántartási dokumentációjában szerepel.

<sup>109</sup> Erről részletesebben a vizsgálati eljárásban írok.

Összegezve:

Minden vizsgált gyermeknek általános ismerete van a fogyatékosokról, személyesen találkozott már fogyatékos személlyel: két általános iskolai osztályban érzékenyítő óra tartása (9x40 perc), melyben általános képet kapnak a normától eltérő személyekről, a fogyatékosokról és fogyatékosági típusokról. Játékos úton átélhetik, milyen egy kiszolgáltatott helyzetben lenni és segíteni.

- **Vizsgált csoport:** Kaposvári Egyetem Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, *integráló iskola típus, alsó tagozatos második évfolyamos, kooperatív tanulásmódszertannal tanuló osztálya:* 20 fő
- **Kontrollcsoport:** Kaposvári Gárdonyi Géza Általános Iskola, *normál iskola típusú alsó tagozatos második évfolyamos, hagyományos tanulásmódszertannal tanuló osztálya:* 19 fő

## Kvantitatív vizsgálati eljárás

A kvantitatív kutatási stratégiám két fő részre osztható. A pro-periódusban előzetes felméréseket, hospitálásokat, terepórákat tartottam. A fő rész az első felében extenzív, keresztmetszeti vizsgálatot végeztem két iskola 2. évfolyamán. A vizsgáltomban kontrollcsoportos elrendezést alkalmaztam az alsó tagozatos gyerekek körében, akiket elméleti mintavétel alapján választottam ki. A megfelelő elemszám érdekében a vizsgálatot Kaposváron két iskolában készítettem el. A fő rész második részében intenzív kutatási stratégiát végeztem a már leszűkített célcsoporton.

Vizsgálati eljárásom pro-periódus részében felkerestem a kaposvári általános iskolákat, hogy meg tudjam vizsgálni, milyen elemszámban tanulnak kooperációs tanulás technikával. Ez a vártnál lényegesen kevesebb volt. 2014. első félévében csupán egy olyan iskolát találtam, melyben egy szakképzett osztályfőnök következetesen kooperációs tanulás technikával tanít<sup>110</sup> évek óta. A Kaposvári Egyetem Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium alsó tagozatos, 2/a osztályában 26 gyermek tanult, ebből 20-an vállalták a kutatásban való részvételt. Ez az elemszám meghatározta a kontrollcsoport kiválasztását és elemszámát is. Így a választásom a Gárdonyi Géza Általános iskola 2. osztályára esett, ahol 29 tanulóból 19-en vállalták a kutatásban való részvételüket. A pro-periódus további részét képezte az előzetes engedélyek, hozzájárulási nyilatkozatok elküldése és a visszacsatolás. 2014 novemberétől rendszeresen vettem részt mindkét osztály életében: heti rendszerességgel jártam hospitálni, együtt készültünk iskolai rendezvényekre is. Előzetes felmérés és szóbeli tájékozódás során világossá vált számomra, hogy a két osztály eltérő szinten van a „Fogyatékoság, másság” témakörét érintő általános tudásban. Ezért a két osztály pedagógusaival egyeztetve lehetőséget kaptam „Érzékenyítő, interaktív terepórák” tartására, amit a fejlett IKT- eszközöknek is köszönhetően nagyon élvezetesek és szemléletesek lettek (lásd: 8. melléklet). Ezeket az órákat a tanulók nagyon élvezték, érdeklődők voltak és aktívan részt is vettek benne. Alább bemutatom az interaktív terepóra bevezető részét és az Aktív Inspaire képeit.

Bevezető rész:

Játékos, mozgásos mese egy furcsa reggelről

Egyszer volt, hol nem volt, talán igaz sem volt..... de mi van, ha igen?

---

<sup>110</sup> A kooperációs tanulás technika mellett több alternatív, a reformpedagógia körébe tartozó technikával tanít.

Valahonnan, nagyon mélyen az álom és ébrenlét határán, hallom ám, hogy csörög az ébresztőórám. Hunyorgok ....ásítok nagyokat. Kinyújtom a karom, hogy lecsapjam az órát, de azt vettem észre, hogy nem mozdul a karom (mindent mozgással kísérek, erősen dramaturg hatásokkal). Sokáig kínlódtam, amíg sikerült elérnem. Felültem az ágyam szélére, még egyszer megdörzsöltem a szemem, hátha felébredek. Fogom a jobb oldali papucsom, keresem a balt is. Áh, valami itt nem stimmel. Hát ez kacsaláb! Pedig én mindig is tudtam melyik a bal, és melyik a jobb! (Ti tudjátok? Na rajta, had lássam! Bal lábat a magasba! Most a jobb kezet! Most egyszerre a bal és jobb lábatokat! ☺)....”

A mesém ilyen furcsa, rögtönzött szálakkal szövöm mindaddig, amíg nem tudom minden tanuló érdeklődését felkelteni.

A vizsgálati eljárásom fő részének extenzív szakaszában végeztem el mindkét iskola 2. osztályában szociometriai vizsgálatot (Méri Ferenc nyomán). Ebben a vizsgálatban a Gyakorló Általános iskola 2/a osztályából 26 főből 16-an töltötték ki (10-en hiányoztak egyhetes vidéki sportrendezvény miatt), a Gárdonyi Általános Iskola 2.osztályából 29 főből 26-an töltötték ki (3-an hiányoztak betegség miatt). Ezután elkészítettem az értékpreferencia kérdőívet is, ami eredetileg hat nyitott mondatot tartalmaz. Én ebből a hat pontból a 3. és 5. pontot emeltem ki (3. pont a segítségnyújtásról a 6. pont a fogyatékos emberről szól). Az értékpreferencia kérdőívet a vizsgált és kontroll csoport hiánytalanul és értékelhetően kitöltötte, az így kapott kérdőívek a vizsgált csoportból 20, illetve a leszűkített kontroll csoportból 19 fő.

Az intenzív szakaszban történt egy olyan rajzolt kép elkészítése, amiről a két osztály tanulóinak egy történetet (narratívumot) kellett mondania. A vizsgálati módszerek gerincét a képről felvett történetek adják. A kép elkészítésének szempontjai az alábbiak voltak: egyszerű felépítésű, könnyen értelmezhető formák és alakok legyenek rajta. Az alakok tekintet nélküliek legyenek, és egy segítségnyújtásos szituációba helyezkedjenek bele. Szembetűnő jegye legyen a rászorulóknak, pl.: fogyatékosági külső jegyek vagy mozgásában akadályozott jegy. A szituációban szereplő másik személy döntéshelyzetben álljon, de pozíciója, testtartása értéksemleges legyen, ne sugalmazó. Egy ilyen kép elkészítése értő kezű, és szemet igényel, melyet a Kaposvári Egyetem rajztanára<sup>111</sup> rajzolt meg.

A kép által nyújtott „szemléltető” (tanú) modell, a szemléltetőben támadó érzelmeket is figyelembe véve nem feltételezi az áldozat vagy rászoruló fizikai jelenlétét, mégpedig a helyzetek (belső) reprezentációjának képessége folytán és azért, mert a belsőleg reprezentált események mind empátiás, mind közvetlen érzelmek kiváltására képesek<sup>112</sup>. A vizuális narratívák elemzéséhez a kvalitatív módszerek közül a hermeneutikai szövegelemzést választottam<sup>113</sup>.

Ezeket a történeteket videóval rögzítettem, majd írott formában dokumentáltam. Minden

---

<sup>111</sup> Rónai Gábor tanár úr készségesen vállalta a kép elkészítését. Ezúton is szeretném megköszönni, hogy munkám során ilyen módon is támogatott!

<sup>112</sup> Hoffman, M.L.: empátia, társas kogníció és morális cselekvés, 1991 In.: Morális fejlődés, empátia és altruizmus szgy., szerk.: Kulcsár Zsuzsa, Budapest, ELTE Eötvös kiadó, 1999. p.43.

<sup>113</sup> Szokolszky Ágnes szerint a narratív elemzés hermeneutikai értelmezésében a „hermeneutikai kör” elve szerint „az egyes részek értelme és jelentése az egésztől függ, és az a cél, hogy olyan meggyőző és ellentmondásoktól mentes értelmezést adjunk, amely összhangban áll a narratívum alkotóelemeivel.” i.m.p.485. A narratív elemzés célja a begyűjtött narratívákban található tartalmi mintázatok azonosítása, szerkezetük kibontása. A modern narratív elméletek sokféle fogalmi konstrukciót alakítottak ki. Ezek közül én a „forgatókönyv” és a „narratív koherencia”(amely az elbeszélés logikai viszonyainak, a szereplők indítékainak, céljainak az átláthatóságát jelenti. In.: i.m. p. 486

tanulóval külön - külön vettem fel a történeteket, kétszemélyes vizsgálati szituációban. Megfigyelési szempontok alapján összevettem a rögzített történeteket és a megfigyelhető jelenségeket. A vizsgálat utolsó lépéseként félig strukturált interjút készítettem az érintett három pedagógussal.

## Eredmények

Alábbiakban bemutatom a vizsgálati eljárás során alkalmazott módszerek legfontosabb szempontjait és ezek eredményeit.

### A képről felvett történetek vizsgálata, azok eredményei

A vizsgálati módszer időigényessége ellenére a két csoportban hiánytalanul be tudtam gyűjteni a történeteket. A vizsgált csoportban 20-an, a kontrollcsoportban 19-en, így a narratív begyűjtés során összesen 39 értékes történetem lett. A narratív szövegek ugyanarról a témáról, egyszeri kísérleti helyzetben<sup>114</sup>, kutatói beavatkozással születtek (képről, kutatói instrukció által, kétszemélyes kísérleti helyzetben). Minden tanulónak következetesen ugyanazt az instrukciót adtam: „Miótán felfordítottad a lapot, egy képet fogsz látni. Erről a képről mondj nekem egy történetet!” A narratív elemzés hermeneutikai értelmezésben több fogalmi konstruktumot vizsgáltam annak érdekében, hogy általános képet kapjunk az empátia és a segítségnyújtás lehetséges kapcsolatáról. Az érzelmi reakciókról és cselekvéses aktivitásokról, a „forgatókönyv” illetve a „narratív koherencia” fogalmi körébe tartozó elemekről. Az alábbi táblázatokban foglalom össze ezeket. Külön elemzem a vizsgált csoportot és összevetem a kontroll csoport eredményeivel.

1. Narratív hermeneutikai elemzés: „forgatókönyv”

NARRATÍV MINTÁK, FOGALMAK			
1. „forgatókönyv”			
	segítségnyújtás		
	segít	nem segít	nem tudja eldönteni
Vizsgált csoport kódja: V1-20	20/18	20/1 +(1)	20/1
Kontroll csoport kódja: K1-19	19/10	19/9	19/1b <sup>1</sup>
Kontroll csoport (2. osztály) két tanulócsoportjának összevetése			
Kontroll csoport (B.) kódja: K1-1-9	9/2	9/7	9/1b
Kontroll csoport (A.) kódja: K2-10-19	10/8	10/2	10/0

A narratívák elemzésekor a szövegben lévő fogalmi konstruktumok közül a „forgatókönyv” értelmezésében három lehetséges tartalmi választ különítettem el:

1. Az álló alak segíteni fog az ülő alaknak.

<sup>114</sup> A kutatásban résztvevőkkel külön-külön vettem fel a vizuális narratívákat, törekedve az erre kialakított, zárt, csendes helyiségben.

2. Az álló alak nem fog segíteni az ülő alaknak.
3. Az elbeszélő nem tudja eldönteni, hogy mi fog történni, ill. nem tudta értelmezni a szituációt.

Táblázatomból kitűnik, hogy a vizsgált csoportban (20 fő), a segítségnyújtásos szituációban, a „segít” opció 18 tanuló narratívájában jelenik meg. Kiemelném ezek közül a V4-es tanulót, aki egy láncmesébe szőtte a mindenki mindenkinek segít lehetőséget:

„Egyszer volt egy öregember, akinek eltörött a lába, és beült egy kerekesszékebe. És sétált mellette egy bácsi, és megkérdezte tőle, hogy „segítsek fölmenni a járd... vagy igen járdára?”. Azt mondta a kerekesszékes ember, hogy „igen, légy szíves segítsél!” Aztán beszélgettek, megköszönte a kerekesszékes ember őőő annak a bácsinak, és utána haza mentek. Mindenki hazament a lakásába. És hazaértek, és az ember elmesélte otthon a családjának, hogy mit történt vele. (...) Aztán megint sétált az a bácsi, találkozott egy nénivel, aki megkérdezte tőle, hogy „te voltál az, aki segített a férjemnek felmenni a járdára?” „Igen, én voltam az.” Az azt mondta a néni, hogy „köszönöm szépen, nagyon jószívű és kedves voltál”. És utána hazamentek.(...)Azt utána elmentek sétálni. Találkoztak egy idős nénivel, akinek el volt törve a keze. Szeretett volna venni TESCO-ba ilyen sokféle ételt, de nem tudott, mert el volt törve a keze. És volt ott egy bácsi, megkérdezte tőle „segítsek neked?” Azt mondta, „köszönöm szépen, igen!” Segített neki, odavitte a kasszához, kivette a pénztárcáját, odaadta a férfinak, kiszámolta... és odaadta a pénztárosnak. (...)És utána a bácsinak úgy fájt a keze, meg a feje, és meg volt vakulva, mert ugye már sok napfény sütött a szemébe, és már fájt a szeme, és már alig bírt menni, mert a lába is fájt. És utána jött az a kerekesszékes ember, és megkérdezte tőle „mi bajod ember?” Azt válaszolta rá az az ember, „fáj a szemem meg a lábam meg a kezem. Nem látok semmit, mert belesütött szemembe a nap. Meg kicsit meg is vakultam.” Azt mondta utána az az ember, „gyere, légy szíves segíts haza vinni!” „Persze segíték, mert te is jó tettél velem.” Utána elmentek(...), amikor hazaért az öregasszony, az megkérdezte tőle, hogy „mit tettél ma?” És az azt mondta neki, hogy „milyen ügyes volt”. Ezért csinált neki egy jó ...vacsorát.

Egy tanuló (a V13-as kódú) történetében egyértelmű nem a válasz: „A bácsi nem segít a kerekesszékesnek. (...) Mert gonosz. A kerekesszékes azt mondja, hogy őőőő, segítsen neki, a másik azt mondja, hogy nem, mert dolga van. (...) Tovább megy. A kerekesszékes továbbra is kéregetni fog, és nem érez semmit. A másik meg rossz szívű.” A V7-es narratívában megjelenik a tömeg, akik nem segítenek átkelni a kerekesszékes alaknak az úton, majd „jött egy ember, aki megsajnálta őt, mert szegény még nem tudott átkelni az úton (...), ő majd segít neki átkelni az úton, hogy ne üssék el majd az autók. (...) Később még találkoztak, és még egyszer átsegítette, és akkor már barátok lettek.” A V7-es narratívumból azt lehet levonni, hogy a tanuló nem ismert rá a segítségnyújtásos szituációra. Ugyanakkor a történetében a két szereplő beszélget egymással, azaz az akció, a kommunikációs aktivitás itt is megjelenik: „Beszélgetnek a bácsik. (...) hogy neki milyen rossz lehet, hogy nem tud állni vagy mást csinálni, amit a többi ember tud.”

A kontrollcsoport (19 fő) a segítségnyújtásos szituációban a „segít” opció 10 tanuló narratívájában jelenik meg.Pl: „Úgy fog neki segíteni, hogy ott megfogja, ott hátul és áttolja” A „nem segít” lehetőséget 9 tanuló történetében jelent meg. A „nem segít” tartalmi vonatkozásban többször párosul ártó szándékkal is, ahol az álló alak szándékosan fájdalmat illetve halálát okozza az ülő alaknak. Pl.: K1-1 tanuló történetéből részletek

„Egy valaki ilyen fogyatékos ember, aki beteg. Szerintem nem akar neki segíteni, mert inkább elé áll, hogy ne tudjon átmenni. Szóval nem engedi átmenni. Pedig szépen megkéri, de nem engedi, mert őőő rosszat akar neki. De például, ....lehet hogy lesz még egy balesete, hogy ha éppen pont amikor jön vonat vagy valami, gyorsan és akkor mielőtt ideért volna akkor menne el ő, és akkor nem is őt üti el, hanem aki beteg most is, és lehet hogy még balesete is lesz. Hát, megkéri szépen, hogy engedje át. Nem engedi át, mondja nem, ilyesmi. Valahogy így. Rosszat mond neki, csúnyán beszél vele, ilyesmiket mondhat neki. És.... hát. Ez az ember pedig még egyszer kéri szépen, normálisan beszél vele, nem akarja bántani. Csak ő.”

A K1-6-os tanuló narratívájában a történet hol a „segít”, „nem segít vagy mégsem segít” szálaikon mozog. Kérdésemre, hogy ebben a történetben mi lesz azt válaszolta, hogy „Ezt nem tudom. Szerintem jó vége lesz vagy rossz.”

Összességében elmondható, hogy szignifikáns különbség van a vizsgált és kontrollcsoport segítségnyújtási szituációban adott válaszai között. Míg a vizsgált csoportban 20 főből 18-an, addig a kontrollcsoportban 19 főből 10-en mondták úgy el a képről a történetüket, hogy abból egyértelműen aktív, cselekvéses segítségnyújtó tartalmi jelentést vonhattam le. Ez a segítségnyújtó cselekvéses válasz jelentős különbség a két csoportunkra nézve. A „nem segít” fogalmi „forgatókönyv” elemzése során a vizsgált csoportban 1 fő, míg a kontroll csoportban 9 fő (!) nem segített. Ez a vártnál nagyobb különbség, és ami a legmegdöbbentőbb számomra, hogy olyan történeti forgatókönyvek születtek, amik jelentős agresszív, kegyetlen tartalmi jegyeket hordoznak. A továbbiakban a Batson-féle empátia-altruizmus modelljét<sup>115</sup> használom annak bizonyításra, hogy ha valaki egy másik ember szenvedésének, kiszolgáltatott helyzetének tanúja, akkor típusosan empátiával fog válaszolni Ennek bizonyítására a narratív szövegekből kielemeztem azokat a kontextuális szavakat, ill. szóösszetételeket, amelyek ezt alátámasztják. Az alábbi táblázatban ezeket adom közre<sup>116</sup>:

Batson-féle empátia-altruizmus modell felhasználása az emóciókat kifejező szavakban

Emóciókat kifejező szavak			
Vizsgált csoport (V1-20)		Kontroll csoport (K1-19)	
segít (18 fő)	nem segít (1 fő)	segít (10 fő)	nem segít (9 fő)
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ kedvesség</li> <li>✓ barátság</li> <li>✓ jót érez</li> <li>✓ jól érzi magát</li> <li>✓ öröm</li> <li>✓ boldogság</li> <li>✓ részvét</li> <li>✓ barátság</li> <li>✓ együttérzés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ fájdalom</li> <li>➢ szomorúság</li> <li>➢ bántódás</li> <li>➢ bánat</li> <li>➢ gonoszság</li> <li>➢ hiány érzése</li> <li>➢ semmit sem érez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ kicsit jót</li> <li>✓ jó érzés</li> <li>✓ kedves</li> <li>✓ szeretet</li> <li>✓ vidám</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ rossz érzést</li> <li>➢ nem érez semmi rosszat</li> <li>➢ sajnálatot</li> <li>➢ bánatot</li> <li>➢ szomorúságot</li> <li>➢ igazságtalanságot</li> <li>➢ tétlenséget</li> <li>➢ kényszerhelyzetet</li> <li>➢ hiány érzése</li> <li>➢ nem jót</li> <li>➢ unalmat</li> <li>➢ szeretetlen</li> <li>➢ fájdalmat</li> <li>➢ „hogy meg fog halni”</li> <li>➢ félelmet</li> <li>➢ „hogy csúfolják”</li> </ul>

<sup>115</sup> Lásd: Batson azt állítja, hogy létezik valódi altruisztikus motiváció, melynek forrása az empátia törődés mint reaktív érzelmi válasz. Több laboratóriumi kísérlet is megerősítette nézetét, „az empátia törődéssel kapcsolatos motivációnak van valóságos altruisztikus komponense.

<sup>116</sup> A további vizsgálatok fő részéből a „segít”, „nem segít” választásokat veszem figyelembe. A „nem tudja, vagy nem értelmezhető” válaszokat kihagyom (2 történet)



Batson érvel a valódi altruisztikus motiváció mellett, melynek forrása az empátiás törődés mint reaktív érzelmi válasz. Elmélete szerint a szűke helyzetben lévő személy megfigyelése háromfajta választ eredményezhet. Az egyik a megerősítési út, ami kifejezetten egoisztikus út, és vizsgálati helyzetünkben nem előlegeztünk meg semmiféle jutalmi vagy szociális megerősítést. A második az arousal csökkentési út, ahol a személyes szorongás, a rossz érzés csökkentésére irányul a motiváció. Ez a nem segítők körében megfigyelhető! Összesen ezt az utat a vizsgált csoportból 1 fő, a kontrollcsoportból 9-en választották. Ez a két csoporthoz képest jelentős differenciára mutat rá! A harmadik az *empátiaaltruizmus* útja, *amikor az együttérzés erejével párhuzamosan erősödik a motiváció, és a helyzetből való kilépés lehetősége nem befolyásolja a segítségnyújtást (a képen az álló alaknak több lehetősége is van következmények nélküli menekülés útját választani)*, és aktív, segítségnyújtásra motiválja a szemlélőt. Vizsgálatunkban a vizsgált csoportban ezt az utat nyolccal többen választották a kontrollcsoporthoz képest!

Tehát összességében elmondható, hogy a vizsgált csoportban szignifikáns különbség mutatható ki az empátiaaltruizmus útját választók javára, akik a kooperációs tanulás során megerősítették az együttérzéssel az együttműködés erejét, s ezáltal a motivációjuk az aktív segítségnyújtás volt. Míg a kontrollcsoport narrációinak elemzése során az derült ki, hogy könnyebben lépnek ki a segítségnyújtásos helyzetből, ha erre módot találnak, illetve agresszív magatartás minták mutathatók ki (legrosszabb esetben – ilyen 4 volt!) a szenvedő alak felé. Többségük passzív, illetve otthagya a helyzetet.

A narratív hermeneutikai elemzés fogalmaiból a második, amit vizsgáltam, az a narrációk befejezése, végkicsengése, és a történet logikai szálába illeszthető „Mért segít, mért nem segít?” oki kapcsolat megtalálása. Mivel ez a dolgozatom tartalmához nem illeszkedik szorosan, ezért az elemzett részeket és eredményeket a 3. mellékletben közlöm. Itt csak röviden pontokba szedem az eredményeket:

A vizsgált csoportban feltűnően több olyan narráció született, amiben a perspektívaváltások által olyan cselekvéses válaszok és befejezések születtek, melyben nem csak segítettek egymásnak, hanem kölcsönös kapcsolat alakult ki a két személy között. Többen említik a „barátok lettek”, „meglátogatták egymás házáat”, „találkoztak később is” befejezéseket. Ez arra enged következtetni, hogy az általam vizsgált csoportban a kooperációs tanulás útján szerzett pozitív kapcsolatok, az empátiás törődés és segítségnyújtás napi megtapasztalása nagymértékben hozzájárult a tanulók morális természetének pozitív irányú fejlődéséhez. Ezt leginkább abban vélem megnyilvánulni, hogy a szemlélő modell nem csak egy egyszeri segítségnyújtó, hanem olyan ember, aki képes és akar kölcsönös kapcsolatot fenntartani egy másik emberrel, aki jelen esetben „más”, mint a többi (kerekeszékes). Attribúcióként a „szeretet” és a „jószág” is megjelenik.

Narratív elemzésemben egy másik változó a kerekeszékes alakra vonatkozó megállapítások voltak. Két szempont szerint vizsgáltam a történeteket:

1. önálló, autonóm személyként jelenik-e meg
2. nem önálló személyként jelenik meg

Mivel ez nem tartozik a kutatásomhoz szorosan, de nagyon érdekes megállapítások születtek, ezért erről a mellékletben található összegző táblázat és a történeteket ajánlom elolvasni.<sup>117</sup>

---

<sup>117</sup> 2., 3. mellékletek

## A Mérei-féle „Többszemontú Szociometria” vizsgálata

A vizsgálati eszköz voltaképpen egy 16 kérdésből álló kérdőív, melynek kérdései *választásra* szólnak fel: hipotetikus (de a csoport szempontjából valós) helyzeteket idéznek fel, melyekben meg kell nevezni egy vagy több csoporttársat. A csoporttagok a választásaikkal megjelenítik, hogy hogyan érznek és gondolkodnak a társaikról, összességében pedig elmondható, hogy a csoport nyilatkozik saját magáról – mindezt annyi tekintetben, ahány kérdést tartalmaz a kérdőív<sup>118</sup>. (5. Mellékletünkben bemutatunk egy ilyen kérdéssort.)

Válaszaikat saját névvel tüntették fel, a kitöltés során egymással nem beszéltek.

Az összesített eredmények a vizsgált és a kontrollcsoportnak négy aspektusáról nyújtanak információt:

1. a *kapcsolatok struktúrájáról* (ezt képezi le a szociogram, a kapcsolatok „térképe”)
2. a csoport *légköréről*,
3. a csoportban uralkodó *norma- és értékrendszerről*,
4. a csoport *szereprendszeréről és hierarchiájáról*.

A szociometriai vizsgálatot annak érdekében készítettem, hogy képet kapjak a vizsgált és a kontrollcsoport osztályképéről. A kooperációs technikával tanuló osztály (vizsgált csoport) és a hagyományos technikával tanulók (kontrollcsoport) kapcsolati struktúráját térképeztem fel és egészítettem ki a tanulókkal felvett értékpreferencia kérdőívvel. Feltételezésem szerint a vizsgált csoportban a kapcsolatok struktúrájában a C-M mutató kiegyensúlyozottabb lesz, kisebb arányú marginális mezővel bír. A vizsgált csoportban a szerkezeti mutatók: kohéziós mutatók kölcsönösségi indexe 88% volt, ami az átlag övezetbe tartozik (megjegyzem, hogy sajnos a 26 fős osztályból csupán 16-an tudták kitölteni a kérdőívet), s a hiányzó tanulók ellenére is azt mutatja, hogy összetartó osztállyal dolgozhattam (kohéziós index: 13%, ami átlagon felüli).

A kontrollcsoportban a 2. osztály két tanulócsoporthoz tartozott. Ennek alapvetően nem kell befolyásolnia annyira a szociogramot, hogy semmiféle kapcsolattal ne rendelkezzenek a két tanulócsoporthoz. A két tanulócsoporthoz teljesen zárt, köztük semmiféle kapcsolati elem nem mutatható ki. A kontrollcsoportban átlagon aluli a kölcsönösségi index (85%), és a kohéziós index is alacsony (7%) az átlag 10-12%-hoz mérten. A C-M mutató alapján az átlagnál sokkal népesebb perem aránytalan kiterjedése arról tanúskodik, hogy a központi magot arisztokratikus viselkedése eltávolítja az osztály zömét alkotó peremtől.

## Az értékpreferencia kérdőív eredménye

Az értékpreferencia kérdőívet a kutatásom tartalmi részének átfogó képéhez készítettem. Hat olyan nyitott mondatból álló kérdőívet kellett kitölteni a tanulóknak, amiben a személyes véleményükre, gondolataikra voltam kíváncsi (barátságáról, segítségnyújtásáról, osztályukról, családjukról).

A vizsgált és a kontrollcsoportban is hiánytalanul fel tudtam venni a kérdőívet.

A kérdőív kiegészítendő mondatai ezek voltak:

1. Azt gondolom a barátságáról, hogy...
2. A tanulásról azt gondolom, hogy...
3. Azt gondolom a segítségnyújtásról, hogy...

---

<sup>118</sup> 5. melléklet

4. Az én osztályom...
5. Szerintem a fogyatékos ember/embernek/embert...
6. Az én családom

Minden nyitott mondat válaszai sok értékes mondanivalót tartalmaznak, de kutatásomhoz a 3. és 5. pontot vizsgálom közelebbről.

A vizsgált csoportban a 3. pont nyitott mondatára összességében olyan válaszok érkeztek, melyekről kijelenthető, hogy

- érti és alkalmazza a segítségnyújtás különböző formáit
- választékosan fejezi ki magát, és az emóciókkal telített kifejezések gazdagak, árnyaltak
- értéket képviselő, preferált helyen áll a segítségnyújtás.

20 tanulóból 20-an gondolják a segítségnyújtásról, hogy pozitív tartalmú, és kölcsönös előnyt jelent mint az adónak, mind a kapónak. Az alábbiakban kiemelem a legjellemzőbbeket:

- ✓ „Jó érzés segíteni, mert ha jó úton jársz és jól cselekszel, végül mégis jó helyen kötsz ki.”
- ✓ „Ha másnak segítünk, akkor magunknak is segítünk.”
- ✓ „Így szerzek barátokat.”
- ✓ „Fontos, mert ha nem segítsz, akkor nem tudja azt megcsinálni!”
- ✓ „Az az ember, aki másnak segít az bölcs és jószívű.”

A vizsgált csoportban az 5. pont nyitott mondatára összességében olyan válaszok érkeztek, melyekről kijelenthető, hogy

- egy fogyatékos személyt emberként (önálló, autonóm) is el tud képzelni
- szélesebb látókörrel rendelkeznek (napi kapcsolatban vannak)
- befogadóbb, empatikusabb szemléletűek.

A tanulók többsége 20-ból 13-an pozitív tartalommal ruházták fel a fogyatékos embert. Ez ebben a kutatásban egyedülálló, mert a kontrollcsoportban egy pozitív tartalom sem mutatható ki! Alább kiemelem a vizsgált csoport legjellemzőbb pozitív tartalmú válaszait:

- ✓ „Boldog, mert láttam, hogy vidám, pedig nem volt se keze se lába, mégis boldog volt.”
- ✓ „Szerintem a fogyatékos ember ugyanolyan értékű, mint más ember.”
- ✓ „Szerintem a fogyatékos embert sem lehet kiközösíteni.”
- ✓ „Nem különbözik a többi embertől.”
- ✓ „Normális, mint mi.”

20 tanuló válaszából 7-en negatív tartalommal töltötték meg a fogyatékos emberről alkotott képüket. Pl.: „Nagyon rossz, mert semmit sem tud csinálni.”, „Vékony, gusztis.”, „Nagyon szomorú, magányos.”

A kontroll csoportban a segítségnyújtás ugyanolyan preferált helyen áll, mint a vizsgálati csoportban. Kontextuális tartalmi elemzés során viszont árnyalatnyi különbség van a két csoport között. Ugyanis a kontrollcsoport segítségnyújtásról adott válaszainak több mint fele (11) egyirányú, „nekem jó, ha segítenek” alapú. Pl.: „Azt gondolom a segítségnyújtásról, hogy valaki segít nekem.” Kölcsönösségen alapuló, együttműködő segítségnyújtásos válasz 9 tanulótlól jött. Pl.: „Illik az embernek segíteni, mert ha mi lennénk ilyen helyzetbe, akkor ők is segítenének.” Vagy: „Az minden ember számára nagyon fontos, mert annak is jó, aki segít valakinek, meg annak is jó, akinek segítenek.”

A kontrollcsoport az 5. pont „Azt gondolom a fogyatékos ember/embernek/embert...”

nyitott mondatáról 98%-ban negatív tartalmú válaszok érkeztek. Ezek a válaszok negatív érzelmi töltöttséggel ruházzák fel a fogyatékos embert; hiányról, betegségről, passzív megsegítéséről beszélnek. A válaszadók közül egy tanuló mondta azt, hogy „A fogyatékos ember mindenre képes!” A többség válaszait tekintve:

- „Segítsük azokat az embereket, akik betegek.”
- „Nincsen agyuk.”
- „Bolondok, hüjék.”
- „Tolókocsija van.”
- „Ki kell segíteni.”

## Összegzés, kitekintés

Vizsgálatom elvégzése előtt azt feltételeztem, hogy ha valaki egy másik személy szenvedésének vagy kiszolgáltatott helyzetének a tanúja, típusosan empátiával fog reagálni. Ez az állításom a vizuális (segítségnyújtásos kép) narrációk elemzése során a vizsgált csoportra nézve beigazolódni látszott. A Batson-féle empátiaaltruizmus modellt használtam fel a narrációkban. Kigyűjtött az emóciókat kifejező szavakat, szókapcsolatokat (a szöveg kontextusát figyelembe véve) az álló, ill. ülő alakra és a nem segítő és segítőkre lebontva. Pozitív tartalmú, típusos empátiára utaló szavak tekintetében a feltételezésem nem igazolódott be. Ugyanis az összes vizsgálatban résztvevők tekintetében 28 típusosan empatizáló és 9 nem empatizáló reakciót találtam. Vizsgált és kontroll csoport tekintetében figyelemre méltó, hogy a kooperációs vizsgált csoportban 18 tanuló reagált típusosan empátiával, 1 tanuló nem, míg a kontroll csoportban ez jelentősen elmaradt: 10 tanuló reagált empátiával (s majdnem ugyan ennyin nem: 9 tanuló)!

Ezenkívül azt feltételeztem, hogy a kooperatív osztályban több aktív, cselekvő válasz fog születni a megjelenő segítségnyújtásos helyzetben. Összességében elmondható, hogy a vizsgált csoportban szignifikáns különbség mutatható ki az empátiaaltruizmus útját választók javára, akik a kooperációs tanulás során megerősítették az együttérzéssel az együttműködés erejét, s ezáltal a motivációjuk az aktív, segítségnyújtás vált. Míg a kontrollcsoport narrációinak elemzése során az derült ki, hogy könnyebben lépnek ki a segítségnyújtásos helyzetből, ha erre módot találnak, illetve agresszív magatartás minták mutathatók ki (legrosszabb esetben –ilyen 4 volt!) a szenvedő alak felé. Többségük passzív, illetve otthagya a helyzetet.

Harmadik hipotézisem az volt, hogy a kooperatív technikát alkalmazó csoportban a releváns segítségnyújtás segíti a csoportkohézió erősödését. Kevesebb periférián lévő tanuló lesz, és a „mással élő” tanulókat hatékonyabb lehet integrálni az osztályközösségbe. A Mérei-féle Többszemponútú Szociometria kérdőív C-M mutatói, és Szerkezeti mutatói, illetve az osztályok életében való részvételem, a három, félig strukturált interjúk alapján bebizonyosodott, hogy a vizsgált csoportban a kooperációs tanulás technika által a peremhelyzetű tanulók másfél év alatt hatékonyan integrálódtak be az osztályközösség életébe, s a vizsgálat ideje alatt már nem volt kimutatható nagyarányú széli helyzet. A vizsgált csoportban a segítségnyújtás is nagyobb arányban volt kimutatható. Míg a kontrollcsoportban, ahol hagyományos tanulás technikákkal tanultak két tanulócsoportha lebontva, ott a két tanulócsoportha válogatási szempontjait figyelembe véve etnikai alapú, negatív versenyszellem alakult ki a két tanulócsoportha között. A két tanulócsoportha diákjai elenyésző nevet (!) tudtak felsorolni a másik tanulócsoportha, s ez mindkét csoportra igaz

lett. Két központi zárt mag alakult ki, melyben az B<sup>119</sup>. tanulócsoportban nagyarányú a peremhelyzetű tanulók mutatója, az A<sup>120</sup>. csoportban pedig központi, arisztokratikus versenyesszellemű a hierarchia. A segítségnyújtók és nem segítők aránya közel megegyezett: 10:9.

Utolsó, negyedik hipotézisem az volt, hogy az értékpreferencia kérdőívből kimutathatóvá válik, hogy a kooperációs technikával tanuló osztályban a segítségnyújtás preferáltabb helyen áll, mint a többségi osztályban, ahol hagyományos pedagógiai eszközökkel dolgoznak. A kérdőívek ezt a feltételezésem nem igazolták, ugyanis mind a vizsgált, mind a kontroll csoportban preferált helyen áll a segítségnyújtás. Ugyanakkor hozzátenném, hogy a segítségnyújtás irányultságát tekintve a kooperációs csoport a kölcsönösségre és együttműködésre alapoz, addig a kontrollcsoportban nagyobb arányban mutatható ki az egyirányú, alá-fölé rendeltségi hierarchia.

Véleményem szerint ez nagyon tág és nehezen vizsgálható témakör. Egyrészt azért, mert többszemponútú, interdiszciplináris, és az emberi természet továbbra sem vizsgálható – meglátásom szerint – a tudomány szempontjából teljes körűen. Összességében azt gondolom, hogy a kutatásom eredményei erre a vizsgált csoportra nézve értékes és gazdag tapasztalatokat hoztak. A vizsgálati mintám bár az iskolára sem nézve reprezentatív, de ezeket a gondolatokat és eredményeket véleményem szerint át lehet ültetni egy egész iskolára. Amennyiben tovább fogok foglalkozni ezzel a kutatási témával, megyei szintű felméréseket végeznék több iskolában. A narratív hermeneutikai elemzéshez a nagyobb minta végett elengedhetetlen lenne a számítógépes adatfeldolgozás is.

---

## IRODALOMJEGYZÉK

- Berezkei Tamás, Paál Tünde szerk. (2010): *A lélek eredete; Bevezetés az evolúciós pszichológiába*. Gondolat kiadó Budapest
- American Heritage Dictionary of the English Language, Fourth Edition, 2000
- Barash, D. P. (1980): *Szociobiológia és viselkedés*. Natura Kiadó, Budapest
- Benda József (2002): *A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I. Új Pedagógiai Szemle*
- Berezkei Tamás (2009): *Az erény természete. Önzetlenség, együttműködés, nagylelkűség*. Typotex kiadó, Budapest
- Berezkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- Berman, Yithzak–David Phillips (2000): *Indicators of social quality and social exclusion at national and community level*. Social Indicators Research
- Bordács Margit és Lázár Péter (2002): *Kedveskönyv*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest
- Darwin, Charles (2000): *A fajok eredete*. Typotex kiadó, Budapest
- Darwin, Charles (1961): *Az ember származása és a nemi kiválasztás*. Gondolat, Budapest
- Cosmides, L., Tooby, J. (1992): *Cognitive adaptations for social exchange*. In *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture* szerk.; (Barkow, J., Cosmides, L., Tooby, J.), Oxford University
- Csányi Vilmos (2013): *Az emberi természet c. előadása*. Tudós Fórum, Kaposvár
- Csányi Vilmos (1994): *Etológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

---

<sup>119</sup> Etnikai alapú tanulócsoport, hátrányos és roma tanulók alkotják.

<sup>120</sup> Sport tagozatos tanulócsoport, ahova a „jobb képességű, magyar” gyerekek járnak.

- Csíkos Csaba (2004): *Empirikus pedagógiai vizsgálatok optimális mintanagyságának meghatározása*. Magyar Pedagógia
- Dambach, K. E. (2001): *Pszichoterror (mobbing) az iskolában*. Akkord Kiadó, Budapest
- Durkheim, E. (1982): *Az öngyilkosság*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Elster, J. (1995): *A társadalom fogaskerekei. Magyarázati mechanizmusok a társadalomtudományokban*. Osiris, Budapest
- Fejes József Balázs (2005): *Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők*. Iskolakultúra
- Forel, A. (1910): *Kulturbestrebungen der Gegenwart*. München, Ernst Reinhard Verlag
- Forel, A. (1908): *Leben und Tod. Ein Vortrag*. München: Ernst Reinhard Verlag
- Füleki Dániel (2001): *A társadalmi kirekesztés és befogadás indikátorai*. Szociológiai Szemle (2).
- Schmidt-Lachenmann és mtsai (2000) valamint Zigerert és mtsai (2002): Gesundheitsamt Stuttgart (Stuttgarter Gesundheitsamt) körzeti orvosokkal végeztetett „Jugendgesundheitsstudie Stuttgart 2000” című vizsgálata
- Hamilton, W. D. (1964): *The genetical evolution of social behavior I and II*. J. Theor Hoffman, M.L.(1991): *Empátia, társas kogníció és morális cselekvés*. In: Kulcsár Zsuzsanna szerk. (1991): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös kiadó, Budapest
- Kant, Immanuel (1991): *Az erkölcsök metafizikájának alapvetése. A gyakorlati ész kritikája. Az erkölcsök metafizikája*. Gondolat, Budapest
- Bauer, Johacim (2012): *Miért érzem azt, amit te? Ösztönös kommunikáció és a tükröző neuronok titka*. Ursus Libris
- Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest
- Klein, J. D. és Shnackenberg, H. L. (2000): *Effects of informal cooperative learning and the affiliation motive on achievement, attitude and student interactions*. Contemporary Educational Psychology
- Michalski, Joseph, H. (2003): *Financial altruism or unilateral resource exchanges? Toward a pure sociology of welfare*. Sociological Theory
- Midlarsky E.–Kahana E. (1994): *Theories and Concepts of Altruism and Helping*. In Midlarsky E.–Kahana E. (1994): *Altruism in Later Life*. Newbury Parks, CA: Sage. Library of Social Research
- Midlarsky és Kahana (1994): *Theories and concepts of altruism and helping*. In Midlarsky E.–Kahana E.: *Altruism in Later Life*. Newbury Parks, CA: Sage. Library of Social Research
- Monteith, M. J., Zuwerink, J. R. És Devine, P. G.(1994): *Prejudice and prejudice reduction: classic challenges, contemporary approaches*. In: Devine, P. G., Hamilton, D. L. És Ostrom, T. M. szerk. (1994): *Social Cognition: Impact on Social Psychology*. Academic Press, New York
- Kulcsár Zsuzsanna szerk. (1999): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. Szöveggyűjtemény ELTE Eötvös Kiadó Budapest
- Ószövetség: Teremtés könyve, Izsák és Jákob története, Szent István Bibliai Társulat 2003., 25. fejezet 34. verse
- Ploetz, A.(1895): *Die Tüchtigkeit*. Berlin
- Raj Tamás: *Száz jiddis szó 87*. In: A micve (URL: [www.interdnet.hu/zsido/UJELET/archiv/u982309.html](http://www.interdnet.hu/zsido/UJELET/archiv/u982309.html))
- Raj Tamás: *Száz jiddis szó 87*. In: A micve (URL: [www.jewfaq.org](http://www.jewfaq.org))
- Salhins, Marshall D. (1973): *Törzsek*. In *Vadászok, törzsek, parasztok*. Kossuth Kiadó, Budapest

- Scheuring István (2010): *Az emberi együttműködés evolúciós háttere*. Magyar Tudomány 2010.
- Sen, Amarhya (2003): *A fejlődés mint szabadság*. Európa Könyvkiadó, Budapest
- Shachar, H. & Fischer, S.(2004): *Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of students in 11th grade chemistry classes*. Learning and Instruction
- Simon, H. A. (1990): *A mechanism for social selection and successful altruism*. Science
- Slavin, R. E. (1995): *Cooperative learning*. Simon and Schuster Company, Needham Heights
- Titmuss, R. M. (1970): *The Gift Relationship: From human blood to social policy*. London: Allen & Unwin
- Trivers, R. L.(1985): *Social Evolution*. Menlo Park, CA: Ben jamin/Cummings
- Van Vugt, M., & Van Lange, P: *Psychological adaptations for prosocial behaviour: The altruism puzzle* In: M. Schaller, D. Kenrick, & J. Simpson (2006): Evolution and Social Psychology Psychology Press. 237-261.
- Warneken, E, és Tomasello, M. (2006): *Aluristic helping in human infants and young chimpanzees*. Scienze 311: 1301
- Weismann (1892): *Über die Dauer des Lebens*. In.: ders.: Aufsätze über Vererbung und verwandte biologische Fragen
- Williams, G. C. (1992): *Natural selection: domains, levels, and challenges*. New York: Oxford University Press
- Zsolnai Anikó - Józsa Krisztián (2002): *A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei*. Iskolakultúra

Szerző köszönetét fejezi ki Rónai Gábor tanár úrnak a kutatásban használt kép elkészítéséért. Köszönettel tartozik a komplex vizsgálat lehetőségéért, a Kaposvári Egyetem Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 2/a osztályának és a lelkes osztályfőnököknek, Forrai Évának. Ugyancsak köszönetet mond a kaposvári Gárdonyi Géza Általános Iskola 2. osztályának és pedagógusainak a kutatáshoz való hozzájárulásukért.

Végül, de nem utolsósorban: „He (she) is a mensch” Nobel-díjat kap minden tanuló, akik számomra bebizonyították: „talpukig emberségesek”!









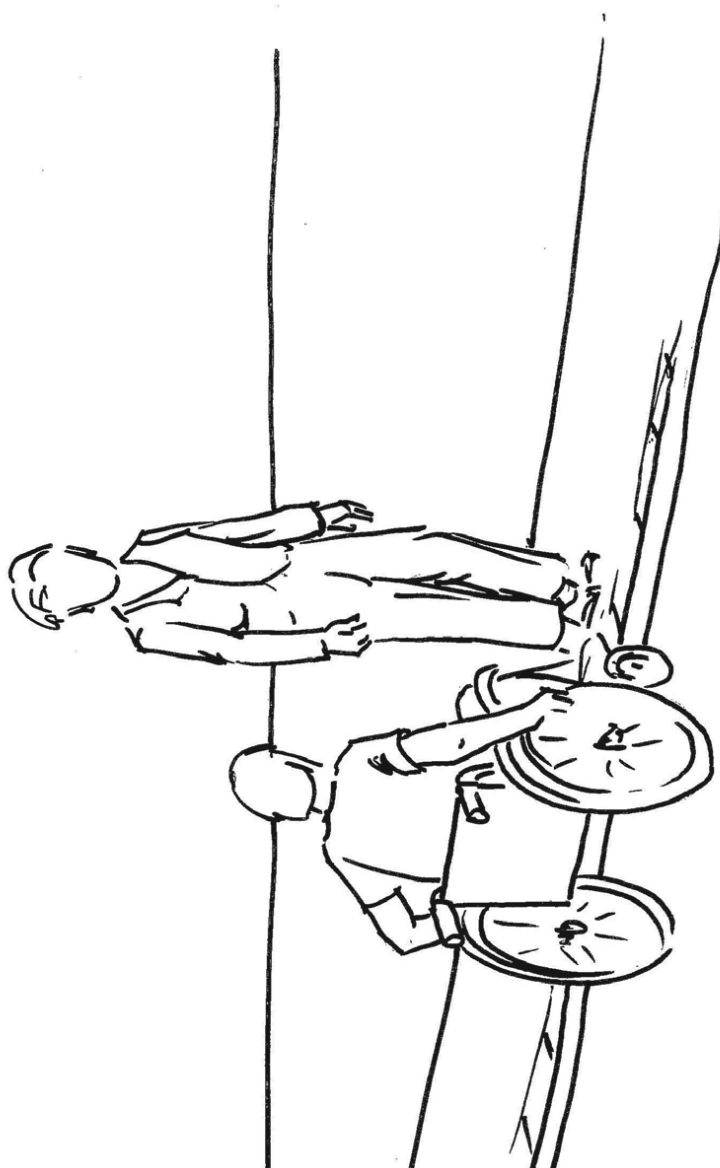




## Mellékletek

### 1. Melléklet: Vizuális narráció „segítségnyújtás” képe

(Az eredeti kép A/4-es méretű)



## 2.Melléklet: A „Történetek” narratív hermeneutikai elemzésének összefoglaló táblázata

Történet elemzés I.		VIZSGÁLT csoport		kereskedékes ember		emóciók / tulajdonságok		történet befejezése /attribúció
kód	megfigyelés	segítségnyújtás		nem önálló személyként jelenik meg		álló alak (a.)		ülő alak (b.)
		I	N	önálló személyként jelenik meg	nem önálló személyként jelenik meg	kedvesesség	barátság	
V1	-nagyfokú kíváncsiság -izgatott feladatra motívált	X		van otthona, ahol meglátogathatja		kedvesesség	barátság	Megismerkednek, barátok lesznek, meglátogatja a b-t. Ok: <i>körmeyben merjen neki; barátságából</i>
V2	-érdeklődő, nyugodt -f.motívált	X		bármilyen napi teendők elvégzése		csodálkozás	boldogság	Az a. félelme elmúlik;
V3	-érdeklődő-határozott -f.motívált	X		élete végéig tolszékes, semmit sem tud csinálni		fájdalom	fájdalom	Szeretne cserélni: perspektíva váltás (halál megjelenni)
V4	-nagyfokú kíváncsiság -érdeklődő, izgatott -f.motívált	X		Ott hona, családja, munkája, barátai vannak. Ő is képes segíteni másoknak. Versenyre jár.		részvétel, barátság	boldogság barátság együttérzés másokkal	Láncmese: perspektíva váltások; hála és kölcsönös segítségadás Ok: <i>viszonzás</i>
V5	-érdeklődő f.motívált és nem szeret mesélni	X		Pasziv résztvevője a történetnek etetik, itatják, felhívják, mert egyedül nem tud		szomorúság sajnálat	rosszat	Az a. b-t hazaviszi, megejt, irateti a Wc-re, lefekteti aludni. Ok: <i>„tudjon valamit csinálni...”</i>
V6	-érdeklődő -nyugodt -f.motívált	X	(x)	Társ nélküli nem tud közeledni, lefektetni.		jól érzi magát, örömet	rosszul érzi magát	Barátok lesznek, és ha megegyeznek, lehet elmennek valahová. Ok: <i>viszonzás; sajnálatból kelles</i>

Történet elemzés I.											
VIZSGÁLT csoport		segítségnyújtás			keresszékés ember		emóciók / tulajdonságok		történet befejezése /attribúció		
kód	megfigyelés	I	N	ne m tud-ja	önálló személyként jelenik meg	nem önálló személyként jelenik meg	álló alak (a.)	ülő alak (b.)			
V7	-érdeklődő -nyugodt -f.motivált	X	(x)		Önálló emberként jelenik meg, akinek ebben az adott helyzetben segíteni kell. Ő tolja a székét.		sajnálát, boldogság	Szomorú volt, boldog lett.	Később találkoztak újra, akkor is segített neki, és barátok lettek. Ok: <i>veszély elhárítása; sajnálat; barátság</i> Ok: <i>Azért segít, mert megérdemli.</i>		
V8	-érdeklődő -nyugodt -f.motivált	X			Önálló emberként jelenik meg, akinek ebben az adott helyzetben segíteni kell.			szomorú			
V9	-érdeklődő -nyugodt -f.motivált	X				Függ a környezetében élő embertől.	sajnálatot	örömet	Ok: <i>Azért segít, mert b. beteg.</i>		
V10	-nagyon kíváncsi -izgatott -f.motivált	X				Függ a környezetében lévő embertől. „Nem félt, mert ott volt az apukája mellette.”	bántódást	bizalom, bánatódást	Ok: <i>rokoni kapcsolat; veszély elhárítása</i>		
V11	-érdeklődő -f.motivált	X			Önállóan el tud menni mindenhova, ebben a helyzetben segítenek neki.		jót érez, jószívű	jót érez, örömet	Ok: <i>Az a. jószívűségből; veszély elhárítása</i>		
V12	-érdeklődő -nyugodt -f.motivált		X			Függ a környezetében lévő emberektől. Kiszolgáltatott. Nem tud semmit tenni önállóan.	sajnálat, bánat	bánat, rossz érzés	Ok: <i>Azért bánatos, mert másnak született, mint a többi ember.</i>		

Történet elemzés I.		VIZSGÁLT csoport		segítségnyújtás		kerekesszékes ember		emóciók / tulajdonságok		történet befejezése /attribúció
kód	megfigyelés	I	N	önálló személyként jelenik meg	nem önálló személyként jelenik meg	álló alak (a.)	ülő alak (b.)			
V14	-érdeklődő -izgatott -f.motivált	X		Függ a környezetében lévő emberektől. Kiszolgáltatott: rokoni kapcsolat.	„ő sem szereti nagyon” Értsd: a helyzetet	fájdalmat	a.hazaviszi, ápolja b-t; kórházba viszi Ok: <i>rokoni kapcsolat,ápolás</i>			
V15	-érdeklődő -izgatott -f.k.motivált	X		Függ a környezetében lévő emberektől. Kiszolgáltatott.	vidám	jó érzés, vidám	Elimennek tovább. Ok: <i>gondozás, ápolás</i>			
V16	-érdeklődő -izgatott, szégyenlős -f.k. motivált	X		Adott helyzetben segítségre szorul, de nem áll szoros függőségi viszonyban.	sajnálatot	rossz érzés,	Segít a. elimenni b-nek Ok: <i>baleset, sajnálatból</i>			
V17	-nem érdek- lődik -visszafogott,- f.k.m	X		Függ a környezetében lévő emberektől. Rokoni kapcsolat.	szomorúságot	hiány érzése, rosszat érez	Ok: <i>baleset; rokoni kapcsolat:ápolás-gondozás</i>			
V18	-érdeklődő -izgatott, Feszült -f.motivált	X		Megjelenik úgy is, mint önálló döntéseket hozó személy! Van háza.	Függ a környezetében lévő emberektől: eteti, itatja, kíséri,bevásárol.	szomorúságot, de örömtől is	Majd a.hazaviszi b-t, gondozza, békében élnek, elboldogulnak.			
V19	-érdeklődő -kiváncsi -f.k. motivált	X		Függ a környezetében lévő emberektől, régi barátok ápolják, együtt élnek vele.	sajnálatot	hiány érzése, fájdalmat érez	„Majd segít neki a nagyfiú örökösn-örökké.” Ok: <i>baleset</i>			
V20	-érdeklődő -kiváncsi -f.motivált	X		Függ a környezetében lévő emberektől, régi barátok ápolják, együtt élnek vele.	sajnálatot	jól érzi magát	Kórházi mótét után teljesen meggyógyul, és „utána lesz férje, gyermekei”.			



Történet elemzés I.							ÖSSZESÍTÉS			
Történet elemzés I.	VIZSGÁLT csoport	segítségnyújtás		kerekesszékes ember		emóciók / tulajdonságok		történet befejezése /attribúció		
		I	N	önálló személyként jelenik meg	nem önálló személyként jelenik meg	álló alak (a.)	ülő alak (b.)			
megfigyelés			nem tudja							
Jó hangulatú, erős osztálykohézióban működő csoport. Atlagon felüli érdeklődést mutattak a feladatok iránt, azokat igyekeztek jól megoldani. Nyitottak, és barátságosak voltak. Inkább izgatottak voltak, mint feszültek vagy szorongók.	20/18	20/1	20/1	20/7 (+1)	20/12 (+1)					
	/1b		-saját otthon -család -munkahely -feleség -gyerekek -Képes valamire önállóan is. -Adott helyzetben szorul csak segítségre, nem függ szorosan környezetétől.	-ápolás -gondozás -semmit nem tud csinálni -sem mire nem képes -segíteni kell neki	-kedvesség -barátság -jót érez -jól érzi magát -öröm -boldogság -részvét  -csodálkozás -fájdalom -szomorúság -bántódás -bánat -gonoszság	-jól érzi magát -jót érez -öröm -barátság -boldogság -együttérzés  -szomorú és vidám -hiány érzése -fájdalom -semmit -bánat	-rokoni kapcsolatból ered, ápolásra,gondozásra szorul -baleset -sejnélátból -veszély elhárítása -jösszívűségből -barátságból -beteg			

Történet elemzés II.									
KONTROLL csoport		segítségnyújtás		keresszékés ember		emóciók / tulajdonságok		történet befejezése / attribúció	
kód	megfigyelés	I	N	önálló személyként jelenik meg	nem önálló személyként jelenik meg	álló alak (a.)	ülő alak (b.)		
K1-1	-érdeklődő -kíváncsi -izgalom -f.motivált		X		Függ a környezetében lévő emberektől.	nem érez semmi rosszat	rosszat érez, csúfolják félelmet	Nem engedi a.átmenni b-t, ezért lehet, hogy balesete lesz: elüti a vonat. Ok: A.gonosz, rosszat tud és akar okozni b-nek, „De ő, aki beteg, ő nem tud. Tudja és ezért teszi ezt.”	
K1-2	-érdeklődő -nagyon kíváncsi -nyugodt -f.motivált	X			Függ a környezetében lévő emberektől.	Semmit, „de, fájdalom” sajnálát	fájdalom	Összebarátkoznak, megkedvelik egymást; hálá-kölsönösség. Ok: b. beteg v. hiányzó testrész	
K1-3	-kíváncsi -figyelme könnyen terelődik -f.motivált		X		Függ a környezetében lévő emberektől.	B.halálát, rossz szívú, szeretetlen	„hogymeg fog halni” Előtte: „hogymeg segít nek” a.	B-t elütötte a vonat, elvitték a mentősök;a. elment. Ok: a.rossz szívú, szeretetlen	
K1-4	-izgalom -f.motivált		X		Dupla kiszolgáltatott helyzet: vak és a keresszékés találkozása.	rossz, mert nem lát (itt vak)	kényszer helyzetet	Elüti b. a-t. Nem barátkozhatnak össze; elimennek mindketten, ahova kell.	
K1-5	-érdeklődő -szorongó -barátságos -f.motivált	X			Függ a környezetében lévő emberektől. Nem tud csinálni semmit, csak ha segítenek neki.	rosszat, sajnálat bánatot igazságtalanságot tétlenséget	nagyon rossz érzés, csúfolják hiány érzése, nincs barátja	Barátok lesznek, és nem fog fájni b.szíve, örülni fog, hiába csúfolják. Ok: „hogymeg jó élete legyen”,	

Történet elemzés II.									
KONTROLL csoport									
kód	megfigyelés	segítségnyújtás		kerekesszékes ember		emóciók / tulajdonságok		történet befejezése / attribúció	
		I	N	önálló személyként jelenik meg	nem önálló személyként jelenik meg	álló alak (a.)	ülő alak (b.)		
K1-6	-érdeklődő -félénk -szorongó -f.motivált		X		Függ a környezetében lévő emberektől. Semmit sem tud csinálni önmagától, semmire sem képes. Nincs családja, sem felesége.	Rosszat érez, mert balesetet okozott, de mégsem segített b-nek.	rosszat	1. összebarátkoznak 2. csúnyát mond az a. 3. megszereli a. b-nek a kerekét és 1. a. megmutatja a házát, feleségét, gyerekeit, de b-nek nincs 2. nem mutatja meg	
K1-7	-érdeklődő -barátságos -nyugodt -f.motivált		X		Dupla kiszolgáltatott helyzet: vak és a kerekesszékes találkozása, egyikőjük sem tud semmit tenni, de b. el is akarja ütni a-t!	kicsit jót	nem jót, félelmet	Utána akar menni a. b-nek, de nem tudja merre ment. (párbeszédben: összebarátkoznak, már nem vak, köcsönös sajnálatot éreznek)	
K1-8	-érdeklődő -mozgékony -figyelme terelődik		X	Megáll a előtt, hogy ne üsse el.		Semmit	semmit	Bocsánatot kért a. b-től, b. pedig megköszönte, hogy megállt előtte.	
K1-9	-nem -érdeklődő -szótlán -bátortalan		X	-	-	-	jó érzés	Hazamennek külön-külön.	

Történet elemzés II. KONTROLL csoport		RÉSZ ÖSSZEÍTÉS									
		segítségnyújtás		keresszékes ember		emóciók / tulajdonságok		történet befejezése /attribúció			
megfigyelés	I	N	önálló személyként jelenik meg	nem önálló személyként jelenik meg	álló alak (a.)	ülő alak (b.)					
		9/2	9/7	9/1	9/7	<p>-semmit</p> <p>-rosszat</p> <p>-sajnálát</p> <p>-bánatot</p> <p>-igazságtalanságot</p> <p>-tétlenséget</p> <p>-kicsit jót</p> <p>-nem érez semmi rosszat</p> <p>„Semmit,de fájdalom”</p> <p>B.halálát,</p> <p>-rossz szívű</p> <p>-szeretetlen</p>	<p>-rosszat érez</p> <p>-csúfolják</p> <p>-félelmet</p> <p>-fájdalom</p> <p>-kényszer helyzetet</p> <p>-„hogy meg fog halni”</p> <p>Előtte: „hogy segít neki” a.</p> <p>-hiány érzése</p> <p>-semmit</p> <p>-nem jót</p>	<p>- A.gonosz, rosszat tud és akar okozni b-nek.</p> <p>„De ő, aki beteg, ő nem tud. Tudja és ezért teszi ezt.”</p> <p>- b. beteg v. hiányzó testrészt</p> <p>- a.rossz szívű, szeretetlen</p> <p>- „hogy jó élete legyen”,</p>			

Történet elemzés III.									
KONTROLL csoport		segítségnyújtás		kereszkés ember		emóciók / tulajdonságok		történet befejezése /attribúció	
kód	megfigyelés	I	N	önálló személyként jelenik meg	nem önálló személyként jelenik meg	álló alak (a.)	ülő alak (b.)		
K2-10	-érdeklődő -kicsit izgult -nagyon koncentrált figyelem -f.motivált	X			Függ a környezetében lévő emberektől. Kiszolgáltatótt.	rossz érzés	bocsánatot kellene kérnie	Nem fog segíteni a. b-nek, csak nézi; a. pedig nem tud v. már nem is akar felmenni a járdára. Ok: "biztos ismeri, és összevessztek vagy valami."	
K2-11	-érdeklődő -fegyelmezett -f.k.mot.	X			Függ a környezetében lévő emberektől. Kiszolgáltatótt.	vidám	„hogy segítsenek”	Külön-külön tovább mennek. Ok: veszélyhelyzet elkerülése	
K2-12	-érdeklődő -fegyelmezett		X	Önállóan áthalad az úton.	Nem megy sehová, nem játszik vele senki.	nem tudja megmondani	unalmat	Köszönnek egymásnak, és utána elmennek.	
K2-13	-érdeklődő -izgult -f.k. mot.	X			Nem tud átmenni egyedül az úton. Végül: Dupla kiszolgáltatótt helyzet: vak és a kereszkéses találkozása.	„hogy segít” b-nek	„hogy a.nem segít neki”	Végül: „Nem tudnak átmenni az úttesten, mert az egyik nem tud menni, a másik meg nem lát.” Ok: „mert b.nem tud menni a lábával.”	
K2-14	-félénk -fegyelmezett	X			Függ az emberektől. Kiszolgáltatótt.		„hogy segítenek neki”	Ok: „hogy fel tudjon menni a járdára”	
K2-15	-érdeklődő -motivált -nyugodt -higgadt	X			Függ a környezetében lévő emberektől. Kiszolgáltatótt.	rossz	„jó”, „hogy jöjjön le a sínról”	Lejön a sínról. Ok: nem engedi a.b-t a sínre, hogy ne üsse el a vonat – veszélyhelyzet elkerülése	
K2-16	-érdeklődő -nyugodt -f.motivált	X			Függ a környezetében lévő emberektől. Kiszolgáltatótt.	jó érzés	rossz érzés	Segített fölmenni a járdára; együtt továbbmentek	

Történet elemzés III.									
KONTROLL csoport		segítségnyújtás		keresszékes ember		emóciók / tulajdonságok		történet befejezése / attribúció	
kód	megfigyelés	I	N	önálló személyként jelenik meg	nem önálló személyként jelenik meg	álló alak (a.)	ülő alak (b.)		
K2-17	-érdeklődő -nyugodt -f.k.mot.	X			Függ a környezetében lévő emberektől: rokoni kapcsolat. Kiszolgáltatott.	jó érzés, szeretet	jó érzés, szeretet	Megköszöni. Ok: <i>rokoni kapcsolatot; szeretetből teszik; azért mert apa-fia</i>	
K2-18	-érdeklődő -félénk -fegyelmezett -f.motivált	X			Függ a környezetében lévő emberektől. Kiszolgáltatott egy vak embernek.	jó érzés	jó érzés	A vak ember eltolja b-t a házába. Ok: <i>mert b. fogyatékos</i>	
K2-19	-k.motivált -fegyelmezett	X			Függ a környezetében lévő emberektől. Kiszolgáltatott.	jó érzés, kedves	rosszat érez	Segített felmenni a járdára. Ok: <i>b.magától nem tud cselekedni</i>	
Történet elemzés III.									
R É S Z Ö S Z E S Í T É S									
KONTROLL csoport	segítségnyújtás	keresszékes ember		emóciók / tulajdonságok		történet befejezése / attribúció			
megfigyelés	I N	önálló személyként jelenik meg	nem önálló személyként jelenik meg	álló alak (a.)	ülő alak (b.)				
	10/8	10/1	10/0	-jó érzés -kedves -szeretet -vidám -rossz érzés	-jó érzés -szeretet -rosszat érez -unalmat -nem segítenek neki				

Történet elemzés II - III.		ÖSSZEÍTÉS							
KONTROLL csoport	segítségnyújtás	önálló személyként jelenik meg	kerekesszékes ember	emóciók / tulajdonságok	történet befejezése / attribúció				
megfigyelés	I	N	nem tudja	álló alak (a.)	ülő alak (b.)				
	19/10	19/9	19/1b	<p>Önálló, autonóm személyként jelenik meg: -önállóan áthalad az úton</p>	<p>19/2</p> <p>Önálló, autonóm személyként jelenik meg: -önállóan áthalad az úton</p>	<p>19/16</p> <p>Függ a környezetben lévő/élő emberektől: -közlekedésben segíteni kell neki, nem megy sehova</p>	<p>álló alak (a.)</p> <p>-kicsit jót -jó érzés -kedves -szeretet -vidám</p> <p>-rossz érzés -nem érez semmi rosszat -rosszat -sajnálát -bánatot -igazságtalanságot -tétlenséget -„Semmit,de fájdalmat” -B. halálát, -rossz szívű -szeretetlen</p>	<p>ülő alak (b.)</p> <p>-jó érzés -szeretet</p> <p>-rosszat érez -unalmat -nem segítenek neki -csúfolják -félelmet -fájdalom -kényszer helyzetet -„hogy meg fog halni” Előtte: „hogy segít neki” a. -hiány érzése -semmit -nem jót</p>	<p>-A.gonosz, rosszat tud és akar okozni b-nek. „De ő, aki beteg, ő nem tud. Tudja és ezért teszi ezt.” - b. beteg v. hiányzó testrész - a.rossz szívű, szeretetlen - „hogy jó élete legyen”, - b. magától nem tud cselekedni - mert b.fogyatékos - rokon kapcsolat, szeretetből teszik - veszélyhelyzet elkerülés (alturista? Élete árán is megvédené) - ismerik egymást és összevesztek</p>

**1. Narratív hermeneutikai elemzés: Narratív minták, fogalmak: „Történetek befejezése és attribúciók”**

NARRATÍV MINTÁK, FOGALMAK			
1. „narratív koherencia”: történetek befejezése és attribúciók			
Vizsgált csoport		Kontroll csoport	
segít	nem segít	segít	nem segít
V1 Megismerkednek, barátok lesznek, meglátogatja a b-t. <i>Ok: könnyebben menjen neki; barátságból</i>	V13 Az a. tovább megy, b. megáll. <i>Ok: az a.gonosz; dolga van</i>	K2 Összebarátkoznak, megkedvelik egymást; hála-kölcsönösség. <i>Ok: b. beteg v. hiányzó testrészt</i>	K1 Nem engedi a.átmenni b-t, ezért lehet, hogy balesete lesz: elüti a vonat. <i>Ok: A.gonosz, rosszat tud és akar okozni b-nek.„De ő, aki beteg, ő nem tud. Tudja és ezért teszi ezt.”</i>
V2 Az a. félelme elmúlik;		K5 Barátok lesznek, és nem fog fájni b.szíve, örülni fog, hiába csúfolják. <i>Ok: „hogyan jó élete legyen”,</i>	K3 B-t elütötte a vonat, elvitték a mentősök;a. elment. <i>Ok: a.rossz szívű, szeretetlen</i>
V3 Szerepet cserélnek: perspektíva váltás (halál megjelenik)		K11 Külön-külön tovább mennek. <i>Ok: veszélyhelyzet elkerülése</i>	K4 Elüti b. a-t. Nem barátkozhatnak össze; elmennek mindketten, ahova kell.
V4 Lánccse: perspektíva váltások; hála és kölcsönös segítségadás <i>Ok: viszonzás</i>		K13 Végül:„Nem tudnak átmenni az úttesten, mert az egyik nem tud menni, a másik meg nem lát.” <i>Ok: „mert b.nem tud menni a lábával.”</i>	K6 1. összebarátkoznak 2. csúnyát mond az a. 3. megszereli a. b-nek a kerekét és 1. a. megmutatja a házat, feleséget,gyerekei,de b-nek nincs 2. nem mutatja meg
V5 Az a. b-t hazaviszi, meggeteti,ráülteti a WC-re,lefekteti aludni. <i>Ok: „tudjon valamit csinálni...”</i>		K14 <i>Ok: „hogyan fel tudjon menni a járdára”</i>	K7 Utána akar menni a. b-nek, de nem tudja merre ment. (párbeszédben:összebarátkoznak, már nem vak,kölcsönös sajnálatot éreznek)
V6 Barátok lesznek, és ha meggyógyul, lehet elmenni valahová. <i>Ok: viszonzás; sajnálatból;erkölcs</i>		K15 Lejön a sínről. <i>Ok: nem engedi a.b-t a sínen,hogy ne üsse el a vonat – veszélyhelyzet elkerülése</i>	K8 Bocsánatot kért a. b-től, b. pedig megköszönte, hogy megállt előtte.
V7 Később találkoztak újra, akkor is segített neki, és barátok lettek. <i>Ok: veszély elhárítása; sajnálat; barátság</i>		K16 Segített fölmenni a járdára; együtt továbbmentek <i>Ok: mert b.képtelen rá</i>	K9 Hazamennek külön-külön.



V8 Ok: Azért segít, mert megérdemli.		K17 Megköszöni. Ok: rokon kapcsolat; szeretetből teszik; azért mert apa-fia	K10 Nem fog segíteni a. b-nek, csak nézi; a, pedig nem tud v. már nem is akar felmenni a járdára. Ok: "biztos ismeri, és összevesztek vagy valami."
V9 Ok: Azért segít, mert b. beteg.		K18 A vak ember eltolja b-t a házába. Ok: mert b. fogyatékos	K12 Köszönnek egymásnak, és utána elmennek.
V10 Ok: rokon kapcsolat; veszély elhárítása		K19 Segített felmenni a járdára. Ok: b. magától nem tud cselekedni	
V11 Ok: Az a. jószívűségéből; veszély elhárítása			
V14 a. hazaviszi, ápolja b-t; kórházba viszi Ok: rokon kapcsolat, ápolás			
V15 Elmennek tovább. Ok: gondozás, ápolás			
V16 Segít a. elmenni b-nek Ok: baleset; sajnálatból			
V17 Ok: baleset; rokon kapcsolat; ápolás-gondozás			
V18 Majd a. hazaviszi b-t, gondozza, békében élnek, elboldogulnak.			
V19 „Majd segít neki a nagyfiú örökön-örökké.” Ok: baleset			
V20 Kórházi műtét után teljesen meggyógyul, és „utána lesz férje, gyermekei”.			

**4. Melléklet: Értékpreferencia kérdőív -minta-**

**1. Azt gondolom a barátságról, hogy**

.....  
.....  
.....

**2. A tanulásról azt gondolom, hogy**

.....  
.....  
.....

**3. Azt gondolom a segítségnyújtásról, hogy**

.....  
.....  
.....

**4. Az én osztályom**

.....  
.....  
.....

**5. Szerintem a fogyatékos ember /embernek/ embert**

.....  
.....  
.....

**6. Az én családom**

.....  
.....  
.....

## 5. Melléklet: Mérei-féle Többszempontú Szociometriai kérdőív kérdései és eredményei

1.Kikkel vagy barátságban az osztályban?

.....

2.Kik a legjobb tanulók az osztályban?

.....

3. Viselkedésükkel, humorukkal kik tudják megnevettetni az osztályt?

.....

4. Kiket kell a tanároknak a legtöbbször fegyelmezni?

.....

5.Osztálykirándulásra utazván vonaton, kikkel lennél legszívesebben egy fülkében?

.....

6. Kik azok, akiket a tanárok leginkább kedvelnek?

.....

7. Ha volna egy titkod, társaid közül kire/kikre bízhatnád?

.....

8. Egy osztálykarácsonyi műsort kik tudnák legjobban megszervezni?

.....

9.Kik a legügyesebb sportolók?

.....

10.Kik a leggyengébb tanulók az osztályban?

.....

11. Ha egy iskolai órán a tanárnő nem tud bent lenni, kit/kiket bízhatna meg a helyetteseként?

.....

12. Ha születésnap bulit rendeznél, kiket hívnál meg legszívesebben?

.....

13.Kik azok a társaid, akiket az osztályból a legtöbben kedvelnek?

.....

14.Kinek vannak a legjobb holmijai (öltözék, felszerelés)?

.....

15.Kik azok a társaid, akiket az osztályból a legkevésbé kedvelnek?

.....

16.Egy műveltségi vetélkedőn ki képviselhetné legjobban az osztályt?

.....

**Mérei-féle Többszempontú Szociometria eredményei**



















## 6. Melléklet: Félig strukturált pedagógus interjú kérdései, felépítése

### Háttér információk:

- Hány éve dolgozol az iskolában?
- Beosztásod?
- Milyen tárgyat tanítasz?

#### 1. A szülőkkel való kapcsolatra vonatkozó kérdések

- Véleményed szerint a szülők mit várnak el az iskolától?
- Hogyan segítik a szülők a pedagógiai munkát?
- Milyen rendszerességgel találkozol a szülőkkel?
- Milyen formában (formákban) találkozol a tanulók szüleivel?
- Véleményed szerint a szülők miként vélekednek a munkádról?
- A szülők milyen formában adják tudomásodra véleményüket?

#### 2. Szakmai előmenetellel kapcsolatos kérdések

- Az utóbbi 3 évben milyen szakmai rendezvényeken vettél részt (továbbképzés, konferencia, tanfolyam stb.)?
- Melyek a szakmai céljaid?
- Milyen lehetőségeid vannak a szakmai fejlődésre?

#### 3. Az iskolavezetéssel kapcsolatos kérdések

- Véleményed szerint az iskolavezetés miként vélekedik a munkádról?
- Az iskolavezetés milyen formában adja tudtadra véleményét?
- Milyen esetekben fordulsz az iskolavezetéshez (az utóbbi 3 évben)?
- Az iskolavezetés hogyan segíti a munkádat?

#### 4. A minőségbiztosítással kapcsolatos kérdések:

- Milyen információkkal rendelkezel a minőségfejlesztést illetően?
- Ezekhez az információkhoz milyen forrásból jutottál hozzá?
- Szükségesnek látod-e intézményében a minőségfejlesztő munkát?
- Milyen területeken látod fontosnak a minőségi fejlesztést?

#### 5. Pedagógiai módszertan az osztályközösségen/évfolyamon belül:

- Milyen tanulás technikai módszerekkel dolgozol az osztályában?
- Melyik módszer segíti elő leginkább a tanár-diák, tanuló-tanuló együttműködő, kooperatív pozitív kapcsolatát?
- Mi okoz konfliktushelyzetet egy évfolyam diákközösségében?
- Milyen módszerek állnak rendelkezésedre a konfliktus megoldására?

#### Záró, összegző kérdések

- Mit tartasz a legfontosabbnak az osztályközösségben?
- Hogy jellemeznéd az osztályodat?

## **7. Melléklet: „Történetek I., II., III.” narrációi megfigyelések nélkül, csak a tanulók narratívái**

„Történetek” I.

Vizsgált csoport

V1-20 (V=a vizsgálat tárgyát képező népszerűség; 1-20= a tanulócsoporthoz tartozó tanulók sorozatbeli számai)

### **V1**

- Khm. Hogy a. Például ...hát az a tolokocsis bácsi át akar menni így az úton avval a tolokocsival és akkor így ott megy előtte egy ilyen ember, mondjuk ilyen bácsi, és akkor így segít neki, hogy azon a kis keréken így megemeli. Hogy így megemeli azt a tolokocsit, és úgy könnyebben fel tud menni az a bácsi a tolokocsival. És ah... akkor megismerkednek, és akkor majd barátok lesznek, és akkor majd meglátogatja az a fiatalabb bácsi azt a tolokocsis bácsit, aki tolokocsiban megy. Így és, akkor majd mondjuk úgy hogy, hogy jó barátok lesznek. Jó barátok.

- Hát, barátságot, barátságot érez, mert talán így tudja, hogy össze fognak barátkozni.

- Hát, szerintem ő kedvességet, kedvességet érez, hogy így, kedvességet. Hhhh...

- Áá én, én ez a .....fiatal bá..

- Igen.

- Hát, segítenék rajta, hogy könnyebben menjen neki.

### **V2**

- Én ezen a képen látok egy mozgássérült embert, és az előtt áll egy ember. És nekem erről a képről az jut eszembe, hogy az ember megkérdezi a fogyatékos vagy a mozgássérült embertől, hogy „miért került tolószékre?” És, ... ő, hogy „jó így élnie az életét?” Erre meg a mozgássérült ember azt válaszolja, „attól még hogy én fogyatékos... mozgássérült vagyok, attól még én ugyanúgy le tudom élni az életem, ....és boldogan”. Erre meg a másik ember nagyon elcsodálkozott, és a ...fogyatékos ember erre meg azt mondja: „Attól még, hogy fogyatékos vagyok, az életem jó. De attól még, hogy nem tudok mozogni, és nem tudok valami sportot üzni, attól még bár ugyanolyan napi teendőt, mint más egészséges ember meg tudok csinálni.” Erre a másik ember azt válaszolja: „hogy mi, hogy tudja ezeket megcsinálni?” Erre a mozgássérült ember azt válaszolja, hogy „úgy tudja megcsinálni, úgy tud közlekedni, hogy őőő tolószékre úgy tud közlekedni, hogy például tolja a kereket vagy a kezével hajítja a kereket”. És azt kérdezi a másik ember tőle: „Akinak a karja is le van bénulva?” Erre a másik ember azt válaszolja: „Hát vannak már olyan tolószékek, amelyek már maguktól működnek.” Erre az ember az válaszolja: „Most már legalább nem félek attól, ha véletlenül balesem van, hogy őőő, lebénulok. És attól félttem eddig, hogy esetleg nem tudom megcsinálni azt, amit még szeretnék.” Erre a másik ember azt válaszolja: „Dehogyan! Csak egy kicsit másképp fogod látni a világot!”

### **V3**

- Egy bácsi nem tud járni, mert nagyon beteg, és így élete végéig tolószékre kell mennie. A másik bácsi meg segít neki. Meg, hogy a bácsi azért ugye, azért tolószékre van, mert a lába nagyon gyöngye, ha például olyan vékony, ha rááll, akkor el is törhet. Én már láttam egyszer egy olyan filmet, egy kisfiú, olyan vékonyak voltak a teste, az összes teste, hogy semmit sem tudott csinálni, még rá se tudott állni.

- Fájdalmat.

- Hogy végre fel tudjon állni!

- Ő meg, ő is ilyen fájdalom. Ő meg tolószékre akar menni.

- Azért gondolom ezt, hogy tolószékre akar menni, mert ha nagyon fáj a lába és nincs rá semmi, sőt ugye nem akarja, hogy a lába eltörjön, inkább le akar, inkább tolószékes akar lenni.

- Hát az történik, hogy a két ember azt mondja egymásnak, hogy cseréljenek szerepet! Hogy az egyik tolószékre, a másik meg álljon!

- Nem.

- Azért mert, ugye azért, mert ilyen nem történik a valóságban, hogy szerepet cserélnek. Hogy az egyik tolószékes, a másik meg áll, aki tolószékes, mert akkor ha a tolószékes feláll, akkor úgy eltörhet a lába, hogy meg se tudja műteni, akár meg is halhat.

- Igen!

#### V4

- Mesét is mondhatok?

- Egyszer volt egy öregember, akinek eltört a lába, és beült egy kerekesszéke. ... És sétált mellette egy bácsi, és megkérdezte tőle, hogy „segítsek fölmenni a járd... vagy igen járdára?”. Az-azt mondta a kerekesszékes ember, hogy „igen, légy szíves segítsél!” Aztán beszélgettek, megköszönte a kerekesszékes ember ööö annak a bácsinak, és utána haza mentek. Mindenki hazament a lakásába. És hazaértek, és az ember elmesélte otthon a családjának, hogy mit történt vele. .... És a kerekesszékes ember meg hazament, leült a TV elé és TV-zett. Meg a felesége csinált neki egy ...vacsorát, utána az megette, és lefeküdt az ágyba. Ott még nézte egy kicsit a TV-t, ...aztán elaludt. Bement a felesége fél nyolckor, fölébresztette, betette a kerekesszékebe, és utána elvitte egy ilyen rajz versenyre. Mondta neki, „ügyes légy, legyél első vagy második helyezett!” Aztán megint sétált az a bácsi, találkozott egy nénivel, aki megkérdezte tőle, hogy „te voltál az, aki segített a férjemnek felmenni a járdára?” „Igen, én voltam az.” Az azt mondta a néni, hogy „köszönöm szépen, nagyon jószívű és kedves voltál”. És utána hazamentek. Hazaértek, lefeküdtek az ágyba és pihentek. Amíg a ... férje nem csinált neki egy ... uzsonnát.

Azt utána elmentek sétálni. Találkoztak egy idős nénivel, akinek el volt törve a keze. Szeretett volna venni TESCO-ba ilyen sokféle ételt, de nem tudott, mert el volt törve a keze. És volt ott egy bácsi, megkérdezte tőle „segítsek neked?” Azt mondta, „köszönöm szépen, igen!” Segített neki, odavitte a kasszáshoz, kivette a pénztárcáját, odaadta a férfinak, kiszámolta... és odaadta a pénztárosnak. Hazament, vagy ki-kimentek a kocsihoz, bepakoltak a kocsiba és utána megnézték, hogy mindent betettek-e és utána a bácsi visszazotlta a kocsit a helyére. És utána minde mindenki,...megköszönte a néni, hogy milyen jót csinált neki. Milyen jót tett neki és ...ööö hazament és lefeküdt a néni meg a bácsi. És utána a bácsinak úgy fáj a keze, meg a feje, és meg volt vakulva, mert ugye már sok napfény sütött a szemébe, és már fáj a szeme, és már alig bírt menni, mert a lába is fáj. És utána jött az a kerekesszékes ember, és megkérdezte tőle „mi bajod ember?” Azt válaszolta rá az az ember, „fáj a szemem meg a lábam meg a kezem. Nem látok semmit, mert belesütött szemembe a nap. Meg kicsit meg is vakultam.” Azt mondta utána az az ember, „gyere légy szíves segíts haza vinni!” „Persze segíték, mert te is jó tétlél velem.” Utána elmentek,... sétáltak, és utána... lefeküdtek és elaludtak. Amikor hazaértek..., amikor hazaért az öregasszony, az megkérdezte tőle, hogy „mit tettél ma?” És az azt mondta neki, hogy „milyen ügyes volt”. Ezért csinált neki egy jó ...vacsorát.

- Ühüm.

Amikor sétáltak a feleségével a kerekesszékes ember, találkoztak egy kislánnyal. A kislány ott sírt a járda szélén. Megkérdezte a kerekesszékes ember, „mi bajod kislány?” „Nem találok az anyukámat meg az apukámat.” Aztán tovább sírt. És azután azt mondta a kerekesszékes ember, „...”, „semmi baj, majd megkeresem az apukádat meg az anyukádat. Tudod az apukád vagy anyukád telefonszámját?” Azt mondta „nem, csak a mamáé”. „Akkor a mamádat hívd fel, odaadom az én telefonomat, oké?” „Rendben van, köszönöm szépen!” Aztán ment, ment... Találkozott a papájával. „Szia papa,képzeld el nem találok az anyukámat meg az apukámat! Hol vannak? Te találkoztál vele?” „Én nem.” „Mama?” „Az sem. Gyere, haza viszlek!” „Jó!” Csinálok neked egy ebédet és utána lefeküdhatsz! És bekapcsolom neked a TV-t és utána tu-tudod nézni a mesét, meg amit szeretnél, és utána kimehetsz a játszótérre.” És annak... a kislánynak kislánynak meg is született a második unokatesvére. Azt mondta azt mondta az anyukája vagy a keresztanyukája, „gyere ide, nézd már meg mennyire szép lett ez a kisfiú!” Azt mondta a kislány, „de szép lett az a kisfiú!” Az ment, mendégéltek, találta egy... kerekesszékes embert, azt úgy hívták, hogy József. A József az állandóan dolgozott, ilyen étterembe dolgozott, meg mindig a családjának vett ilyen finomságot, ... azt találkozott egy kerekesszékes emberrel, akit úgy hívták, hogy.... András. Hát az András az nagyon boldog volt, mert volt neki öt gyereke, meg egy ....felesége. A feleségét úgy hívták, hogy Anna, az egyik gyerekét, ...Kira, a másodikat Hanna, a harmadikat... Réka, a negyediket ...Johanna, az ötödiket pedig Lilla. És elmentek a játszótérre, megkeresték ööö ping-pong asztalt. Találtak egy pingpongasztalt. Azt mondta neki, azt mondta az anyuk, „gyere ping-pongozzunk!” De ők nem akartak, ők játszani szerettek volna játszótéren. De az anyuk nem engedte, mert túl hosszú volt a hajuk, és f-félt, hogy megizzadnak. És utána hazamentek, lefeküdtek, elaludtak,... hazamentek, lefeküdtek, és elaludtak.. fölkeltek, ...és utána játszani mentek egy kicsit a játszótérre. Besötétted. Az anyukájuk addigra csinált egy jó meleg vacsorát, azt utána lefürödtek, le...zuhanyoztak és elaludtak.

- Ha te lennél az álló ember, te mit csinálnál?
- Segítenék a kerekesszékes embernek.
- És miért? Meg tudod mondani ezt nekem, hogy miért segítenél?
- Azért, mert ...őőőő amikor gyorsan jön egy kocsi akkor felhúrom a kerekesszékes embert, mert hogy el ne üsse a kocsi, mert nem tud olyan gyorsan feljönni.
- Azt, hogy köszönöm!

## V5

- Igen.
- Deeee!
- Egy ember tolókoscsiban van, és egy másik ember segíteni akar neki. Mert..., hogy át tudja tolni a-az úttesten és, hogy ezen a padkán fel tudja tolni. És... meg segítsen bevásárolni neki.
- Meg hogy, meg tudja itatni, meg hogy, el tudja menni WC-re, és hogy segítse ki a tolókoscsiból az ágyba, meg hogy, megfürdesse. Meg hogy, egy ilyen székre le kell ültetni, és úgy tud enni.
- Rosszat.
- Azt, hogy nem tud járni.
- Igen.
- Szomorút.
- Az, hogy nem tud járni...
- Igen.
- Azért, hogy tudjon csinálni valami mást is, ne csak a tolókoscsiban üljön.
- Mert sajnálja.
- Űm...
- Itt maradnék segíteni.
- „Hogy vagy?”
- Tolnám. Hogy ne a keze fáradjon.
- Hazaviszi, megetetje,.... ráül a WC-re. Aztán lefekteti, aztán meg alszik egyet.
- Neeem!

## V6

- Van két bácsi, az és aaa egy közülük az fogyatékos. És őőő aaa, a fogyatékos bácsi ő tolja a kerekesszéket, ő a másik bácsi úgy hát beszélgetnek. Őm.
- Hát, hogy őőő...
- Hát hogy ez az ember mondja, hogy „jól érzed magad?” „Hogy vagy?” A másik meg őőőő azt mondja, „lehet jól, lehet nem”.
- Mert őőő hogy ha jól érzi magát, akkor azt jelen... akkor sze... akkor vidám,... akkor. Meg ha nem érzi jól magát, akkor rossz kedve van, vagy őőőő vagy valami történet.
- Háááát...
- Szerintem így rosszul.
- Mert nem tud járni. Meg ... nehezen tud lefeküdni az ágyba. Meg segíteni kell neki néha gurulni.
- Szerintem ő jól.
- Mert elgondolkodik, hogy milyen rossz lehet a másinak, és örül, hogy neki nincs ilyen baja.
- Szerintem segíteni fog neki.
- Őőőő, hogy őő mert lehet a barátja is lesz, meg őő segít másokon.
- Barátok lesznek, és őőő lehet hogy ha meggyógyul ez a bácsi, akkor lehet hogy el fognak menni valahova egymással. ....
- Hát őőő segítséget kérnek másától, hogy segítsen engem tolni, mert nincsenek ott a szüleim, és őőő valamikor meg fogom neki hálálni.
- Őőőő. Nem tudom. ....szerintem igen, ha jó ember, akkor igen.
- Ő segítenék a tolószékesnek.
- Hát, őőő eltolom oda ahova szeretne menni, meg adok... meg mondjuk ha nincs nála pénz, akkor adok neki vagy veszek neki valamit. Vagy hozok neki innivalót. Vagy...
- Űmmm...most már jut eszembe semmi.

#### V7

- Egyszer volt, hol nem volt, volt egy tolókcosis ember, aki át szeretett volna kelni az úton, csak nagyon forgalmas volt az úttest, és nagyon... és nem tudott olyan gyorsan átmenni és nagyon sokat várt, hogy valamikor át tudjon menni. És sokan jöttek, és senki sem akart neki segíteni. És jött egy ember, aki megsajnálta őt, mert szegény nem tudott még átkelni az úton. És azt mondta neki, hogy „ő majd segít neki úgy átkelni, hogy ne üsse el majd az autók”. Amikor átkeltek tolókcosis ember nagyon megköszönte neki, és később találkoztak, és még egyszer átsegítette, és akkor már barátok lettek.

- Hogy ő... amíg nem segítette át senki, addig szomorú volt, és amikor jött valaki és segített neki, akkor boldog volt, boldog lett.

- És az álló ember, ő mit érzett?

- Óóó, hát... hogy óóóó, ilyen ... nagyon boldog volt ő is, hogy tudott segíteni egy embernek.

- Én is átsegítettem volna.

#### V8

- Két bácsi van, az egyik az mozgássérült, és a másik bácsi meg segít neki..... És itt nincs járda, és pont mennek át az úton, ..... éééés és kerekesszékekben ül az mozgássérült ember.

- Hát szomorú.

- Azért, mert aki segít neki, az mehet. Ő meg tolószékes, nem tud menni.

- Mert megérdemli.

- Nem.

#### V9

- Egy bácsi tolókcosisban van, és egy a másik ember elmegy mellette. És a bácsi az úttesten van, a másik meg a járdán.

- Segít a nem tolókcosis bácsi a tolókcosi bácsinak.

- Hogy „segítsek”?

- Hogy „igen”.

- Átsegíti a bácsit, .... a járdára.

- Segítenék neki, hogy átvezesse az úton.

- Hogy örül, hogy segítenek neki.

- Mer ő beteg.

- Igen.

- Nem.

#### V10

- Tessék?

- Abban jó vagyok!

- Űh, ...ebben nem vagyok jó!

- Az kell, író meg cím?

- Címet azt nem tudok. Űmmm... még ki kell találnom. .... Az apuka a mozgáskorlátozott kisgyerekeit átsegíti az úton, hogy hogy mivel kicsi a kocsit ne hogy elüssék. Ennyi.

- Az apuka azt mondja, hogy lehet hogy „féltek az úton”? És a kisgyerek azt mondja, hogy „nem féltek”, mert ott volt az apukája mellett. És akkor utána az apuka megkérdezi, hogy óóóó „tetszett a, tetszett az amikor átméntél az úton?” És mondja a kisfiú, hogy „igen”. És megkérdezi az apuka, hogy „nem féltél?” És akkor mondja a kisfiú, hogy „nem féltém”. Ennyit tudok.

- Bántódást, mert a kisfia tolószékben van.

- Az is bántódást. Hol tartottam?

- Ű is bántódást, mert nem tud focizni, mert tolószékben van.

- Focizni!



### V11

- Jó!
- Mit?
- Óóó, ...egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy sánta ember, aki kerekesszékebe ment minden hova, és egy ember meglátta őt, mert át akart menni ..de ő elromlott a kerék, az egyik kerék kiesett, és átsegítette az embert. És nagyon megörült, ... és akkor nagyon szépen megköszönte.
- Nincs ötletem.
- Jót.
- Mert ilyen aranyos volt vele az az álló ember.
- Mert jószívű volt.
- Nagyon jó.
- Nem.
- Igen.
- Mert láttam, hogy nagyon szomorú, és láttam, hogy nagyon el van keseredve.
- Így... nem tudta, hogy ott mi a válasz és én segítettem neki.
- Nem. Játszottunk ilyet az osztályban.
- Neem.

### V12

- Egy bácsi...
- Egy bácsi, aki rokkant, nem tud menni és beszélget egy másik bácsival.
- Nem tudom.
- Beszélgetnek.
- Beszélnek a bácsik.
- Nem tudom.
- Hogy milyen jó a másoknak, hogy neki nem kell kerekesszékebe mennie. Meg..., hogy mindenhova el tud menni.
- Hogy jó,jó neki.
- Hogy, hogy... neki meg rossz lehet.
- Sajnálja.
- Bá-á...
- Hm. Nem tudom.
- Óóó, ...bánatot.
- Mert másnak született, mint a többi ember.
- Rossz.
- Be-beszélget a más... a kerekesszékesel, hogy neki nagyon rossz lehet, hogy nem tud állni vagy mást csinálni, amit a többi tud, a többi ember tud.
- Hát, hogy a ...nekik meg jó, mert fel tudnak állni. Meg minden. Meg nem rokkantak

### V13

- Egy bácsi kerekesszékeben ül.
- A bácsi nem segít a kerekesszékesnek.
- Mert gonosz.
- A kerekesszékes azt mondja, hogy óóó, segítsen neki, a másik azt mondja, hogy nem, mert dolga van.
- Tovább megy.
- Az megáll.
- A kerekesszékes továbbra is kéregetni fog.
- Semmit.
- Hogy rossz szívű.

### V14

- Egy ő, bácsinak eltört a lába és a fia hazaviszi a kórházból. És utána óóó bemennek a házba, a fia lefekteti az apukáját és utána hoz neki enni, inni, és utána a fia elmegy vásárolni. És főz neki levest, meg másodikat, .... meg süteményt. És be.. és a fiúnak apukája,.... be kell vennie a gyógyszerét. Utána

a fiú visszaviszi az apukáját a kórházba, és ott még egyszer megvizsgálják. Utána megint hazaviszi, és elalszik az apuka. És utána reggel lesz, de már nem kell visszamennie a kórházba. Utána megeteti a gyereket, a fia, megitatja, és óóóó. ....és utána a fiú is eszik és iszik. Ennyi, vége.

- A gyerek hazavisz az apukáját.

- Fájdalmat.

- Ő sem szereti nagyon.

- Nem.

#### V15

- Milyen történetet?

- Hááát.... igaz történetet?

- Egyszer biciklitúrakor elestem.

- ...a sárba és tiszta sár lettem. És anyukám meg jól... kaptam érte. Ennyi.

- Hogy valakinek eltört a lába. Mind a kettő.

- ...és valaki segít neki.

- Hogy tolja.

- Meg... gondozza.

- Ő..., nem tudom.

- Jó, vidám.

- Neki....

- Neki is vidám!

- Elmennek tovább.

- Ennyit tudtam.

#### V16

- Jó.

- Volt egyszer egy bácsi, beleült egy autóba és elment valahova kocsikázni, és történet valami baleset, hogy karambolozott, és megsérült a gerince. És toloszékes lett, mert többé nem tudott járni.

- Hogy megy toloszékkal.

- Az meg áll, és beszélget vele.

- Hogy, hogy történt.

- „Mi történt veled?” „Karamboloztam.”

- Rossz, mert nem tud lábra állni.

- Sajnálja.

- Azután meg segít a bácsi elmenni neki.

- Hogy óóó hátul van egy ilyen fogantyú, amit meg lehet fogni, és lehet tolni.

- Nem.

#### V17

- Jó.

- Volt egyszer egy kisfiú, akinek az apukája toloszék-toloszékes lett, mert egy balesetben megsérült. elvesztette a bal lábát, és a kisfiú tolja minden hova a boltba, a kórházba és, és... ő egyszer a kisfiú a kórház előtt beszélget az apukájával, hogy mit fognak vele a kórházban csinálni. És a kisfiú betolta az apukáját és megvizsgálták lábát, és utána kiengedték, és utána a kisfiú hazatolta, és a bácsi lefeküdt. Ennyi.

- Azt, hogy nincs meg az egyik lába.

- Rossz.

- Szomorú, mert az apukájának nincsen lába, és nem tud vele elmenni sehova.

#### V18

- Egy bácsi a toloszékben van, és a másik bácsi át akar menni a zebrán. Segít neki, és akkor könnyebben át tud jutni. És amikor átjutottak, akkor hazaviszi biztos, és akkor majd ott is segít majd neki felmenni a lépcsőn, meg enni.

- „Kérsz enni?” Mondja a bácsi „nem tudom, majd később” a másik bácsi mondja, „inkább inni szeretnék!”, és akkor adja a vizet, az innivalót és akkor később meggyógyul a bácsi, és akkor majd járhat.

- Hogy a bácsi megkérdezi, hogy most „át lehet menni az úton?” És mondja, hogy „még nem mert piros a lámpa”, és mindjárt átváltott zöldre és akkor már mehetnek is.
- Biztos szomorú, de hát attól, még örül, hogy most együtt lehet egy bácsival, aki segít neki, hogy tud aludni, fel tudja rakni az ágyra, békében él vele, úgy hogy, jól van. Elboldogul vele.

#### V19

- Jó.
- Egy bácsi tolószékben van, és elvesztette a lábát, és van egy ő fiú, aki segít neki, például vásárolni. És akkor a bácsi azért került tolószékbe, mert valamelyik balesetbe ő-ő elvesztette a lábát.
- És akkor most beszélgetnek.
- Hogy-hogy „ez jó érzés?” Mondja a fiú, „nem jó”. Meg hogy mindenhova elviszi, például kórházba, de ő nem tud egyedül elmenni.
- Fájdalmat,... mert az nagyon rossz érzés, hogy ha valaki elveszti a lábát.
- Hogy-hogy „bevásárolsz helyettem?” És akkor mondja, hogy „igen”, bevásárol.
- Azért, mert túl messze van, és nem tud elmenni.
- Hogy-hogy ő szegény,... meg hogy kevés enivalója van.
- Őőő...hogy majd segít neki a nagy fiú örökkön-örökké.

#### V20

- Volt egyszer egy öregember.. egy öregasszony, aki toló kocsis volt, és egyedül volt, és voltak ilyen régi barátai, ilyen fiatalabbak és mindig elhívta őket, ápolták őt, vittek neki enni. És így ápolták és, és, ... egyszer kórházba került a néni, és megműtötték, és műtét után már tudott járni, csak azért még annyira nem, mert pihennie kellett egy picit, és ... mentek az orvoshoz vizsgálatra, hogy megnézzék, hogy tisztára egészséges-e, és egészséges volt, és meggyógyult teljesen.
- Átsegíti az úton.
- Egy ilyen fiatal ember.
- Mert az öregek már nem tudnak úgy járni, mint ahogy mi, meg futni sem, ezért szokták átsegíteni, áttolják, úgy hogy van ilyen járókeret, hogy úgy lassan mennek.
- Hogy, „hogy vagy?”, meg hogy, „kell valami?”, „rosszul vagy?” vagy valami ilyesmi.
- Mondjuk „jól”, meg „igen”.
- Nagyon rossz érzés, mert nagyon sajnáljuk.
- És mit érezhet a kerekesszékes ember?
- Hát hogy meggyógyul, hát hogy meggyógyul és aztán aztán, és lesz férj meg minden, olyan egészséges lesz,... lesz gyerekei...

#### K o n t r o l l c s o p o r t

K1-1-9 (K= a vizsgálat tárgyát képező népszerűség; 1= a vizsgált népszerűségeen belül a tanulócsoporthoz tartozó csoport sorozatbeli száma)

#### K-1-1

- Egy pillanat, csak jól megnézem.
- Egy valaki ilyen fogyatékos ember, aki beteg, és ... itt az utcában áll? Vagy ... Szerintem nem akar neki segíteni, mert inkább elé áll, hogy ne tudjon átmenni. Ezt itt így egy vasutas állomás, hogy el tudjon menni?
- Szóval nem engedi átmenni. Pedig szépen megkéri, de nem engedi, mert őőő rosszat akar neki, de....
- Hát, ...azt még nem tudom. De például, ....lehet hogy lesz még egy balesete, hogy ha éppen pont amikor jön vonat vagy valami, gyorsan és akkor mielőtt ideért volna akkor menne el ő, és akkor nem is őt üti el, hanem aki beteg most is, és lehet hogy még balesete is lesz.
- Hát az nagyon rossz neki, főleg amikor csúfolják vagy... Főleg amikor nem engedik át, akkor ő-ő is fél, hogy valami baleset törtéhet vele.
- Ő, nem érez semmi rosszat, mert ő-ő csak rosszat akar a másiktól. Ő tudja, hogy ő nem beteg, ő tud járni, mindent tud csinálni, ő gyorsan el tud menni, de másnak tud rosszat okozni. De ő, aki beteg, ő nem tud neki. Tudja, és ezért teszi ezt. Tudja, és ezért teszi ezt.
- Hát, megkéri szépen, hogy engedje át. Nem engedi át, mondja nem, ilyesmi.

- Valahogy így. Rosszat mond neki, csúnyán beszél vele, ilyesmiket mondhat neki. És... hát. Ez az ember pedig még egyszer kéri szépen, normálisan beszél vele, nem akarja bántani. Csak ő. Hát többet nem tudok mondani.
- Köszönöm szépen!

#### K-1-2

- Jó.
- Megfordítsam?
- Ó. A bácsi beteg volt, ő a bácsi beteg volt és bevitték a kórházba. És ez a bácsi segít neki, hogy hova kell mennie! Még mondjak?
- Hát, már nem tudok! Erről.
- Fájdalmat.
- Azért, mert balesete volt.
- Hm. Semmit.
- Azért mert, mert sajnálja ezt a bácsit!
- Azért, mert lehet, hogy valamilyen betegsége van, vagy lehet ő, hogy nincs meg valamelyik testrésze, vagy-vagy olyan beteg, hogy kórházba kell mennie.., „meg üm, ő már nem tudok.
- Hát azt, hogy hogy történt, meg hogy, meg hogy ..üm, meg hogy „segítsek-e megtalálni azt a helyet?“, vagy „segítsek, mert itt van egy padka?“. Meg olyat, hogy megköszöni ez a bácsi, hogy segít. És azt mondja ez a bácsi, hogy „oké, segíték!“...
- Utána? Összebarátkoznak!
- Úgy, hogy először segít neki ez a bácsi, és megkedveli a kerekesszékes ezt a bácsit, meg ha ő is egyszer majd meggyógyul, ő is segíteni fog neki, ha valamilyen baja lesz.
- Nem, már nem tudok.

#### K-1-3

- Jó.
- Volt egy, volt a sínen egy ember, és tolószékes volt és az ember meg nem akart neki segíteni, és ma... és elütötte a vonat. ... És akkor ő az ember meg elment.
- Utána a mentősök elvitték aki meghalt...
- Az meg elment.
- Hogy meg fog halni.
- Hogy segít neki az az ember.
- Azt, hogy az az ember meg fog halni. És nem segíték neki, mert olyan rossz szívé volt.
- Csúnyákat, mert még nem se... ő, csúnyákat, és mindig egymást ő-ő nem szerették, pedig kellett volna szeretniük egymást. És akkor az az ember nagyon rossz szívé volt.
- Mást nem.

#### K-1-4

- Ümmm. A vak ember sétál. Híííí!
- Hallássérült ez az ember. Ez lábsérült.
- A bácsi,... a vak bácsi sétál a járdán, és a tolokocsis bácsi meg elütötte. ...
- Vigyázz!
- Őm másik üm,... nem tudom.
- Szerintem rossz, mert nem lát. Nem tudja, hogy ő, hogy ő felől közelednek. Szerintem rossz.
- Szerintem ő látja, mert ő csak a lábával van baj, mer nincs meg a lába. Csak nem tudja lefékezni a kerekesszéket.
- Összebarátkoznak, ...
- Nekimegy, igen.
- Jah, akkor nem.
- Szerintem nem barátkozhatnak össze, mert ő nem látja, mert látássérült. Ő lábsérült, ő járnai nem tud, ő pont neki az ellentéte, mer ő járnai tud. Csak ő nem lát. Ő meg lát, ő neki lábsérült. Ő neki a lábával van baj.
- Szerintem elmennek mindketten,... ahova kell.

### K-1-5

- Most meséljek?
- Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy fiú, aki nem tudott menni. És volt egyszer egy bácsi, aki segítette mindig, segített neki mindig mindenhová, és segített neki, hogy jó élete legyen. És mindig ő kedves volt az a kisgyerek, mindig ki ... kicsúfolták a gyerekek. Abba csúfolták, nem tudsz menni, nem tudsz futni, és az a kisgyerek nagyon árva volt, mert nem volt neki barátja. Más nem jön már az eszembe!
- Óóó.
- Azt, h.. rosszat mert nem tud menni, mert megsajnálta, hogy nem tud menni, és segíteni akar rajta. És..., és ő. Ahogy bántja a kötözködnek vele a gyerekek, akkor fáj a szíve, hogy nem tud rajta segíteni. Más nem jut már az eszembe!
- Az is rossz-nagyon rossz érzés, mert nem tud menni, és mindig kicsúfolták, és nem bír játszani,... és nincs barátai, nem tud nem tud futkározni, vagy odamegy fogócskázni vagy odamenni játszani, és rosszat érez, hogy látja a gyerekeket hogy a többiek futkároznak és ő meg csak ott áll, és nem tud csinálni semmit, se csúszkálni, se focizni, se fogócskázni, semmit.
- Barátok lesznek. És ezt a kisgyerek, már nem fáj neki a szíve és már örül is, má ...ő ... és má hiába csúfolták a rossz gyerekek, nem érdekli már. Ő, más nem jut eszembe.

### K-1-6

- Volt egy bácsi, aki sajnos sérült volt, és volt egy másik bácsi, aki ment a já.. vagyis a járdán. És ő, a bácsi nem segített a sérülten. És kész?
- „Szia!” „Csókolom!”
- Azt mondta, hogy „szia!” És ő meg azt mondta „csókolom!”
- Rossz.
- Hogy az a bácsi kerekesszékekben ül, és sajnos balesetet okozott, és megsajnálta, de mégsem segített neki.
- Mert nem ismerhette?
- Rossz!
- Mert nem tudott menni úgy, ahogy mindenki más, sajnos nagyon nehezen tudott menni a kerekkel így kapcsolódni és nagyon nehezen neki élni, felállni, amikor lehetne neki egy autója, és nem tud, senki sem nem volt senki sem nem volt, nincs ott, akkor neki nem tud senki sem segíteni.
- Összebarátkoznak vagy valami csúnyát mond az öreg bácsinak vagy ő-ő valamit megszerelni a-a kerekesszéket amikor a bácsi beszélget egy nénivel, és akkor a bácsi nem látja.
- Őm.
- Ezt nem tudom.
- Igen.
- Hát szerintem jó vége lesz vagy rossz.
- Hát akkor, összebarátkoznának, megmutatná ő a bácsi a házát, a feleségét, a gyerekeit, és ő is ugyanúgy megmutassa a házát, feleségét, gyerekeit. De valamelyik bácsinak nincs felesége, gyermeke.
- Akkor nem mutatná meg a házát, feleségét, gyerekeit.

### K-1-7

- Jó.
- Azt, hogy ez a bácsi kerekesszékekben ül, és a másik nem figyel és a kerekesszékes... aki tolószékben neki ül, az meg neki megy, neki akar menni azért mert nem lát. És ő-ő, ennyi.
- És utána az öreg bácsi átmegy a másik oldalra, és őőőő el-elő akar menni., úgy hogy a másik bácsit nem látja, hogy hol van, és utána akar menni, de nem tudja, hogy melyik irányba ment. És kész.
- Hát nem jót.
- Vagyis jóni jó, de azt hiszi, hogy olyan félelmetes kerekesszékekben lenni, hogy egy kocsit elüti.
- Hát tá-tá-tá, az egy kicsit jó, mert gyalogos, nem kerekesszékes, de he-he nem olyan jót, mert a kerekesszékes ember el is ütheti.
- Mer közel vannak egymáshoz, és a másik meg nem látja, hogy ott van előtte.

- Hogy „szia”, és a másik ember meg mondta, hogy „helló”.
- Meg összebarátkoztak.
- Hogy milyen „rossz, látom, hogy kerekesszékekben ülsz”, mondta az öreg bácsi, hogy „milyen jó lehet neked, hogy te nem kerekesszékekben ülsz”.
- Álló ember helyébe én is inkább járnék vagy sétálnék.

#### K-1-8

- Amit tanultunk fogyatékoságról?
- Jött egy üm, hogy hívják ezt a kocsit?
- Jött ez a kerekesszékes bácsi, és ott áll még egy, és nem megy arrébb.
- És ő, ... majdnem elütötte a kerekesszékes bácsi. És megállt.
- A kerekesszékes bácsi, hogy ne tudja elütni.
- Az ember előtt.
- Bot.
- Mi van még ott előtte. Az az álló ember, és még mi lehet előtte? Mi lehet az?-
- Jaj, nem.
- Egy járda.
- Ühüm. És akkor mi lehet előtte? A járdának a széle mi? Ez! Egy padka, egy útpadka.
- Egy ilyen emelkedés, ilyen-ilyen alakú, magas. Az van előtte, a kerekesszékes ember.
- Nem. Erről egy történetet szeretnék tőled hallani. Ez nem tanítás, ....
- ..... öff
- Üm. Úgy, hogy ment a kerekesszékes bácsi, és őő nem vette észre az álló bácsit, és utána meg összevett, és úgy .. vették észre egymást.
- Megállt, hogy ne üsse el.
- .... ő. Szerintem bocsánatot kértek egymástól.
- Tessék?
- Azért, mert tovább akart menni, de nem ment tovább, hanem megállt.
- Óóóó. Mert-mert, ... szerintem ő megköszönte, hogy megállt. Ő nem kért bocsánatot, hanem megköszönte.
- Semmi.
- Semmi.

#### K-1-9

- Ez itt egy utca..., és üm-üm ...nem szabad átmennie, mer ott áll egy ember.
- És akkor, mondjuk ki..., ...nem szabad átmennie, mert az egyik kerékkel leesik.
- Hát, .... um. .... nem ment át.
- Mert át kellett mennie az embernek.
- ...hogy „Csókolom!”, hogy „Szia!”, meg „Csá!”, meg...
- Üm.... ümm-üm.....
- „Csókolom!”
- ...utat adok az embernek ...és utána-a kerekesszékes ember megy át.
- Az, hogy mindenkit előre engedek, meg-meg...
- ....Átengedi...
- ...tisztességes.
- Utána hazamentek.
- Szerintem, nem.

## Kontrollcsoport

K2-10-19 (K= a vizsgálat tárgyát képező népesség; 2= a vizsgált népességben belüli a tanulócsoporthoz, 10-19= a tanulócsoporthoz tartozó sorozatszámok)

### K-2-10

- Igen.
- Egy ember, egy toló kocsi, egy toló kocsi ember egy másik emberhez felmegy a betonra. És az az ember, akihez fel akar menni ez a toló kocsi ember, ez csak nézi, és nem segít neki. És ez az ember, aki a toló kocsi, ez..., ennek biztos valami eltörtött a lába, vagy valami megsérült.
- ...
- És az az ember, aki fenn áll a járdán, az nem fog neki segíteni, csak nézi.
- Az vagy nem tud felmenni vagy nem is akar már felmenni, ha ez az ember nem segít neki.
- Azt hogy ezt rosszul csinálta, mert kellett volna segítenie neki, és hogy nem segített neki.
- Azért mert biztos ismeri, és biztos összeveszték vagy valami. És-és most, és most már nem is akar neki segíteni.
- Hogy bocsánatot kérne, bocsánatot kellene kérniük egymástól, és akkor, és akkor kibékülnek, és akkor végül segítene ez az álló ember a toló kocsi embernek....
- Akkor mind a ketten jól éreznék magukat, meg újra összebarkácsolnának, és ez a toló kocsi ember is el tudna menni, meg ez az álló is.
- Mást nem.

### K-2-11

- Van egy, ... két ember a képen. Az egyik tolószékes, ..... Az egyik-egyiken hosszú ujjú van a másikon meg rövid ujjú.
- Beszélgetnek.
- Azt nem tudom, mert nincs arcuk.
- Vagy fel akarja segíteni itt... a ...
- A... most az úton van a tolószékes, és fel akarja hozni a járdára.
- Az egy padka, a járdának a szél a padka. És szerinted most mit beszélgethetnek egymással? Mit mondhatnak egymásnak?
- Aki áll.
- Én leszek a kerekesszékes. Mondom neked „szia”, „nézz rám,... kerekesszékesben vagyok, itt vagyok az úttesten”.
- Segítek?
- Hogy felhozlak! Úgy, hogy megemelem először, ezt itt megfogom, felemelem, felrakom, és úgy feltolom.
- Azért, hogy el ne üssön egy autó!
- Vidám.
- Hogy segítsék...
- Hogy elmegy a járdán.
- A kerekesszékes. Mindkettő.
- Vagy lehet, hogy elmennek boltba közben.
- Nem hiszem.

### K-2-12

- Egy ember, átszalad... az úton, és el.. egy mozgássérült egy toló kocsi ember áthaladt az úton, előtte az út másik oldalán volt egy ember. ...Az meg áll.
- „Jó napot kívánok!”
- „Viszont látásra!” Utána meg elmegy a ember.
- Dolgozni...
- Üm. Haza.
- Unalmat.
- Azért mert ő nem megy sehová, üm...nem játszik vele senki.
- Nem tudom. Hát...
- Nem.

### K-2-13

- Egy tolószékes ember megy át az úttesten. .... Egy másik ember is.
- Az egyik ember nem tud a lábával menni. A másik meg tud.
  - Hogy az egyik nem tud menni, csak tolószékkel.
  - Tud.
  - Hogy segítsen neki átmenni az úttesten.
  - Segít neki.
  - Hát úgy, hogy megfogja hátul a két.. üm.
  - És úgy áttolja.
  - Mert nem tud menni a lábával.
  - Hogy valaki segít neki.
  - .....
  - Hogy segít neki.
  - Hogy ő meg nem segít neki.
  - Mert lehet, hogy nem lát.
  - Hogy nem tudnak átmenni az úttesten, mert az egyik nem tud menni, a másik meg nem lát...

### K-2-14

- Semmit.
- Segítsek egy kicsit?
- Egy mozgássérült és egy ember, aki segít neki.
- Átmenni a
- Egy járdára.
- Hogy fel tudjon menni a járdára.
- ..... az hogy segít neki!
- .....
- Fel tud menni a járdára. ...
- De, jó volt.
- Az, hogy..... .... kitudtam találni!

### K-2-15

- Egy tolószékes bácsi a sínen szeretne átmenni, de ott egy ember, és nem tud átmenni. És, megkéri a bácsi, hogy menjen el, de nem megy el.
- Azért, mert nem szeretné megengedni a bácsinak, hogy átmenjen, mert nem akarja, hogy elüsse a vonat.
- Ő.
- Igen.
- Mert azt sze-e...Inkább őt üsse el a vonat, mint őt.
- Azt, hogy jöjjön le a sínről, és akkor semelyikőjüknek nem lesz baja.
- Hogy lejön a sínről.
- Hogy jöjjön le a sínről.
- Ümmm. ...Jó.
- Rossz.

### K-2-16

- Egy bácsi kerekesszékekben ül , és megállt az úton, és a másik bácsi meg köszönt neki, és a másik bácsi meg a tovább akart menni a járdán, de ne tudott, mert megállított a kerekesszékekben ülő bácsi. És a .... kerekesszékekben ülő bácsi nem tud felmenni a járdára, és a másik bácsi segít neki. És mind a kettőnek rövid a haja.
- Azt hogy „segítsek fölmeni a járdán?” Kérdezi a-a bácsi, és a kerekesszékekben ül, az mondja, hogy „légy szíves, igen”.
- Hogy segített neki fölmeni.
- Azért, mert nem tud felmenni a járdán. A bácsi. És és amikor fölta továbbmentek együtt.
- Jó.



- Azért mert... segített neki a bácsi.
- Rossz.
- Ó. Azt, hogy segített neki.
- Jó.

#### K-2-17

- Üm. Hogy a gyerek kíséri a bácsit. Az úttesten át.
- Szerintem igen.
- Háát, ...aki áll, annak hogy segítsen a bácsinak átvinni az-az úttesten, üm, bácsi meg örül neki.
- A bácsi majd megköszöni az embertől, hogy átkísérte, és így mind a ketten jól-jól érzik magukat.
- Hogy..., ezt szeretetből csinálják.
- Igen.
- Hát, mert aki a kerekesszékekben ül, az-az ez az apukája, és ez pedig a kislánya.

#### K-2-18

- Igen.
- Ez egy tolószékbe ül.
- Ühüm.
- Másik meg vak. ....
- Mennek az úton.
- Ühüm, mennek az úton...Segíteni akar a... tolószékesnek a másik.
- Mert fogyatékos.
- Tolja.
- Jó érzés, mert hogy segítenek neki.
- Hogy segítene...
- Igen. ....
- Tolni. ....
- Jó érzés, mert hogy segít másokon.
- Az, hogy segít neki, és hogy eltolja valahova.
- A házába. ....

#### K-2-19

- Eltörte az ember a lábát és tolószékbe került, ...
- ...és segítenek neki, és a kórházba van.
- Hogy merre menjen, meg hogy tolják.
- Egy bácsi.
- Óóó, kórház.... óóó
- A bácsi mellett.
- Igen.
- Igen.
- Hogy, mutatja, merre menjen, meg megmutatja, hogy tolja, amikor nincs vele senki.
- Azt nem tudom.
- „Hogy vagy?”
- „Segítsek neked?”
- „Igen.”
- „Megtollak.”
- „Igen.”
- „Szívesen.”
- „Szia!”

## 8. Melléklet: Érzékenyítő interaktív terep óra felépítése és ActivInspire képei

Bevezető rész:

Játékos, mozgásos mese egy furcsa reggelről

Egyszer volt, hol nem volt, talán igaz sem volt... de mi van, ha igen?

Valahonnan, nagyon mélyen az álom és ébrenlét határán, hallom ám, hogy csörög az ébresztő óram. Hunyorgok... ásitok nagyokat. Kinyújtom a karom, hogy lecsapjam az órát, de azt vettem észre, hogy nem mozdul a karom (mindent mozgással kísérek, erősen dramaturg hatásokkal). Sokáig kínlódtam, amíg sikerült elérnem. Felültem az ágyam szélére, még egyszer megdörzsöltem a szemem, hátha felébredek. Fogom a jobb oldali papucsom, keresem a balt is. Áh, valami itt nem stimmel. Hát ez kacsaláb! Pedig én mindig is tudtam melyik a bal, és melyik a jobb! (Ti tudjátok? Na rajta, had lássam! Bal lábat a magasba! Most a jobb kezet! Most egyszerre a bal és jobb lábatokat! ☺)...”

A mesém ilyen furcsa, rögtönzött szálakkal szövöm mindaddig, amíg nem tudom minden tanuló érdeklődését felkelteni.

1. Beszélgetés magunkról, a sokszínűségről, a másságról ("Mindenki más! - Mindenki más milyen!)  
- Milyenek vagyunk? Kinek milyen színű a haja? Hossza? Szeme színe? Szemüveges? Bal kezese? Ki szereti a magyart, ki a matematikát? Kinek van kutyája? - Kinek nincs

Átvezetés:

Fogyatékos szó fogalma

- Ki hallotta már ezt a szót? Kire mondták? Mit tapasztaltok az iskolában?

- A fogyatékoság is egy "mátság", egy különbözőség, DE UGYAN OLYAN ÉRTÉKŰ EMBER!

Főrés:

A különböző fogyatékoság típusok bemutatása

### 1. MOZGÁSFOGYATÉKOSSÁG

Nick Vujić: [https://www.youtube.com/watch?v=8bCJLCxg\\_XE](https://www.youtube.com/watch?v=8bCJLCxg_XE)

kampányreklám: <http://www.youtube.com/watch?v=btncEhMN0L0>

képek

keresek szépségverseny: [http://www.youtube.com/watch?v=7II0\\_7zIME0](http://www.youtube.com/watch?v=7II0_7zIME0)

- Próbáljátok meg FÉL KÉZZEL CIPŐT KÖTNI, EGY LÁBATOKAT HASZNÁLVA FELÁLLNI, ÜGYETLENEBB KEZETEKEL ÍRNI

### 2. LÁTÁSFOGYATÉKOSSÁG

bemutató reklám: <http://www.youtube.com/watch?v=NgLUBi6uTIg>

képek

- Bizalom játék: "Vak vezet világtalant." (először tanári bemutatással, majd páros játékként az osztályterembe vezetés)

### 3. HALLÁSFOGYATÉKOSSÁG

Siketek kifejezése: <http://www.youtube.com/watch?v=5rNNgBnesOE>

Együtt szaval a nemzet: <http://www.youtube.com/watch?v=jeGICZEM0v4>

Páros munka:

- Fejezd ki a tekinteteddel, testtartásoddal, hogy: örülsz valaminek, szomorú vagy, mérges vagy, érdekeset láttál

- Páros munka (az egyik gyerek tudja csak a kifejezendő tevékenységet): Mutogasd el, hogy: enni szeretnék, inni kérek, játszani szeretnék veled, fáj a fogam

### 4. ÉRTELMI FOGYATÉKOSSÁG

Nem látható, nehezen megfogható. Az értelmi képességek csökkentek voltak.

Megmutatkozik: mozgásban, játékban, beszédben, tanulásban, majd később a munkavállalásban adódnak emiatt nehézségek.

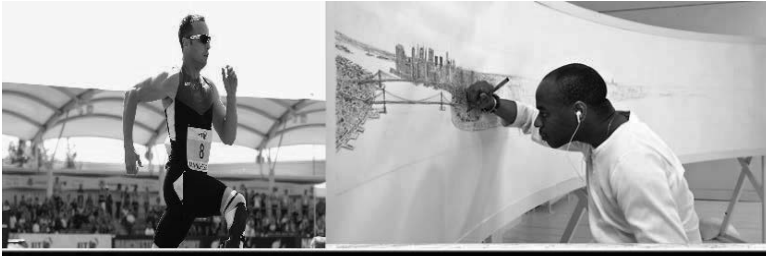
ActivInspire képei:



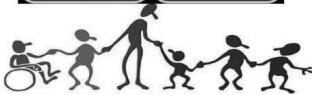
1. kép



2. kép



3. kép



4. kép



5. kép



6. kép



7.kép



14..kép

