

iskolakultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXIV. évfolyam 2024. augusztus

Csányi Andrea Mária

- Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Hodász Kata

- Semmelweis Egyetem Pető András Kar

Miklódi-Simon Zsófia

- Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Szabó Diána

- Debreceni Egyetem

Szirtes-Tankó Tünde

- Pécsi Tudományegyetem 'Oktatás és Társadalom' Neveléstudományi Doktori Iskola

Szűcs Timea

- Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Török Emőke

- Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar

Fejes József Balázs

- (társfőszerkesztő)
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Somogyvári Lajos

- (társfőszerkesztő)
e-mail: tabilajos@gmail.com

Géczy János (alapító,

- korábbi főszerkesztő)
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

- e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Csikós Csaba

- e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Gál Zita

- e-mail: galzita@edu.u-szeged.hu

Jagodics Balázs

- balazs.jagodics@gmail.com

Kasik László

- e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László

- e-mail: kojanziti@gmail.com

Molnár Dávid

- e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula

- e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára

- e-mail: sandor.klara@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi

- e-mail: sejtes@gmail.com

Tary Blanka

- (angol nyelvi lektor)

Trencsényi László

- e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap

Felelős kiadó:

Szegedi Tudományegyetem

Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar dékánja

Kiadja a **Szegedi Tudományegyetem Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kara**

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tanulmány

Szirtes-Tankó Tünde

Reziliencia a hazai neveléstudományi diskurzusban. Szisztematikus tartalmi elemzés a VOSviewer bibliometriai szoftverrel

3

Miklódi-Simon Zsófia – Szűcs Tímea

Nevelőcsaládokban élő gyermekek extrakurrikuláris tevékenységeinek szisztematikus összehasonlítása

27

szemle

Tematikus blokk: Fogyatékoság és sajátos nevelési igény történeti és közpolitikai megközelítésben

Csányi Andrea Mária

Zene és fogyatékoság: Kapcsolódás funkciók és paradigmák között a történelem folyamán

45

Hodász Kata

Az értelmi fogyatékos gyermekek iskoláztatásának kialakulása Magyarországon a nemzetközi intézményfejlesztési folyamatok tükrében

64

Szabó Diána

A SNI tanulókat érintő oktatási egyenlőtlenségek értelmezéseinek szakpolitikai, társadalmi és emberjogi dimenziói

79

kritika

Török Emőke

Kirekesztés és befogadás. A fogyatékoság társadalmi megítélése a középkorban. Berzsenyi E.: *Bűnös vagy ártatlan? – Az európai középkor fogyatékoságtörténete*

111

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója

115

Reziliencia a hazai neveléstudományi diskurzusbán

Szisztematikus tartalmi elemzés a VOSviewer bibliometriai szoftverrel

Egy, a külföldi szakirodalomban népszerű bibliometriai szoftvert használó elemzésünkben bemutatjuk azokat a tartalmi sajátosságokat, amelyek a hazai neveléstudományi rezilienciapublikációkat jellemezték 2012 és 2022 között. A vizsgálat 112 publikáció 125/253 tárgyszava alapján készült. Azonosítani tudtuk a főbb kulcskifejezéseket, hét elkülönülő tématerületet és a témák időbeli alakulását, továbbá lehetőségünk volt a nemzetközi adatokkal való összehasonlításra is. A tartalmi eredmények mellett írásunkat a szisztematikus szakirodalomelemzés egy lehetséges módszertani példajaként is ajánljuk.

Bevezetés

A reziliencia neveléstudományi témája iránt érdeklődők számára két, nemrég megjelent szakirodalmi elemzés is segíthet a tájékozódásban, hogy az elmúlt évtizedekben született nemzetközi és hazai tanulmányoknak milyen formai és tartalmi sajátosságai vannak (Borazon és Chuang, 2023; Szirtes-Tankó, 2023a). A tanulmányok nem a szisztematikus szakirodalmi elemzéseknek azon csoportjába tartoznak, amelyek az addigi kutatások eredményeinek ismertetésével, összegzésével, értékelésével foglalkoznak (ennek módszertani összefoglalóját ld. pl. Kamarási és Mogyorósy, 2015), hanem a szisztematikus elemzéseknek ahhoz az irányához, amelyek a bibliometriai elemzést használják arra, hogy egy adott téma minőségi és mennyiségi sajátosságait és változásait azonosítsák (Rey Martí és mtsai, 2016). Mindezt a releváns szakirodalom meghatározott eljárásrendet követő kiválogatása után, a publikációk leíró metaadatait elemezve mutatják be, ugyanazzal a céllal, mint az első megközelítés, azaz, hogy inspirálják a jövőbeli vizsgálatokat. A módszer kvantitatív és objektív, ezért rendszerezett, transzparens és megismételhető folyamatról van szó, ami növeli a megbízhatóságot és a minőséget (Ding és Yang, 2022).

A Web of Science és a Scopus adatbázisokon alapuló, 1980 és 2021 között megjelent, 707 nemzetközi folyóiratcikket tartalmi szempontok szerint elemző írásukban Borazon és Chuang (2023) amellelt, hogy a nemzetközi publikációknál rámutattak a

célcsoport esetében a tanulók rezilienciájával foglalkozó cikkek túlsúlyára (62,5%), illetve a kvantitatív-kvalitatív vizsgálatok kiegyensúlyozott arányára, nagyobb részben a bibliográfiai rekordok szemantikus metaadatait elemezték a VOSviewer bibliometriai szoftver segítségével, és ennek során öt tematikus kulcsterületet azonosítottak, amelyek a neveléstudományi rezilienciatanulmányok fókuszában állnak. Ezek gyakoriságuk szerint csökkenő sorrendben a következők: a tanulók tapasztalatai és rezilienciája (32%), a reziliens tanulók jellemzői (19%), sikeres modellek és programok (18%), a tanárok tanítási stílusa és rezilienciája (16%) és a kultúra és környezet szerepe (15%). A szerzők ezen felül az absztraktokból és a kulcsszavakból származó kulcsfogalmak időbeli változását is bemutatták. Míg az ezredforduló körül a megelőzés, a sebezhetőség és az innováció voltak a legjellemzőbbek, 2018 és 2021 között a figyelem, a beavatkozás, a közösség, a tanulás, a tudás, a mentális egészség, a megküzdés, a stressz és a világráírás. Összegzésükben a szerzők a további fejlődés irányaként a reziliencia rendszerszemléletű megközelítésének nagyobb fokú érvényesítését, dinamikus képességként (*dynamic capability*) (Teecy, 2007; Yáñez-Araque és mtsai, 2023) való felfogását javasolják, konkrét kutatási témáknak pedig a vezetői képességek, a szervezeti és közösségi reziliencia, valamint a kirekesztett társadalmi csoportok, kisebbségek vizsgálatát ajánlják.

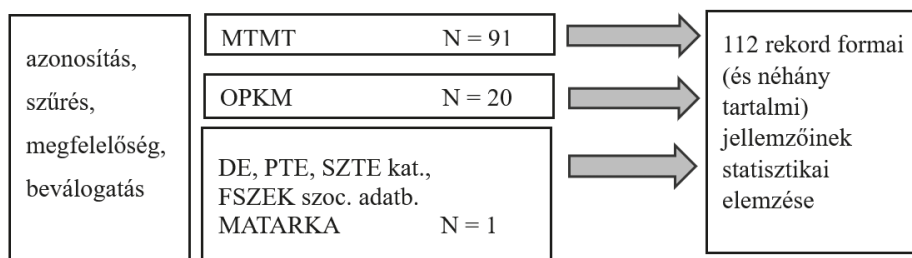
A hazai kutatástörténeti áttekintés elsősorban a formai jellemzőkre koncentrált, szisztematikusan és teljességre törekedve számba véve a 2012 és 2022 között publikált, a reziliencia témájához kapcsolódó magyar nyelvű neveléstudományi írásokat, tehát nemcsak a folyóiratcikkeket, és igyekezett válaszolni az olyan kérdésekre, mint hogy kik, mikor, milyen formában írtak, ezek hol jelentek meg, milyen módszerrel és kik körében vizsgáldták (Szirtes-Tankó, 2023a). A 112 publikáción alapuló elemzés kevés tartalmi jellemzőt tárt fel, de szintén kimutatta a tanulói rezilienciavizsgálatok enyhe túlsúlyát (58%), a kutatási módszerek esetében azt, hogy a hazai kutatásokat inkább a kvantitatív vizsgálatok preferenciája jellemzi. Emellett mivel a címek kulcsszavainak szófelhős megjelenítése csupán a minimális mértékben képes informálni a publikációk főbb témáiról, így ez nem adott lehetőséget további összehasonlításra a nemzetközi eredményekkel.

Borazon és Chuang (2023) tanulmánya ugyanakkor nemcsak a tartalmi összehasonlítás lehetőségét kínálja, hanem implicit módon felhívja a figyelmet egy ingyenesen elérhető, bibliográfiai adatokat elemző és vizualizáló szoftverre is, amely a szisztematikus elemzést ilyen alapokon végző kutatók számára ígéretes eszköznek tűnik. A VOSviewer szoftverben (jelenlegi verzió: 1.6.20) rejlő többféle elemzési lehetőséget (például Rey Martí és mtsai, 2016; Ding és Yang, 2022; Arslan és mtsai, 2023; Kirby, 2023) megvizsgálva (Szirtes-Tankó, 2023b) úgy látjuk, hogy alkalmas a hazai rezilienciapublikációk formai elemzésére használt korábbi adathalmazunk részletesebb tartalmi elemzésére is. Az alábbi tanulmányban tehát egyrészt röviden összegezzük a módszertani előzményeket – azt az eljárást, ahogy a releváns rekordhalmazt összeállítottuk, és ahogy ezt kompatibilissé tettük a VOSviewer-rel –, másrészt a szoftver által generált térképek többféle elemzési lehetősége közül bemutatunk egyfélért. A tárgyszavakon alapuló elemzés során azonosítjuk a főbb kulcskifejezéseket, a tématerületeket és ezek időbeli alakulását is. Az önmagukban is új és informatív hazai eredményeinket pedig, főbb vonásaikat vizsgálva, összevethetőnek tartjuk Borazon és Chuang (2023) eredményeivel, mivel, bár a két vizsgálatban vannak módszertani különbségek, és ezeket a korlátokat szem előtt tartjuk, az elemzések alapja a bibliográfiai rekordok szemantikus metaadatai, és eszközük is ugyanaz. Így eredményeink a nemzetközi kontextus révén még árnyaltabbá tehetők.

A tanulmányban a *tárgyszavak*, a *(kulcs)kifejezések* és az *itemek* szavakat egymás szinonimáiként használjuk.

Módszertani előzmények: releváns és kompatibilis adathalmaz összeállítása

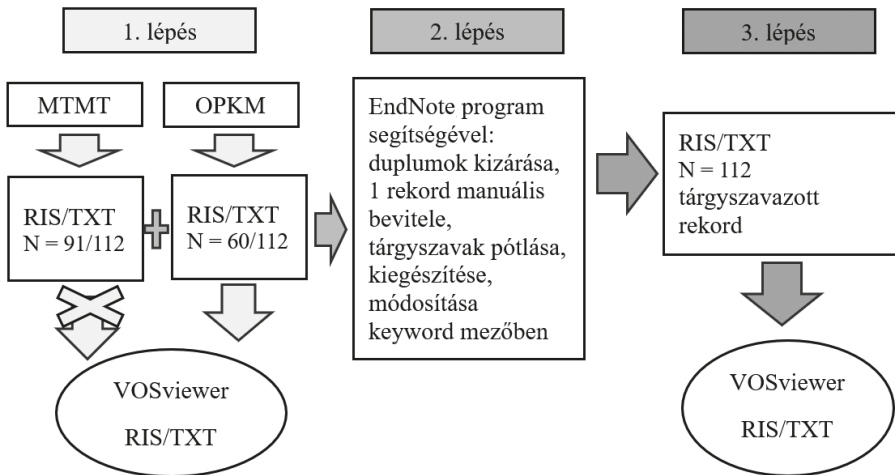
Ahogy fentebb jeleztük, tanulmányunk két korábbi publikáció közvetlen folytatása (Szirtes-Tankó, 2023a, 2023b). Az első tanulmányban a bibliográfiai adatok közül a szerző, cím, megjelenés éve, folyóirat, dokumentum típusa, valamint az absztraktok és szerzői kulcsszavak alapján, Excel program segítségével elemeztünk szisztematikusan kiválogatott publikációkat. Akkor részletesebben is bemutattuk azt a módszert, ahogy 112 elemű adathalmazunkat összeállítottuk. Mivel ebben a tanulmányban is ugyanezekkel a rekordokkal dolgozunk, szükségesnek tartjuk, hogy az 1. ábra segítségével, részletesebb szöveges kifejtés nélkül összegezzük ezeket a lépéseket.



1. ábra. A neveléstudományi rezilienciával foglalkozó, 2012 és 2022 között megjelent publikációk teljességre törekvő kiválogatásának menete és az elemzés legfőbb jellemzői
(Forrás: saját szerkesztés)

Mivel a szófelhő és a gyakorisági táblázatok révén csak minimálisan tudunk bemutatni tartalmi sajátosságokat, így hiányérzettel fejeztük be a munkát. Célunkat, hogy további szelektálás nélkül, egyben tartva a legújított halmazt, végezhesünk tartalmi elemzést, Borazon és Chuang (2023) tanulmánya elérhető közelségbe hozta. A nemzetközi szakirodalomban az utóbbi években kifejezetten népszerűvé váló, eddig már több mint 2000 cikkhez használt (Kirby, 2023), ugyanakkor a hazai társadalomtudományban, neveléstudományban még kevésbé alkalmazott – mindössze egy neveléstudományi tanulmányt találtunk (Arslan és mtsai, 2023) –, nagyszámú bibliográfiai rekordhalmaz sokoldalú bibliometriai elemzésére és vizuális megjelenítésére alkalmas VOSviewer programot közelebből szemügyre véve megállapítottuk, hogy az ingyenességén túl számos vonzó sajátossága van. Ilyen a könnyen kezelhető felület, a rugalmas adatimportálás, az eredményeket látványosan és magyar nyelven is jól megjelenítő térképek és a folyamatosan fejlesztett változatokhoz készített, érthetően megírt kézikönyv (Van Eck és Waltman, 2023). A VOSviewer szoftvert ugyanakkor a mi esetünkben nem tudtuk egy az egyben olyan módon használni, ahogy a tanulmányban szerepelt, mivel a mi adataink nem azokból a nagy nemzetközi adatbázisokból származtak, amelyeket a szoftver alapopcióként felkínál, és amelyeket a nemzetközi és a hazai kutatók rendszerint használnak. Kiháztuk ugyanakkor azt, hogy mind a két adatforrásunkból le tudtuk menteni a rekordjainkat RIS/TXT formátumban, amely formátumot a szoftver is képes fogadni. Az első kísérletünk a bibliográfiai rekordok tartalmi elemzésére azonban csak félsikerrel járt, mivel az MTMT adatbázisából származó rekordokat a szoftver nem tudta elemezni. Így mielőtt a tényleges tartalmi analízisnek nekikezdhetünk volna, meg kellett oldani ezt a problémát. A hiba azonosításáról és elhárításáról, tehát azokról a lépésekről, amelyek lehetővé tették, hogy a szemantikus metaadatainkat a program fogadja, és előállítsa a céljainknak

megfelelő térképeket, a második tanulmányunkban írtunk részletesen (Szirtes-Tankó, 2023b). Szóltunk megoldásunk legfőbb korlátjáról is: arról, hogy a tartalmi elemzésbe csak egyféle szemantikus metaadatot sikerült bevonni, a bibliográfiai rekordok keyword mezőjében levő tárgyszavakat. Az egyéb szemantikus metaadatok – amelyeket Borazon és Chuang tanulmánya (2023) is használt –, tehát a címek, absztraktok és szerzői kulcsszavak, kimaradtak a vizsgálatból. A 2. ábrán bemutatjuk ennek az eljárásnak a főbb lépéseit.



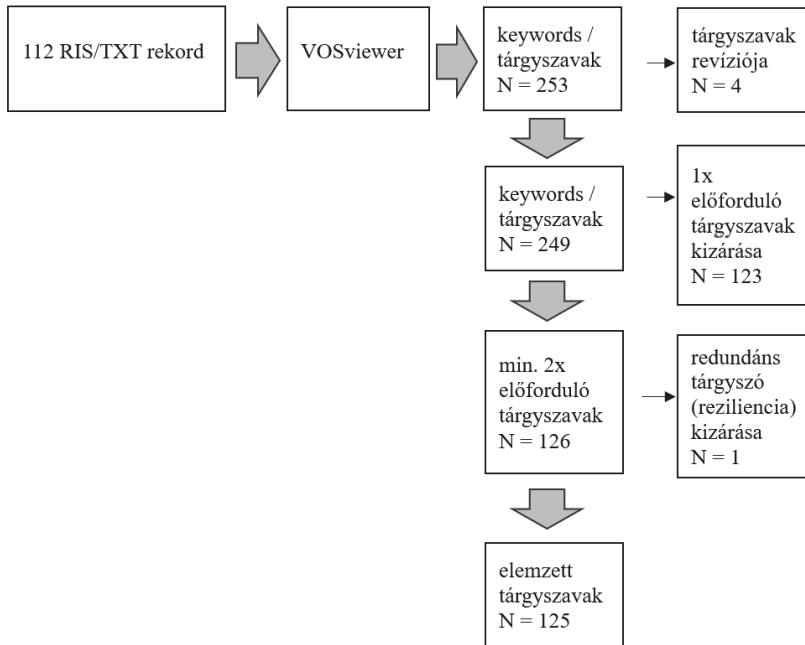
2. ábra. A magyar nyelvű adatbázisokból származó 112 bibliográfiai rekord előkészítése VOSviewer-rel történő tartalmi elemzésre. (Forrás: saját szerkesztés)

Az elemzésre kiválasztott tárgyszavak

Az így összegyűjtött és a VOSviewer számára elemezhetővé tett – minden keyword mezőben voltak tárgyszavak – rekordhalmazon a program el tudta készíteni az 1. térképet, aminek segítségével elkezdhetjük a vizsgálatást.

A programtól már az elemzés és a vizualizáció előtt, a betöltés folyamatában megkaptunk egy teljes tárgyszólistát. Ehhez egy alapstatisztika is kapcsolódik, amiből kiderült, hogy a 112 betöltött rekordhoz összesen 253 egyedi tárgyszó kapcsolódik. Ez a szám – a tárgyszavak száma az összes publikáció alig több mint kétszerese – rögtön jelzi, hogy bár a tárgyszavazás során az OPKM-ben és az EndNote-ban átlagosan 4-6 tárgyszót kaptak, a rekordokhoz számos esetben ugyanazokat a tárgyszavakat lehetett hozzákapcsolni. Az összes tárgyszó alapján generált 1. térképen (*network visualization*) a tárgyszavak gyakorisága (méretük) és kapcsolathálózata (különböző erősségű vonalak) rajzolódik ki, és látszik, hogy a kifejezések egymáshoz képest hogyan és egymástól milyen távolságra helyezkednek el. A különböző színek a klasztereket különítik el, amiről később még részletesebben szólni fogunk. Bár a lementett kép statikus formában és ebben a méretben nem tudja megjeleníteni az összes tárgyszó nevét, átfogó összbenyomásként megállapíthatjuk, hogy a tárgyszavak kapcsolathálózata sűrű szövésű, kevés kifejezés „lóg ki belőle”, vagyis a tanulmányok egy-egy közös tárgyszó révén (amelyek közül néhány, kulcskifejezésként, a hálózat közepén helyezkedik el) egy összefüggő hálózattá állnak össze. Ez még akkor is feltűnő jellemző, ha figyelembe vesszük, hogy a kifejezések

szerepeltetése redundáns, mivel eleve ez az a gondolkör, amiben mozgunk. Másrészt technikai szempontból sem járnánk jól vele, mivel a program minden tárgyszót besorol egy klaszterbe, ami miatt, ha benne hagynánk, torzulna a klaszterképzés. A 3. ábra a tartalmi elemzéshez ténylegesen használt tárgyszókészletünk kialakításának menetét mutatja be.



3. ábra. Az elemzendő tárgyszókészlet kiválasztásának menete (Forrás: saját szerkesztés)

Eredmények

Leggyakoribb tárgyszavak, kulcskifejezések

Első lépésként kíváncsiak voltunk a VOSviewer-ből lementett, 125 elemű tárgyszólistánk hús leggyakoribb kifejezésére, hozzátéve azt is, hogy hányszor fordulnak elő összesen. Ahogy említettük, korábbi tanulmányunkban az elemzett publikációk tartalmát a címek alapján képzett szófelhőből, valamint a címek, absztraktok, szerzői kulcsszavak alapján összeállított, három szempontra – képzési szint, célcsoport és módszertan – fókuszáló eloszlásokból próbáltuk nagy vonalakban megadni (Szirtes-Tankó, 2023a). A toplistát látva elégedetten állapítottuk meg, és korábbi eredményeink megbízhatóságát látjuk abban, hogy a két különböző módszerrel végzett elemzés eredményei egy irányba mutatnak, hiszen az 1. táblázat alapvetően megerősíti a korábbi megállapításainkat: a szófelhőből kirajzolódó két fő tématerület, a hátrányos helyzet és a felsőoktatás itt is a lista élén áll, és a legtöbb tárgyszó a korábbi gyakorisági táblázatokban szereplő súlyaiknak megfelelően jelenik meg a listában. Ezzel együtt találtunk eltérést is, nevezetesen, hogy a toplistában a pedagógus célcsoport valamivel nagyobb, a tanuló (általában) kifejezés valamivel kisebb súllyal szerepel, és az Arany János Program nem jelenik meg benne, de éppen csak lecsúszott (22. hely).

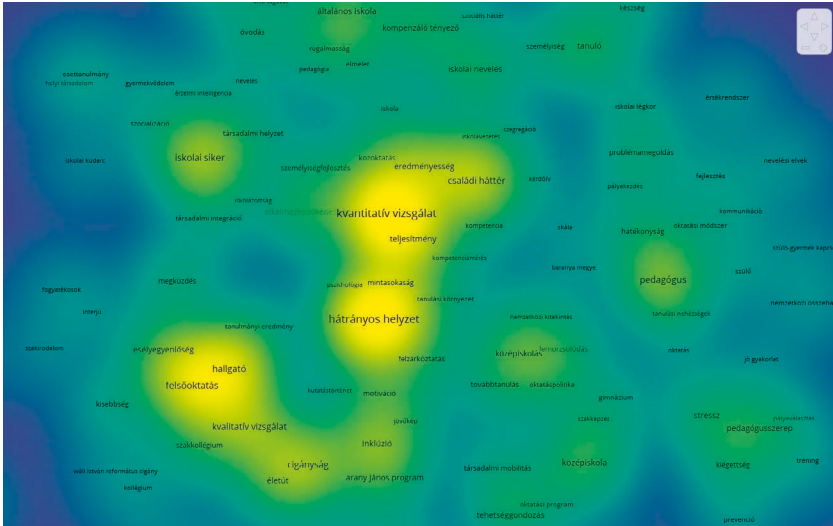
1. táblázat. Tárgyszavak 20-as toplistája. Forrás: saját szerkesztés

tárgyszavak	előfordulás, N	előfordulás, %
hátrányos helyzet	44	35,2
kvantitatív vizsgálat	43	34,4
hallgató	26	20,8
felsőoktatás	25	20
családi háttér	23	18,4
iskolai siker	22	17,6
cigányság	17	13,6
kvalitatív vizsgálat	17	13,6
pedagógus	17	13,6
eredményesség	15	12
teljesítmény	14	11,2
inklúzió	13	10,4
középiskola	12	9,6
általános iskola	12	9,6
középiskolás	10	8
esélyegyenlőség	10	8
iskolai nevelés	10	8
tanuló	10	8
életút	10	8
alkalmazkodóképesség	9	7,2

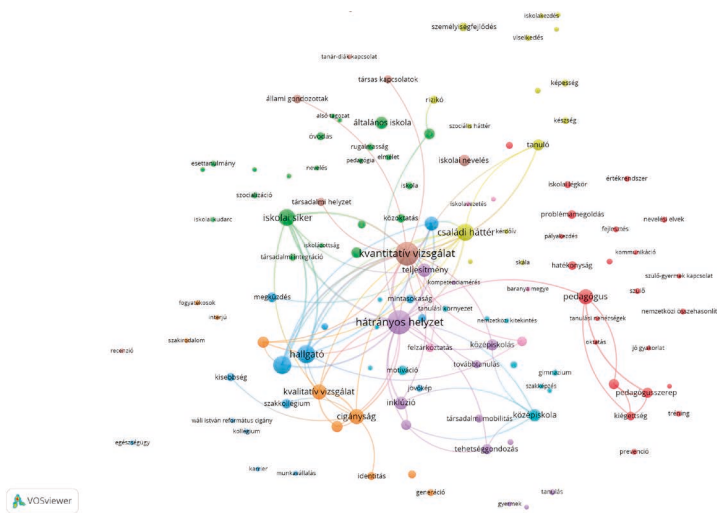
A VOSviewer szoftver térképeinek fő erőssége azonban messze több mint az egyedi kulcskifejezések és gyakoriságaik táblázatos bemutatása, mivel a programot alapvetően nem erre, hanem a kulcsszavak, tárgyszavak hálózatának megismerésére, a klaszterképzésre és az eredmények vizuálisan esztétikus megjelenítésére használják (Arruda és mtsai, 2022; Bukar és mtsai, 2023; Szirtes-Tankó, 2023b).

A 2a. térkép segítségünkre van abban, hogy figyelmünket a publikációk kulcskifejezéseinek hálózaton belüli elhelyezkedésére és csoportosulásaikra irányíthassuk. Ezen a tárgyszavak előfordulása (*occurences*) alapján képzett sűrűségterképen (*density visualization*) – amit a közepére fókuszálva, kinagyítva mutatunk be – egy olyan sűrűsödést látunk, amely a legtöbb toplistás tárgyszót magában foglalja. Ebben vannak olyan tárgyszavak, amelyek centrális pozíciójuk révén az egész hálózat szempontjából kulcskifejezéseknek tűnnek (pl. hátrányos helyzet, kvantitatív vizsgálat, teljesítmény, eredményesség, családi háttér), és vannak olyan tárgyszavak, amelyek „lokálisan”, inkább egy adott tématerülethez kapcsolódva tűnnek jelentősnek (pl. pedagógus, hallgató, felsőoktatás, iskolai siker, esélyegyenlőség). A 2b. térkép egy hálózati térképrészleten az erős páronkénti kapcsolatokat mutatja be. Három tárgyszó kivételével a tárgyszavaink páronkénti kapcsolati erőssége (*line strength*) 1 és 15 között van, és 10-es erősségű kapcsolata is csak mindössze nyolc tárgyszónak van. Ezért úgy véljük, az együttesen legalább ötször előforduló tárgyszavak kapcsolódásait már erősnek tekinthetjük. Ezeket megjelenítve a térképről jól leolvasható, hogy a toplistás tárgyszavak zömének – kivéve iskolai nevelés,

általános iskola – erős és sokrétű kapcsolatai vannak egymással és néhány egyéb, nem toplistás tárgyszóval is.



2a. térkép. Sűrűségterkép-részlet 125 tárgyszó alapján.
(Forrás: saját szerkesztés)

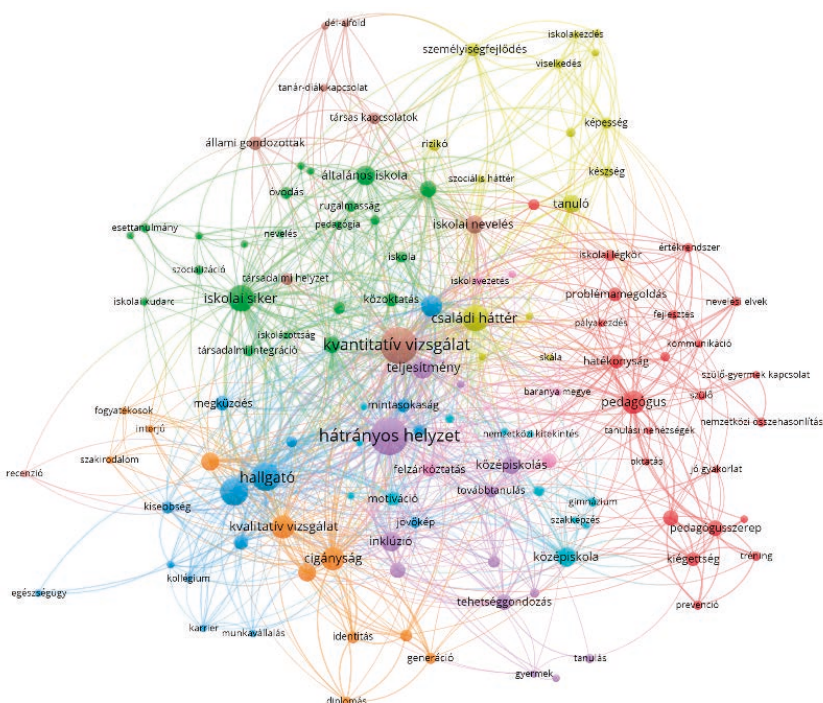


2b. térkép. Páronként egymással legalább ötszörös kapcsolatban álló kulcskifejezések hálózata.
(Forrás: saját szerkesztés)

Klaszterek, főbb tématerületek

A leggyakoribb tárgyszavak azonosítása, súlyuk, kapcsolathálózati elhelyezkedésük és kapcsolataik erőssége után, következő lépésként, érdemes az elemzési kört a kulcszavakról kitágítani annak érdekében, hogy körülhatárolhassuk a vizsgált időszak főbb

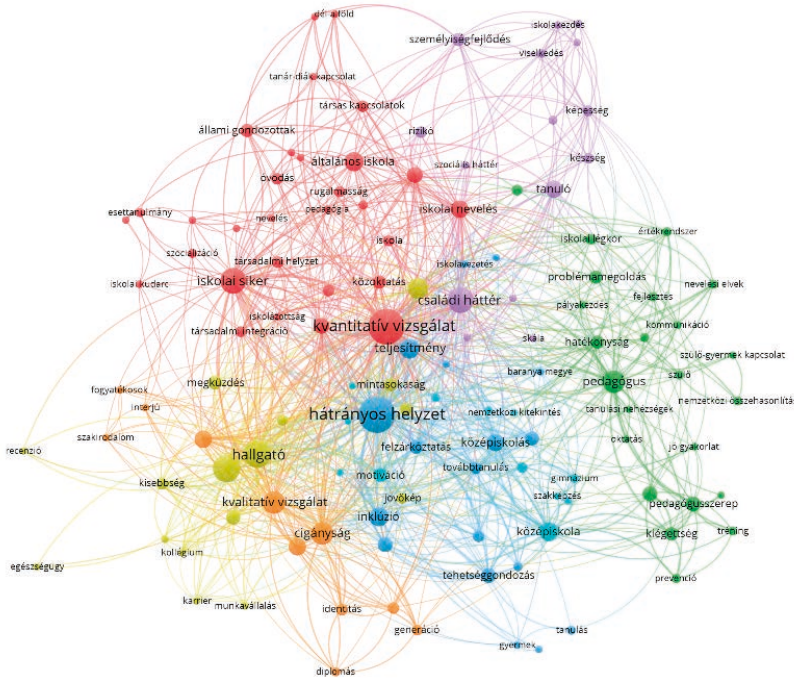
tématerületeit. A 125 tárgyszó alapján automatikusan újragerált hálózati térkép (3. térkép) 1234 linket és 10 eltérő színű klasztert jelenít meg. Az itemeket jelző pontok mérete jól azonosíthatóvá teszi a tárgyszavak gyakoriságát, a vonalak pedig a tárgyszavak páronkénti kapcsolatát. A hálózat egészéről formailag megállapíthatjuk, hogy minden tárgyszónak van legalább egy kapcsolata egy másikkal. Bár a 2a. sűrűségterképen már láthatóvá vált néhány elkülönülő tárgyszócsoport részlete, az egész adathalmazunk sűrű kapcsolathálózata és a toplistás tárgyszavak szoros egymáshoz kapcsolódása is inkább azt valószínűsíti, hogy a program által előállított klaszterek, elkülönülésük ellenére, számos ponton kapcsolódnak egymáshoz, vagyis a körülhatárolt tématerületekre sem gondolhatunk úgy, mint amelyek határozottan elválnak, elválaszthatók egymástól.



3. térkép. 125 tárgyszó hálózati térképe (network visualization)

(Forrás: saját szerkesztés)

Ahogy említettük, a program automatikusan 10 klasztert alakított ki. A klaszterek minimális elemszámát 1-ről 10-re növelve, elemszámuk valamivel kevésbé széttartó és észszerűbb határok között szóródott: az eredeti 1 és 23 item helyett 11 és 30 item között, valamint tízről hétre csökkent a klaszterek száma is (4. térkép). A hét klaszter tartalmát megvizsgálva, előzetes ismereteinkre is támaszkodva, úgy véljük, hogy a szoftver által kialakított klasztereket alkotó tárgyszavak meglehetősen jól körülhatárolták a neveléstudományi reziliencia-tanulmányok főbb tématerületeit. Az alábbiakban a klaszterek főbb jellemzőire összpontosítva bemutatjuk mind a hetet, majd a hozzájuk tartozó tárgyszavak segítségével azonosított, néhány tipikusnak tartott tanulmánnyal egészítjük ki a leírást. Mindeközben ismét hangsúlyozzuk, hogy a tárgyszavak sűrű kapcsolathálózata egyértelműen jelzi az általuk reprezentált tanulmányok kisebb-nagyobb tartalmi hasonlóságait, a közös résztémákat, így emiatt egy-egy tanulmány akár több klaszterhez is kapcsolható lenne.



4. térkép. 125 tárgyszón alapuló, 7 klaszteres hálózati térkép (network visualization)
(Forrás: saját szerkesztés)

1. Klaszter

Színe piros, a legtöbb, összesen 30, tárgyszó kapcsolódik hozzá. Központi kifejezései az **iskolai siker**, **iskolai nevelés**, főleg az általános szocializációs, személyiségfejlesztő (rugalmasság, alkalmazkodóképesség) területre fókuszálva, elsősorban a **közoktatásban**, azon belül inkább az alacsonyabb képzési szinteken (**általános iskola**, **óvoda**), és főképpen **kvantitatív** megközelítésben. Részhalmozóként kapcsolódik hozzá egy speciális célcsoport, az **állami gondozottak** rezilienciája.

Tipikus tanulmányok ebben a klaszterben:

- Erdei, R. (2015). Reziliencia a pedagógiában – a kockázat ellensúlyozása pedagógiai eszközökkel. *Pedagógusképzés, 12–13*(41–42), 27–43.
- Erdei, R. (2018). A nehézségekkel való megküzdés segítése és lehetőségei. In Toma, K., Bednarik, L. & Podlovics, É. L. (szerk.), *Iskola a határon*. Líceum. 99–114.
- Erdei, R. (2022). A reziliencia jelentősége a jelenlegi helyzetben óvadás és kisiskolás korosztálynál. In Karlovitz, J. T. (szerk.), *Szakt Módszertani és más pedagógiai tanulmányok*. International Research Institute s.r.o. 307–313.
- Homoki, A. (2014). Az iskola és a gyermekvédelmi intézmények rezilienciát elősegítő hatásai. In Ceglédi, T., Gál, A. & Nagy, Z. (szerk.), *Határtalan oktatáskutatás*.

- Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére.* DE Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Közp. 45–55.
- Homoki, A. (2015). A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-alföldi és az Észak-alföldi régióban. *Disszertáció.* Debreceni Egyetem. <http://hdl.handle.net/2437/201731>
- Homoki, A. & Czinderi, K. (2015). A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatás eredményei Magyarország két régiójának LHH térségeiben. *Esély, 26(6)*, 61–81.
- Papp Z., A. (2022a). Közösségi és iskolai reziliencia hiánya: siker és sikertelenség együttjárása Atelepen. *Regio, 30(2)*, 41–66. <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v30i2.41>
- Papp Z., A. (2022b). Reziliencia távolról és közelről. *Regio, 30(2)*, 5–11. <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v30i2.5>
- Rácz, A. & Homoki, A. (2017). A hatékonyság- és rezilienciamérések tapasztalatai a gyermekvédelmi szakellátásban. *Szociálpolitikai Szemle, 3(3)*, 56–72.
- Szabó, D. F. (2017). A reziliencia értelmezésének lehetőségei – kihívások és nehézségek. *Magyar Pszichológiai Szemle, 72(2)*, 247–262. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.2.6>

2. Klaszter

Színe zöld, 23 tárgyszó kapcsolódik hozzá. Központi kifejezései **a pedagógus és a hatékonyság**. Oktatási szint nem kapcsolódik hozzá. A klaszter vizuálisan is két tématerületet jelenít meg a klaszteren belül: az egyik **a pedagógus saját rezilienciája**, a kiégettség, stressz kezelése, a másik **a pedagógus mint a tanulók rezilienciájának támogatója**.

Tipikus tanulmányok ebben a klaszterben:

- András, I., Molnár, M., Bacsa-Bán, A., Balázs, L., Németh, I. P., Szabó, C. M. & Szalay, G. (2016). Burnout-prevenció. Rezilienciaerősítő program tanárok számára. *Dunakavics, 4(7)*, 31–50.
- András, I., Molnár, M., Bacsa-Bán, A., Balázs, L., Németh, I. P., Szabó, C. M., ... Németh, B. (2016). Burn out prevenció, reziliencia erősítés. In Major, E., Tóth, P. & Varga, A. (szerk.), *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl.* Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. 393–404.
- András, I., Rajcsányi-Molnár, M., Bacsa-Bán, A., Balázs, L., Németh, I. P., Szabó, C. M. & Györgyi, S. (2016). Burnout-prevenció – Rezilienciaerősítő program tanárok számára. In András, I., Rajcsányi-Molnár, M., Bacsa-Bán, A., Balázs, L., Németh, I. P., Szabó, C. M. & Györgyi, S., *Képzők képzése.* DUE Press. 73–87.
- Balázs, L. & Szalay, G. (2016). A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In Károly, K. & Homonnay, Z. (szerk.), *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből.* ELTE Eötvös Kiadó. 48–61.
- Balázs, L. & Szalay, G. (2017). A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei. Egy hazai jó gyakorlat bemutatása. In Szőke-Milinte, E. (szerk.), *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban.* Hungarovox Kiadó. 71–80.
- Balázs, L. & Szalay, G. (2021). A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás. In Balázs, L., *Érzelmi intelligencia és szervezethezértés.* DUE Press. 21–31.

- Fehér, Á. (2017). Sérülékenység és belső erő. Pedagógusok szerepe a megküzdés folyamatában. In Fehér, Á. & Mészáros, L. (szerk.), „...et vocavit vocatione sua sancta” *A pedagógiai hivatás a keresztény nevelésben*. AVKF. 76–84.
- Podlovics, É. L. (2020). Reziliencia az oktatásban. In Juhász, M. K., Kaposi, J. & Szőke-Milinte, E. (szerk.), *Változások a pedagógiában – a pedagógia változása*. PPKE. 317–322.
- Podlovics, É. L. (2021a). A reziliens pedagógus szemléletváltása. In Fodor, R., Karainé Gombocz, O. & Miklós, Á. K. (szerk.), *Pedagógiai változások, a változás pedagógiája III*. PPKE. 359–365.
- Szell, K. (2016). Iskolai légkör és eredményesség. In Szemerszki, M. (szerk.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. OFI. 51–73.
- Szell, K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Beavedere Meridionale. DOI: 10.14232/belvbok.2018.58536

3. Klaszter

Színe hidegkék, 18 tárgyszó kapcsolódik hozzá. Központi kifejezései a **hátrányos helyzet** és azok a lehetőségek, amelyek ebben a helyzetben segíthetik a **teljesítményt**: az **inklúzió**, az **Arany János Program**, a **tehetséggondozás**, a **felzárkóztatás**, a **továbbtanulás**. A fókuszban pedig ennek megfelelően a **középiskolás** áll.

Tipikus tanulmányok ebben a klaszterben:

- Andl, H. (2018). Az Arany János Program vizsgálata – Kutatástörténeti vázlat. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. 65–87
- Dobó, T., Kőszegi, K. & Varga, A. (2018). Nézőpontok. Az Arany János Program értékelése a program intézményi vezetőinek véleménye és a terepmunkát végző szakkollégisták elemzése alapján. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. 189–208.
- Fehérvári, A. (2018a). Az Arany János Program tanulói. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. 119–159.
- Fehérvári, A. (2018b). Út a felsőoktatásba. Az Arany János Tehetséggondozó Program. In Tóth, D. A. (szerk.), *Az oktatás gazdagsága*. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére. CHERD-H. 155–165.
- Fehérvári, A. & Varga, A. (2018). *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Fehérvári, A., Varga, A. & Ceglédi, T. (2018). Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja. Reziliencia és inklúzió. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. 17–46.

Mártonfi, G. (2018). Sikerek és kudarcok az Arany János programban. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. 161–188.

Pápai, B. & Varga, A. (2018). Életutak – Az Arany János Programok sorsfordító ereje. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. 209–228.

4. Klaszter

Színe citromsárga, 16 tárgyszó kapcsolódik hozzá. Központi kifejezései az **(egyetemi) hallgató** és azok a lehetőségek, amelyek ezen az oktatási szinten az **eredményességet**, a **karrier** megalapozását biztosítani tudják. Az oktatási szint természetesen a **felsőoktatás**. Speciális altémája a kollégium, a (Wáli István) **szakkollégium** mint a **kisebbségi csoportok** felsőfokú tanulmányi rezilienciájának eszköze.

Tipikus tanulmányok ebben a klaszterben:

Bacsa-Bán, A. (2022). Elsőéves hallgatók a Dunaújvárosi Főiskolán. Rezilienssé válni. In Bacsa-Bán, A., *Hozzáadott érték*. DUE Press. 25–44

Benke, M. (2017). Gondolatok a tanuló régió kutatás elméleti kérdéseiről: A regionális ellenállóképesség és rugalmasság, a reziliencia jelentősége a tanuló régió kutatás szemszögéből. In Mrázik, J. (szerk.), *A tanulás új útjai*. Magyar Nevelés-és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA). 634–646.

Ceglédi Tímea legtöbb tanulmánya

Kondás, A. & Gebriné, É. K. (2021). A reziliencia mértékének vizsgálata a Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar hallgatóinak körében. A reziliencia az észlelt stressz mértékének tükrében. In Rusinné, F. A. (szerk.), *Jövőformáló tudomány – generációk egymásért*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 113–125.

Kondás, A. & Gebriné Éles, K. (2020). A reziliencia mértékének vizsgálata a Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar hallgatóinak körében. In Balogh, E. & Jávorné Erdei, R. (szerk.), *Diáktudomány 5*. Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar. 84–88.

Szigeti, F. (2021). Hallgatói reziliencia. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD). 54–57.

5. Klaszter

Színe lila, 15 tárgyszó kapcsolódik hozzá. Központi kifejezései a **családi háttér** és annak hatása a **tanulókra** (általában), **személyiségfejlődésükre**, **készségeikre**, **képességeikre**. A megközelítésmód inkább **pszichológiai**, **kvantitatív**, tipikus a **kérdőívek** és **skálák** alkalmazása. Speciális alterülete az **iskolakezdés**, **iskolaérettség** vizsgálata.

Tipikus tanulmányok ebben a klaszterben:

- Erdei, R. (2016). Reziliencia és iskolakezds. *Disszertáció*. ELTE. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2015.119>
- Erdei, R. (2018). A nehézségekkel való megküzdés segítése és lehetőségei. In Toma, K., Bednarik, L. & Podlovics, É. L. (szerk.), *Iskola a határon. A pataki tanítóképzés 160 esztendeje, oktatási-nevelési módszerek kisgyermekkortól ifjúkorig, módszerek a digitális bennszülöttekhez*. Liceum Kiadó. 99–114.
- Erdei, R. (2021). Az optimális fejlődést támogató védőfaktorok. In Toma, K., Podlovics, É. L. & Stóka, Gy. (szerk.), *Örökség és megújulás. Örökség és megújulás a tanítóképzésben*. Liceum Kiadó. 25–46. DOI: 10.33031/spf.2021.25
- Gyarmathy, É. (2022). Harmónia versus pozitivitás. A pozitív pedagógiáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 72(1–2), 108–122.
- Körei, L. (2022). Az érzelmi intelligencia és reziliencia területeinek teoretikus és praktikus megközelítése az óvodáskori fejlesztésben. In Toma, K. (szerk.), *Tervezés és fejlesztés az óvodában. Az óvodapedagógus-képzés múltja és jelene. Készség- és képességfejlesztő óvodáskorban. Pedagógiai tervezés az óvodában – A sárospataki modell*. Tokaj-Hegyalja Egyetem. 163–171.
- Szabó, D. F. (2021). Az oktatási reziliencia többszemponú vizsgálata 4. és 6. évfolyamos tanulók körében. *Disszertáció*. SZTE. <https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/10837/>
- Szabó, R. K. & Fodor, S. (2020). A pszichológiai tőke fogalma, jelentősége és fejlesztési lehetőségei az iskolában. *Iskolakultúra*, 30(10), 65–82
- Winkler, Z. & Zsolnai, A. (2022). A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban. *Iskolakultúra*, 32(8–9), 70–85.

6. Klaszter

Színe éggék, 12 tárgyszó kapcsolódik hozzá. Központi kifejezései a **középiscolához** kötődnek, magában foglalva a **gimnáziumot**, a **szakképzést** és a **szakközépiscolát** is. Ez a legkevésbé elkülönülő klaszter, a legkevesebb tanulmány kapcsolódik hozzá, és a kulcskifejezései lényegében minden területhez hozzákapszolódnak. A térképen a 3. klaszter (hátrányos helyzet, középiscolás) közelében helyezkedik el, jelezve szoros kapcsolatukat, ám azt is, hogy ezeket a tárgyszavakat mégsem lehetett egyértelműen besorolni egyikhez sem. A csoport különállásának erősségét, beolvashatóságának lehetőségét tesztelve, a klaszter-elemszámot növelve, hatra csökkentettük a program által képzett klaszterek számát, de a VOSviewer nem a 3. és 6. klasztert egyesítette, hanem más tárgyszavakat vont össze, és kettejük különállása továbbra is megmaradt.

Tipikus tanulmányok ebben a klaszterben:

- Hörich, B. (2018). Mobilitási szándékok és reziliencia. *Educatio*, 27(4), 711–723. DOI: 10.1556/2063.27.2018.4.13
- Józsa, G. (2019). Reziliens szakgimnazisták felvételi mintázatai. *Magyar Pedagógia*, 119(2), 151–169. DOI: 10.17670/mped.2019.2.151
- Kozma, T. (2017). Reziliens közösségek – reziliens társadalom? *Educatio*, 26(4), 517–527. DOI: 10.1556/2063.26.2017.4.1
- Kozma, T. (2018). Reziliens közösségek – reziliens társadalom? In Kerülő, J. & Jenei, T. (szerk.), *Pedagógusképzés és az inklúzió*. Kreatív Help Bt. 195–206.
- Vida, G. (2019). Reziliencia és SNI. Tanulási zavarral küzdő középiscolások lemorzsolódásának háttérváltozói. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(9–10), 57–72.

7. Klaszter

Színe narancssárga, 11 tárgyszó kapcsolódik hozzá. Központi kifejezései a **cigány-ság**, az **esélyegyenlőség**, **iskolai végzettségük** javítási lehetőségei és a **diplomássá** válásuk. A vizsgálati módszer elsősorban **kvalitatív** és az **életutakra** koncentrált.

Tipikus tanulmányok ebben a klaszterben:

- Fejes, J. B. (2020). Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 181(1), 68–78. DOI: 10.1556/2065.181.2020.1.7
- Forray, R. K. (2016). Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében. In Fehérvári, A., Juhász, E., Kiss, V. Á. & Kozma, T. (szerk.), *Oktatás és fenntarthatóság*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 171–181.
- Híves, T. (2017). Korai iskolaelhagyás kontra reziliencia. *Autonómia és Felelősség*, 3(1), 111–124. DOI: 10.15170/ar.2017.3.1-4.7.
- Hüse, L. & Ceglédi, T. (2018). „Érett dió is lehetek”. *A megterhelő életemények és a reziliencia hatása az iskolai pályafutásra*. Evangélikus Roma Szakkollégium.
- Kozma, K. & Ceglédi, T. (2020). „Akinek van bátorsága a gesztenyét lebontani?”. Reziliens életúttal a pedagógus pályán. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 11(31), 85–101. DOI: 10.19055/ams.2020.11/31/8
- Máté, D. (2014). Generációs változások a roma diplomások életútjában, a társadalmi reziliencia hatása: Az öntudatra ébredő új generáció és a határokon felüli átemelkedés. In Cserti-Csapó, T. (szerk.), *III. Romológus Konferencia*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. 232–246.
- Máté, D. (2015). Reziliens romák identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom*, 13(1), 43–56.
- Máté, D. (2018). Generációs változások a Roma diplomások életútjában, a társadalmi reziliencia hatása. In Tóth, N. (szerk.), *Peremhelyzetben III*. Didakt. 49–70.
- Máté, D. (2021). Generációs változások a roma diplomások életútjában. a társadalmi reziliencia hatása. *Disszertáció*. ELTE. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2020.140>
- Rayman, J. & Varga, A. (2015). Reziliencia és inklúzió. *Romológia*, 3(10), 10–27.
- Raymann, J. & Varga, A. (2017). Tíz év múlva...: Különböző társadalmi háttérű fiatalok jövőképe. In Nagy, A. (szerk.), *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem. 354–379.
- Varga, A. (2017a). Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban. *Autonómia és Felelősség*, 3(1), 31–54. DOI: 10.15170/ar.2017.3.1-4.2.
- Varga, A. (2017b). Inkluzivitás napjainkban. Hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok életútja. *Educatio*, 26(3), 418–430. DOI: 10.1556/2063.26.2017.3.8

A tárgyszavak és tématerületek időbeli alakulása

Egy impresszív sajátosság, amire a VOSviewer képes, hogy a tárgyszavakat nemcsak térben, hanem – ha van hozzá megfelelő mező, és a mi esetünkben volt – időben is képes elhelyezni aszerint, hogy az itemek mikor jelentek meg. A VOSviewer automatikusan kijelöl egy időbeli tartományt – esetünkben 2017–2021 –, de lehetővé teszi azt is, hogy mi adjunk meg különböző időintervallumokat. A tanulmányok megjelenési éveinek eloszlását alapul véve (Szirtes-Tankó, 2023a) úgy döntöttünk, hogy módosítjuk, pontosabban növeljük az időhatárokat, mind a kezdőévnél (2016), mind a záróév esetében (2022). 2016-ban a kumulált publikációk száma elérte a 13-at, tehát bizonyos tárgyszavaknak már volt „múltja”, de a reziliencia neveléstudományi karrierje csak ezután indult el igazán. Ezen kívül pedig kíváncsiak voltunk a legfrissebb tárgyszavakra, témákra is.

Ennek érdekében azt tartottuk célszerűnek, ha visszatérünk ahhoz, hogy az összes tárgy-szót (kivéve reziliencia) tartalmazó adathalmazon generáljuk átfedő térképünket (*overlay visualization*).

Az 5. térkép alapján azt mondhatjuk, hogy 2016-ban a hálózatban három, egymástól meglehetősen távol elhelyezkedő, önálló tématerület jellemezte a publikációkat (sötétkék pontok):

- életút, megküzdés, kvalitatív vizsgálat, interjú, identitás, diplomás, mozgássérült;
- alkalmazkodóképesség, kockázat, tudásszintmérés, PISA vizsgálat;
- társas kapcsolatok, tanár-diák kapcsolat, nevelőotthon, állami gondozottak.

Ezek közül volt néhány, amelyik a későbbiekben is előfordult – nagyobb méretű pontok – és kulcskifejezés lett, mint például az életút, a kvalitatív vizsgálat, az alkalmazkodóképesség vagy a megküzdés. Jól látható továbbá, hogy 2018 környékén sok új kifejezés jelent meg (világoskék és kékeszöld pontok), és inkább ezek között voltak olyanok, amelyek nagyobb karriert befutó, népszerű kifejezéssé, témává lettek.

- Világoskék pontok: hátrányos helyzet, inklúzió, középiskola, Arany János Program, cigányság, szakkollégium, pedagógusszerep, iskolai siker, iskolai nevelés, felzárkóztatás;
- Kékeszöld pontok: kvantitatív vizsgálat, felsőoktatás, hallgató, pedagógus, eredményesség, családi háttér, teljesítmény, tanuló.

A legújabban megjelenő témákat keresve megállapíthatjuk, hogy

- a korábban perifériálisnak tekintett témák egy része inkább új, mint például a digitális tanulás, pozitív pedagógia;
- a 2020–2021-es járvány új kutatási terület lett a neveléstudományi reziliencia témakörén belül is (COVID, online oktatás);
- megjelentek új terepek, mint a (református) egyházi iskola és a helyi társadalom;
- és új célcsoportok is, mint a kisiskolások, alsó tagozatosok, ADHD-s gyerekek.

A klaszterek, tématerületek evolúciójának elemzéséhez visszatértünk az eredetileg használt szűkített adathalmazhoz, és megvizsgáltuk a korábbi, 4. térképünk átfedő verzióját (6. térkép). A VOSviewer egyszerre csak egyféle szempontból tudja az adathalmazt megjeleníteni, de ha nagyjából emlékszünk a klaszterek térbeli elhelyezkedésére vagy visszalapozunk, akkor a kettőt összevetve egyrészt átfogóan láthatjuk a tématerületek „korát”, másrészt a tárgyszavaik időbeli alakulását (régebbiek és újabbak), az esetleges súlypontokat és fejlődési irányokat.

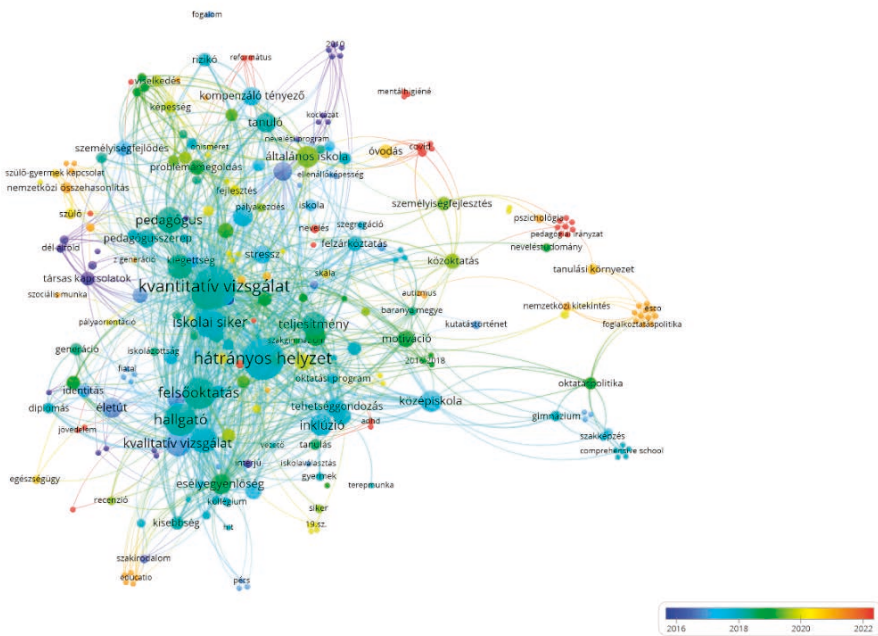
A legrégebbi klaszter a

- 4. (sárga; egyetemi hallgatók, felsőoktatás),
- 6. (világoskék; középiskola) és a
- 7. (narancssárga; cigányság, esélyegyenlőség).

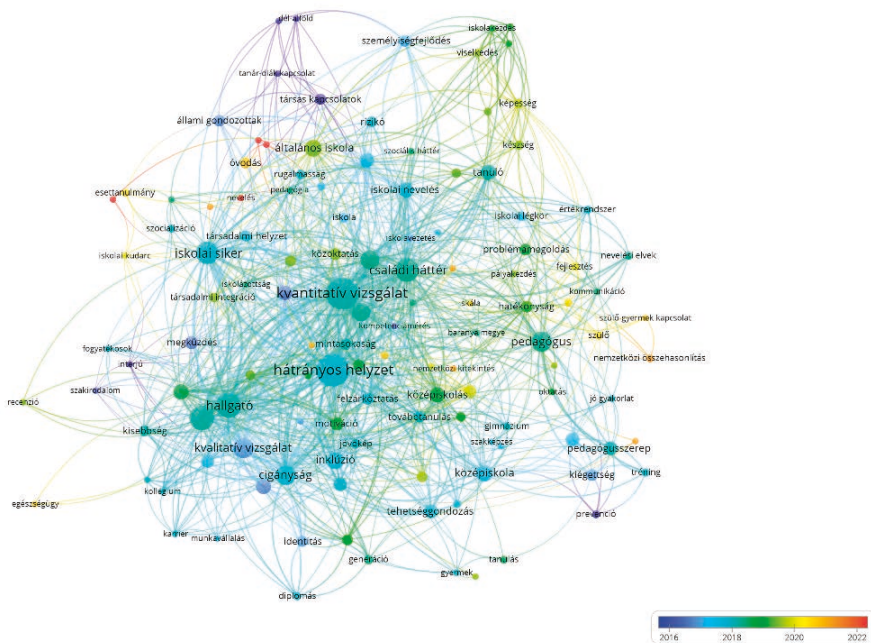
A tárgyszavak pontjainak színe szerint eredetük nagyjából 2016 és 2019 közé esik. Különösen a 4. és a 7. klaszter tématerületei bukkannak fel jelentősebb arányban a publikációkban, de a kifejezések nem bővültek újabbakkal, nem keletkezett új altémájuk a vizsgált időszakban.

A pontok színe alapján zömmel 2018 és 2020 között jelentek meg a

- 2. (zöld; pedagógusok),
- 3. (hidegkék; hátrányos helyzet, középiskolás, inklúzió) és az
- 5. (lila; tanulók, személyiségfejlődés, családi háttér) klaszter publikációi.



5. térkép. Minden tárgyszó, kivéve reziliencia, átfedő (overlay) térképe
(Forrás: saját szerkesztés)



6. térkép. 125 tárgyszón alapuló, 7 klaszteres átfedő térkép (overlay visualization)
(Forrás: saját szerkesztés)

A pedagógus-klaszterben jól látható, hogy a fentebb említett két kutatási irány két időszakot fed le, a kiégettséggel, stresszel szembeni reziliencia a régebbi, a pedagógus szerepe a tanulók rezilienciájában inkább újabb téma. A középiskolás-klaszterben a lemorzsolódás és a társadalmi mobilitás témái számítanak újabbaknak. Az 5. klaszterben pedig a tanulói képességek, készségek vizsgálata az újabban megjelent témák.

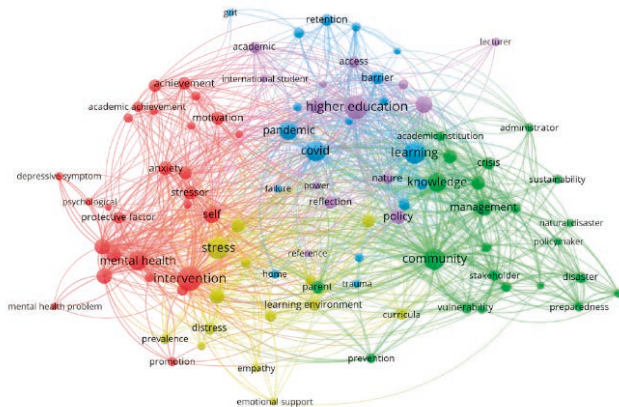
Az 1. klaszterben (piros; iskolai siker, iskolai nevelés, közoktatás) van a legtöbb tárgyszó, és eléggé szerteágazó témákat érint. Központi tárgyszavai a 2018 és 2020 közötti időszakból származnak, de vannak itt egészen régi tárgyszavak is (társas kapcsolatok, tanár-diák kapcsolat, állami gondozottak), és egyúttal itt vannak a legújabbak is (óvodás, alsó tagozat, helyi társadalom). A tématerület fejlődési iránya tehát az iskola előtti nevelés, a közoktatáson belül pedig az alsóbb évfolyamok felé mutat.

A hazai és a nemzetközi adatok összehasonlítása

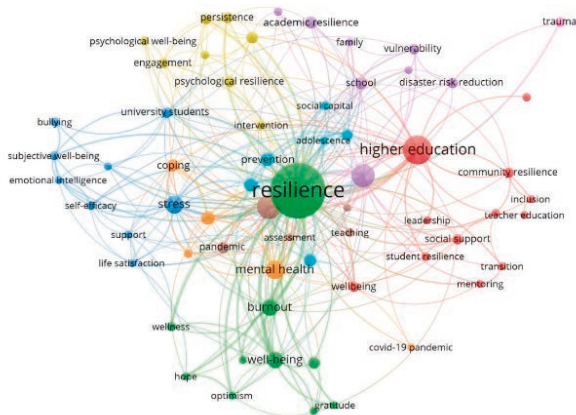
A hazai neveléstudományi reziliencia-tanulmányok kulcskifejezéseinek, főbb tématerületeinek és időbeli változásainak megismerése után Borazon és Chuang (2023) írása segítségével arra is lehetőségünk van, hogy mindezt nagy vonalakban összehasonlítsuk a nemzetközi szakirodalom eredményeivel. Ahogy ezt korábban jeleztük, a főbb tendenciákon kívül nem vállalkozunk részletesebb összehasonlításra, aminek oka egyrészt az, hogy különbségek vannak a tartalmi elemzésbe vont kifejezések forrásában. Az angol nyelven 1980 és 2021 között megjelent, neveléstudományi rezilienciával foglalkozó szakirodalom elemzésében a vizsgált itemek forrása ugyanis tágabb volt, mint a jelen tanulmányban, hiszen a szerzőknek lehetőségük volt a címek, absztraktok és kulcsszavak – ez utóbbiból mind a tárgyszavak (*index keywords*), mind a szerzői kulcsszavak (*author keywords*) – bevonására. Egy másik szempont, amire szintén figyelemmel kell lenni, az elemzésbe vont kifejezések minőségi különbsége, amely hatással lehetett a számosságukra és diverzitásukra is. A hazai adatok elemzése kizárólag és zömmel egy formailag és tartalmilag rendezett szókészleten (tárgyszavak) alapult, amelyet „külső személyek” rendeltek a dokumentumhoz, a másik tanulmányban a hangsúly a szerzők által adott kifejezésekre esett (címek, absztraktok, szerzői kulcsszavak), a tárgyszavak (*index keywords*) súlya csekély volt, és ezek többféle

*A hazai neveléstudományi reziliencia-tanulmányok kulcskifejezéseinek, főbb tématerületeinek és időbeli változásainak megismerése után Borazon és Chuang (2023) írása segítségével arra is lehetőségünk van, hogy mindezt nagy vonalakban összehasonlítsuk a nemzetközi szakirodalom eredményeivel. Ahogy ezt korábban jeleztük, a főbb tendenciákon kívül nem vállalkozunk részletesebb összehasonlításra, aminek oka egyrészt az, hogy különbségek vannak a tartalmi elemzésbe vont kifejezések forrásában. Az angol nyelven 1980 és 2021 között megjelent, neveléstudományi rezilienciával foglalkozó szakirodalom elemzésében a vizsgált itemek forrása ugyanis tágabb volt, mint a jelen tanulmányban, hiszen a szerzőknek lehetőségük volt a címek, absztraktok és kulcsszavak – ez utóbbiból mind a tárgyszavak (*index keywords*), mind a szerzői kulcsszavak (*author keywords*) – bevonására.*

tezauszából származtak. Egy harmadik dolog, ami korlátokat szabhat az összehasonlíthatóságnak, hogy az adathalmazok kialakításakor a beválogatás és kizárás mozzanatában is lehettek eltérések (abban, hogy melyikünk hol húzta meg a határokat, hogy mit tekint releváns neveléstudományi rezilienciapublikációnak).



7a. térkép. A nemzetközi szakirodalom címei és absztraktjai alapján generált fogalmi térkép (Forrás: Borazon és Chuang, 2023. 5.)



7b. térkép. A nemzetközi szakirodalom szerzői kulcsszavai és a tárgyszavai alapján generált fogalmi térkép (Forrás: Borazon és Chuang, 2023. 6.)

A 7a és 7b térképeket összehasonlítva a 4. térképpel, formailag rögtön szembeötlik a hasonlóság a kifejezések sűrű kapcsolathálózatát és a kevés kilógó kifejezést illetően, ugyanakkor a térképeken nem találunk olyan „centrumot”, amelyből a hazai hálózatra jellemző központi kulcskifejezésekre következtethetnénk. A tartalmat nézve mindkét halmazban előfordulnak azonos vagy hasonló kifejezések, mint például a felsőoktatás, iskola, teljesítmény, kiegészés, stressz, megküzdés, prevenció, család, inklúzió, COVID, valamint hasonló tématerületek, mint például a felsőoktatás és az egyetemi hallgatók rezilienciája, a rezilienciával kapcsolatban személyiségvonások, a pszichés jóllét, a stresszel és kiegészéssel való megküzdés. Ugyanakkor ezek a kifejezések és a tématerületek

mind gyakoriságuk szerint, mind kontextusuk szerint különbözőképpen jelennek meg a hazai és a nemzetközi irodalomban. Az eltérő hangsúlyok mellett az is jelentős különbség, hogy a hazai térképeken több olyan témakör is megjelenik, amelyik hiányzik a nemzetközi irodalomból, és fordítva. Az oktatási szint szerint nézve az alapfokú és a középfokú oktatás nem jelenik meg a nemzetközi térképeken, ahogy semmilyen kisebbségi csoport sem, és a nálunk kifejezetten népszerű (szocioökonómiai) hátrányos helyzet sem. Mindenképpen meg kell említeni, hogy a tanulmány szövegében találtunk utalásokat ezekre a témákra, leginkább a kisebbségi csoportokra (etnikumok, gender, fogyatékoság, gyermekvédelem), tehát a hiány inkább arra vonatkozik, hogy ezek nem jelennek meg az elemzéshez használt szemantikus metaadatokban. Am ez akkor is jelzi a tématerületek közötti súlyponti különbségeket. A hazai térkép ezzel szemben egysíkúbbnak tűnik a lehetséges krízisek területén – hiányzik a (természeti) katasztrófa, bullying, trauma –, és nem jelenik meg az oktatási menedzsment és szervezeti reziliencia témája. Ha pedig a bevezetőben említett öt átfogó tematikus csoporttal – amelyet a szerzők a fenti két klaszterképzés alapján, ezekre építve alkottak meg – próbáljuk összevetni a hazai tématerületeket, akkor csak egy csoport az, a pedagógusoké, amelyiket egyértelműen megtalálhatunk mindkét tanulmányban, és egy olyan fókuszpont van, amelyikről azt mondhatjuk, hogy alig jellemző a hazai publikációkra, nevezetesen a rezilienciát támogató sikeres oktatási modellek és programok elemzése. Valószínűleg azért van ez így, mert a magyar terepet az ilyen programok hiánya jellemzi. A másik három témában – a tanulók tapasztalatai és rezilienciája, a reziliens tanulók jellemzői, kultúra és környezet szerepe – annyit mondhatunk, hogy itthon is születtek tanulmányok. Az arányokat sajnos nem tudjuk összevetni, de a hazai klaszterek alapján a kultúra és környezet szerepére a hazai rezilienciakutatásokban bizonyosan nagyobb hangsúly kerül, mint külföldön.

A reziliencia neveléstudományi karrierjének időbeli alakulását összevetve – talán a világhárvánnyal összefüggő hatásokat kivéve – alig találunk érintkezési pontokat a korábbi és az újabb témákat illetően. Ebből kétféle következtetésre is juthatunk: egyrészt arra, hogy a rezilienciavizsgálatok eltérő pályát futnak be nálunk és külföldön – Borazon és Chuang (2023) kitérnek a fejlődő és a fejlett országok publikációinak sajátosságaira is, és ezek szerint a hazai vizsgálatok a jelentős különbségek mellett talán valamivel jobban hasonlítanak a fejlődő országok érdeklődési területeihez. Ugyanakkor gondolhatunk arra is, hogy a rendelkezésre álló adatok különbsége ezen a ponton már gátat szab az összehasonlításnak.

Összefoglalás

Tanulmányunkban – amelynek egyértelmű korlátja, hogy csak egyféle szemantikus metaadatot tudunk bevonni – egy 112 elemű, magyar nyelvű bibliográfiai rekordhalmaz 125(253) tárgyszaván alapuló tartalmi elemzése és vizualizációja által

- megállapítottuk, hogy az itemek száma és kapcsolathálózata sűrű, ami azt valószínűsíti, hogy a különböző tematikájú hazai publikációk között is van több-kevesebb hasonlóság, egy-egy tárgyszón keresztül kapcsolódnak egymáshoz vagy akár reflektálnak is egymásra;
- sikerült azonosítanunk a hazai neveléstudományi rezilienciapublikációk kulcskifejezéseit, amely egy irányba mutat korábbi vizsgálatunkkal – pl. hátrányos helyzet, felsőoktatás, (egyetemi) hallgatók, kvantitatív vizsgálat, iskolai siker, esélyegyenlőség, teljesítmény, eredményesség, családi háttér;
- ezekről megállapítottuk, hogy vannak olyanok, amelyek az egész hazai publikációs gyakorlat szempontjából centrálisak, és vannak „lokálisan” jelentősek, van néhány

- régebbi és intenzíven használt, és vannak újabbak, amelyeknek „karrierje” gyorsabban ívelt fel;
- azonosítottunk 7 tématerületet – rövid leírással és példákkal –, amelyek szerint a hazai publikációkat csoportosítani lehet, ugyanakkor felhívtuk a figyelmet a témák közötti átfedésekre is;
 - elemeztük a kulcskifejezések és a tématerületek időbeli jellemzőit: „korukat” és fejlődésüket, amely során többek között megállapítottuk egyrészt, hogy 2018 körül a publikációk nemcsak számosságukban, hanem tematikusan is jelentősen bővültek, másrészt, hogy vannak olyan tématerületek, amelyekben új kutatási irányokat tudunk azonosítani;
 - egy, az angol nyelvterületen publikált folyóiratcikket elemző, 2023-as tanulmány segítségével eredményeinket nemzetközi kontextusban is el tudtuk helyezni, amely során néhány közös jellemző mellett (pl. pedagógusok és reziliencia) találtunk olyan területeket, amelyek a hazai kutatásokat kevésbé jellemzik (pl. oktatási menedzsment, szervezeti reziliencia, a rezilienciát fejlesztő sikeres oktatási programok), és olyat, amely sajátosan magyar kutatási témának tűnik (hátrányos helyzetűek rezilienciája);
 - módszertani szempontból pedig bemutattunk egy példát arra, hogy hogyan lehet magyar adatokat elemezni és vizuálisan megjeleníteni az ingyenes, felhasználóbarát és népszerű bibliometriai szoftver, a VOSviewer segítségével.

Lehetséges továbblépésként olvasóink figyelmébe ajánljuk Borazon és Chuang korábban idézett javaslatát, amelyben a kirekesztett társadalmi csoportok, kisebbségek alaposabb vizsgálatát szorgalmazzák. Eredményeink alapján úgy véljük, a magyar szakirodalomban és a magyar kutatóknak több éves felhalmozott eredményei és tapasztalatai vannak ezen a téren, amelyet mindenképpen érdemes lenne még intenzívebben terjeszteni nemzetközi szinten.

Irodalom

- Andl, H. (2018). Az Arany János Program vizsgálata – Kutatástörténeti vázlat. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium. 65–87
- András, I., Rajcsányi-Molnár, M., Bacsa-Bán, A., Balázs, L., Németh, I. P., Szabó, C. M. & Györgyi, S. (2016). Burnout-prevenció – Rezilienciaerősítő program tanárok számára. In András, I., Rajcsányi-Molnár, M., Bacsa-Bán, A., Balázs, L., Németh, I. P., Szabó, C. M. & Györgyi, S., *Képzők képzése*. DUE Press. 73–87.
- András, I., Molnár, M., Bacsa-Bán, A., Balázs, L., Németh, I. P., Szabó, C. M. & Szalay, G. (2016). Burnout-prevenció. Rezilienciaerősítő program tanárok számára. *Dunakavics*, 4(7), 31–50.
- András, I., Molnár, M., Bacsa-Bán, A., Balázs, L., Németh, I. P., Szabó, Cs. M., Szalay, Gy. & Németh, B. (2016). Burn out prevenció, reziliencia erősítés. In Maior, E., Tóth, P. & Varga, A. (szerk.), *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mémorpedagógiai Központ. 393–404.
- Arslan, R., Orbay, K. & Orbay, M. (2023). A bibliometric analysis of publications on special education between 2011 and 2020. *Hungarian Educational Research Journal* (published online ahead of print 2023). DOI: 10.1556/063.2023.00212
- Arruda, H., Silva, E. R., Lessa, M., Proença, D., Jr. & Bartholo, R. (2022). VOSviewer and Bibliometrix. *Journal of the Medical Library Association*, 110(3), 392–395. DOI: 10.5195/jmla.2022.1434
- Bacsa-Bán, A. (2022). Elsőéves hallgatók a Dunatúvárosi Főiskolán. Rezilienssé válni. In Bacsa-Bán, A., *Hozzáadott érték*. DUE Press. 25–44
- Balázs, L. & Szalay, G. (2016). A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In Károly, K. & Homonnay, Z. (szerk.), *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó. 48–61.
- Balázs, L. & Szalay, G. (2017). A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei. egy hazai jó gyakorlat bemutatása. In Szőke-Milinte, E. (szerk.), *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovoxx Kiadó. 71–80.

- Balázs, L. & Szalay, G. (2021). A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás. In Balázs, L., *Érzelmi intelligencia és szervezetfejlesztés*. DUE Press. 21–31.
- Benke, M. (2017). Gondolatok a tanuló régió kutatás elméleti kérdéseiről: A regionális ellenállóképesség és rugalmasság, a reziliencia jelentősége a tanuló régió kutatás szemszögéből. In Mrázik, J. (szerk.), *A tanulás új útjai*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA). 634–646.
- Borazon, E. Q. & Chuang, H. H. (2023). Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research. *International Journal of Educational Development*, 99, 102761. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2023.102761
- Bukar, U. A., Sayeed, M. S., Razak, S. F. A., Yoganayan, S., Amodu, O. A. & Mahmood, R. A. R. (2023). A method for analyzing text using VOSviewer. *MethodsX*, 11, 102339. DOI: 10.1016/j.mex.2023.102339
- Ding, X. & Yang, Z. (2022). Knowledge mapping of platform research: a visual analysis using VOSviewer and CiteSpace. *Electronic Commerce Research*, 22, 787–809. DOI: 10.1007/s10660-020-09410-7
- Dobó, T., Kőszegi, K. & Varga, A. (2018). Nézőpontok. Az Arany János Program értékelése a program intézményi vezetőinek véleménye és a terepmunkát végző szakkollégisták elemzése alapján. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöck Henrik Szakkollégium. 189–208.
- Erdei, R. (2015). Reziliencia a pedagógiában – a kockázat ellen súlyozása pedagógiai eszközökkel. *Pedagógusképzés*, 12–13(41–42), 27–43. DOI: 10.37205/TEL-hun.2014-2015.02
- Erdei, R. (2018). A nehézségekkel való megküzdés segítése és lehetőségei. In Toma, K., Bednarik, L. & Podlovics, É. L., *Iskola a határon. A pataki tanítóképzés 160 esztendeje, oktatási-nevelési módszerek kisgyermekkortól ifjúkorig, módszerek a digitális bennszülöttekhez*. Linceum. 99–114.
- Erdei, R. (2022). A reziliencia jelentősége a jelenlegi helyzetben óvodás és kisiskolás korosztálynál. In Karlovitz, J. T. (szerk.), *Szakközpontok és más pedagógiai tanulmányok*. International Research Institute s.r.o. 307–313.
- Erdei, R. (2016). Reziliencia és iskolakezdeményezés. *Diszertáció*. ELTE. DOI: 10.15476/ELTE.2015.119
- Erdei, R. (2018). A nehézségekkel való megküzdés segítése és lehetőségei. In Toma, K., Bednarik, L. & Podlovics, É. L. (szerk.), *Iskola a határon. A pataki tanítóképzés 160 esztendeje, oktatási-nevelési módszerek kisgyermekkortól ifjúkorig, módszerek a digitális bennszülöttekhez*. Linceum Kiadó. 99–114.
- Erdei, R. (2021). Az optimális fejlődést támogató védőfaktorok. In Toma, K., Podlovics, É. L. & Stóka, Gy. (szerk.), *Örökség és megújulás. Örökség és megújulás a tanítóképzésben*. Linceum Kiadó. 25–46. DOI: 10.33031/SPF.2021.25
- Fehér, Á. (2017). Sérülékenység és belső erő. Pedagógusok szerepe a megküzdés folyamatában. In Fehér, Á. & Mészáros, L. (szerk.), *„...et vocavit vocatione sua sancta” A pedagógiai hivatás a keresztény nevelésben*. AVKF. 76–84.
- Fehérvári, A. (2018a). Az Arany János Program tanulói. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöck Henrik Szakkollégium. 119–159.
- Fehérvári, A. (2018b). Út a felsőoktatásba. Az Arany János Tehetséggondozó Program. In Tóth, D. A. (szerk.), *Az oktatás gazdagsága*. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére. CHERD-H. 155–165.
- Fehérvári, A. & Varga, A. (2018). *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tansz. Wlislöck H. Szakkollégium.
- Fehérvári, A., Varga, A. & Ceglédi, T. (2018). Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja. Reziliencia és inklúzió. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöck Henrik Szakkollégium. 17–46.
- Fejes, J. B. (2020). Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 181(1), 68–78. DOI: 10.1556/2065.181.2020.1.7
- Furray, R. K. (2016). Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében. In Fehérvári, A., Juhász, E., Kiss, V. Á. & Kozma, T. (szerk.), *Oktatás és fenntarthatóság*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. 171–181.
- Gyarmathy, É. (2022). Harmónia versus pozitívitas. A pozitív pedagógiáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 72(1–2), 108–122.
- Híves, T. (2017). Korai iskolaelhagyás kontra reziliencia. *Autonómia és Felelősség*, 3(1), 111–124. DOI: 10.15170/AR.2017.3.1-4.7.
- Homoki, A. (2014). Az iskola és a gyermekvédelmi intézmények rezilienciát elősegítő hatásai. In Ceglédi, T., Gál, A. & Nagy, Z. (szerk.), *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. DE Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. 45–55.
- Homoki, A. (2015). A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-alföldi és az Észak-alföldi régióban. *Disszertáció*. Debreceni Egyetem. <http://hdl.handle.net/2437/201731>

- Homoki, A. & Czinderi, K. (2015). A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatás eredményei Magyarország két régiójának LHH térségeiben. *Esély*, 26(6), 61–81.
- Hörich, B. (2018). Mobilitási szándékok és reziliencia. *Educatio*, 27(4), 711–723. DOI: 10.1556/2063.27.2018.4.13
- Hüse, L. & Ceglédi, T. (2018). „Érett dió is lehetek”. *A megterhelő életesemények és a reziliencia hatása az iskolai pályafutásra*. Evangélikus Roma Szakkollégium
- Józsa, G. (2019). Reziliens szakgimnazisták felvételi mintázatai. *Magyar Pedagógia*, 119(2), 151–169. DOI: 10.17670/MPed.2019.2.151
- Kamarási, V. & Mogyorósy, G. (2015). Szisztematikus irodalmi áttekintések módszertana és jelentősége. Segítség a diagnosztikus és terápiás döntésekhez. *Orvosi Hetilap OH*, 156(38), 1523–1531. DOI: 10.1556/650.2015.30255
- Kirby, A. (2023). Exploratory Bibliometrics: Using VOSviewer as a Preliminary Research Tool. *Publications*, 11(1), 10. DOI: 10.3390/publications11010010
- Kondás, A. & Gebriné, É. K. (2021). A reziliencia mértékének vizsgálata a Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar hallgatóinak körében. A reziliencia az észlelt stressz mértékének tükrében. In Rusinné, F. A. (szerk.), *Jövőformáló tudomány – generációk egymásért*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 113–125.
- Kondás, A. & Gebriné Éles, K. (2020). A reziliencia mértékének vizsgálata a Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar hallgatóinak körében. In Balogh, E. & Jávorné Erdei, R. (szerk.), *Diaktudomány 5*. Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar. 84–88.
- Kozma, T. (2017). Reziliens közösségek – reziliens társadalom? *Educatio*, 26(4), 517–527. DOI: 10.1556/2063.26.2017.4.1
- Kozma, T. (2018). Reziliens közösségek - reziliens társadalom? In Kerülő, J. & Jenei, T. (szerk.), *Pedagógusképzés és az inklúzió*. Kreatív Help Bt. 195–206.
- Kozma, K. & Ceglédi, T. (2020). „Akinnek van bátorsága a gesztenyét lebontani?”. Reziliens életútú pedagógus pályán. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 11(31), 85–101. DOI: 10.19055/ams.2020.11/31/8
- Körei, L. (2022). Az érzelmi intelligencia és reziliencia területeinek teoretikus és praktikus megközelítése az óvodáskori fejlesztésben. In Toma, K. (szerk.), *Tervezés és fejlesztés az óvodában. Az óvodapedagógus-képzés múltja és jelene. Készség- és képességfejlesztő óvodáskorban. Pedagógiai tervezés az óvodában – A sárospataki modell*. Tokaj-Hegyalja Egyetem. 163–171.
- Máté, D. (2014). Generációs változások a roma diplomások életútjában, a társadalmi reziliencia hatása: Az öntudatra ébredő új generáció és a határokon felüli átemelkedés. In Cserti-Csapó, T. (szerk.), *III. Romológus Konferencia*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. 232–246.
- Máté, D. (2015). Reziliens romák identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom*, 13(1), 43–56.
- Máté, D. (2018). Generációs változások a Roma diplomások életútjában, a társadalmi reziliencia hatása. In Tóth, N. (szerk.), *Peremhelyzetben III*. Didakt. 49–70.
- Máté, D. (2021). *Generációs változások a roma diplomások életútjában. a társadalmi reziliencia hatása. Disszertáció*. ELTE. DOI: 10.15476/ELTE.2020.140
- Mártonfi, G. (2018). Sikerek és kudarcok az Arany János programban. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.) *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium. 161–188.
- Pápai, B. & Varga, A. (2018). Életutak – Az Arany János Programok sorsfordító ereje. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium. 209–228.
- Papp Z., A. (2022a). Közösségi és iskolai reziliencia hiánya: siker és sikertelenség együttjárása Atelepen. *Regio*, 30(2), 41–66. DOI: 10.17355/rkkpt.v30i2.41
- Papp Z., A. (2022b). Reziliencia távolról és közelről. *Regio*, 30(2), 5–11. DOI: 10.17355/rkkpt.v30i2.5
- Podlovics, É. L. (2020). Reziliencia az oktatásban. In Juhász, M. K., Kaposi, J. & Szőke-Milinte, E. (szerk.), *Változások a pedagógiában – a pedagógia változása*. PPKE. 317–322.
- Podlovics, É. L. (2021a). A reziliens pedagógus szemléletváltása. In Fodor, R., Karainé Gombocz, O. & Miklós, Á. K. (szerk.), *Pedagógiai változások, a változás pedagógiája III*. PPKE. 359–365.
- Rác, A. & Homoki, A. (2017). A hatékonyság- és rezilienciamérések tapasztalatai a gyermekvédelmi szakellátásban. *Szociálpolitikai Szemle*, 3(3), 56–72.
- Rayman, J. & Varga, A. (2015). Reziliencia és inklúzió. *Romológia*, 3(10), 10–27.
- Raymann, J. & Varga, A. (2017). Tíz év múlva...: Különböző társadalmi háttérű fiatalok jövőképe. In Nagy, Á. (szerk.), *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem. 354–379.
- Rey Martí, A., Ribeiro Soriano, D. D. & Palacios Marqués, D. (2016). A bibliometric analysis of social entrepreneurship. *Journal Business Research*, 69(5), 1651–1655. DOI: 10.1016/j.jbusres.2015.10.033
- Szabó, D. F. (2017). A reziliencia értelmezésének lehetőségei – kihívások és nehézségek. *Magyar*

Pszichológiai Szemle, 72(2), 247–262. DOI: 10.1556/0016.2017.72.2.6

Szabó, D. F. (2021). Az oktatási reziliencia többszempontú vizsgálata 4. és 6. évfolyamos tanulók körében. *Disszertáció*. SZTE. <https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/10837/>

Szabó, R. K. & Fodor, S. (2020). A pszichológiai tőke fogalma, jelentősége és fejlesztési lehetőségei az iskolában. *Iskolakultúra*, 30(10), 65–82

Széll, K. (2016). Iskolai légkör és eredményesség. In Szemerszki, M. (szerk.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. OFI. 51–73.

Széll, K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Bevedere Meridionale. DOI: 10.14232/belv-book.2018.58536

Szigeti, F. (2021). Hallgatói reziliencia. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD). 54–57.

Szirtes-Tankó, T. (2023a). Reziliencia a hazai neveléstudományi diskurzusban: Kutatóstörténet statisztikai megközelítésben. *Iskolakultúra*, 33(10), 56–75. DOI: 10.14232/iskult.2023.10.56

Szirtes-Tankó, T. (2023b). VOSviewer, reziliencia, neveléstudomány. A magyar szakirodalom tartalmi elemzési lehetősége egy bibliometriai szoftverrel. In Konec, I. & Szova, I. (szerk.), *Húsz éve az európai*

nemzeti tudományosság és a fiatal kutatók szolgáltatában. A PEME XXVI. Nemzetközi PhD–Konferenciájának előadásai (Budapest, Miskolc 2023. november). Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület. 288–297.

Teece, D. J. (2007). Explicating dynamic capabilities: the nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. *Strategic Management Journal*, 28(13), 1319–1350. DOI: 10.1002/smj.640

Yáñez-Araque, B., Moreno-García, J. & Hernández-Perlines, F. (2023). Editorial: Training, performance, and dynamic capabilities: new insights from absorptive, innovative, adaptive, and learning capacities. *Frontiers in psychology*, 14, 1176275. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1176275

Van Eck, N. J. & Waltman, L. (2023). *VOSviewer Manual. Manual for VOSviewer version 1.6.19*. Universiteit Leiden. CWTS.

Varga, A. (2017a). Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban. *Autonómia és Felelősség*, 3(1), 31–54. DOI: 10.15170/AR.2017.3.1-4.2.

Varga, A. (2017b). Inkluzivitás napjainkban. Hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok életútja. *Educatio*, 26(3), 418–430. DOI: 10.1556/2063.26.2017.3.8

Vida, G. (2019). Reziliencia és SNI. Tanulási zavarral küzdő középiskolások lemorzsolódásának háttérváltozói. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(9–10), 57–72.

Winkler, Z. & Zsolnai, A. (2022). A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban. *Iskolakultúra*, 32(8–9), 70–85.

Absztrakt

Célunk, hogy egy, a hazai társadalomtudományi területen kevésbé használt bibliometriai szoftverrel elemezzük a hazai neveléstudományi rezilienciapublikációk tartalmi sajátosságait, változásait, és mindezt nemzetközi kontextusban is elhelyezzük. A tanulmány két korábbi hazai publikációnk közvetlen folytatása. Az egyikben 112 darab, 2012 és 2022 között megjelent, szisztematikusan kiválogatott, releváns publikáció néhány alapvető formai sajátosságát elemeztük. A másikban bemutattunk egy eljárást, amely lehetővé tette, hogy ugyanezt az adathalmazt kompatibilissé tegyük a VOSviewer szoftverrel. Az összehasonlítás alapja pedig egy ugyanebben a témában, 2023-ban megjelent nemzetközi tanulmány, amely egyben módszertani mintaként is szolgált számunkra. A hazai publikációk tárgyszavain alapuló elemzés során azonosítjuk a főbb kulcskifejezéseket, amelyek jórészt ugyanazok voltak, mint a korábbi vizsgálatban (pl. hátrányos helyzet, felsőoktatás, hallgatók, kvantitatív vizsgálat, iskolai siker, esélyegyenlőség, teljesítmény, eredményesség, családi háttér), továbbá a szoftver segítségével képzett klaszterek alapján bemutattunk hét elkülönülő, de egymással kapcsolatban álló tématerületet, valamint e témák időbeli alakulását is. Mindezt bibliometriai térképek segítségével vizuálisan is megjelenítjük. A nemzetközi összehasonlítás a hasonlóságok mellett feltárt néhány, hazai szerzők által kevésbé kutatott, külföldön népszerű témát, és javaslatot tesz arra is, hogy a magyar szerzők mivel tudnának hozzájárulni a nemzetközi diskurzushoz. Írunk módszertani jelentősége egy olyan eljárás és az eljárás nyomán született eredmények bemutatása, amely révén magyar bibliográfiai adatokat tudunk elemezni és vizuálisan megjeleníteni az ingyenes, felhasználóbarát és népszerű VOSviewer programmal.

Kulcsszavak: reziliencia, neveléstudomány, 2011–2022, tartalmi elemzés, VOSviewer

Miklódi-Simon Zsófia¹ – Szűcs Tímea²¹ Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet² Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Nevelőcsaládokban élő gyermek extrakurrikuláris tevékenységeinek szisztematikus összehasonlítása

Tanulmányunkban szisztematikus szakirodalom-elemzést végeztünk, melynek segítségével feltártunk egyezéseket és különbségeket a hazai és nemzetközi nevelőcsaládokban élő gyermekek szabadidős tevékenységeinek tekintetében. Az elemzés összegzi a kulcsfontosságú eredményeket és megállapításokat a nevelőszülőknél élő gyermekekkel kapcsolatos kutatások terén, és különösen hangsúlyozza az oktatás és a társadalmi beilleszkedés terén felmerülő kihívásokat és lehetőségeket.

Bevezetés

A nevelésbe vett tanulók esetében számos kihívással kell szembenézni az iskolában, mely kihívásokra nem mindig vannak felkészülve az iskola szereplői. A nevelőszülőkhöz került gyermekek szociális, érzelmi, viselkedési és tanulási igényei eltérnek primer családban élő társaiktól. Ezen tanulók esetében kétszer nagyobb az esélye az iskolából való hiányzásnak, és három és félszer nagyobb a valószínűsége, hogy fejlesztésükhöz speciális oktatási módszerekre lesz szükség. Ezen okok miatt kiemelten fontos, hogy az iskolák megfelelően reagáljanak a kialakult helyzetekre, és alkalmazkodjanak a nevelőcsaládokban élő tanulók eltérő igényeihez. Ez a fajta alkalmazkodás elengedhetetlen az iskola sikerességének szempontjából (Palmieri és La Salle, 2017). Az extrakurrikuláris foglalkozások olyan lehetőséget teremthetnek a nevelésbe vett gyermekek számára, amelyek hátránykompenzáló tényezőként jelenhetnek meg életükben. A foglalkozások azonban nem mindig hozzák a várt eredményeket. Amennyiben sok változás és többszörös költözés éri a gyermekeket, elveszítik az állandóság és a biztonság érzését, melynek köszönhetően hiába az extrakurrikuláris foglalkozás, a túlzott hátrányt már nem képesek kompenzálni. Egy másik hasonló szituációban, amikor is a gyermek kapcsolata megromlott vagy ki sem alakult nevelőszüleivel, a foglalkozás szintén nem éri el megfelelő mértékben a tőle elvártakat. A részvétel azonban mégis kiemelten fontos. Ha a nevelőcsaládokban élő gyermekeket nem érik az előbb említett negatív hatások, az extrakurrikuláris foglalkozások elősegíthetik iskolában maradásukat, társas kapcsolataik,

érdemjegyeik és társadalmi tőkájük fejlődését is. A foglalkozások struktúrája azonban különösen fontos. A rendszeresség egy sok változást megélt gyermek életében betölthet hiányokat, és rezilienciához vezethet. A strukturált szabadidős foglalkozások szintén a hátránykompenzálás szempontjából kiemelten fontosak, de hozzájárulhatnak a nevelésben élő gyermekek tanulmányi előmeneteléhez is (Scherr, 2014; Zetlin és mtsai, 2004; Fredricks és Eccles, 2006).

A módszertan bemutatása

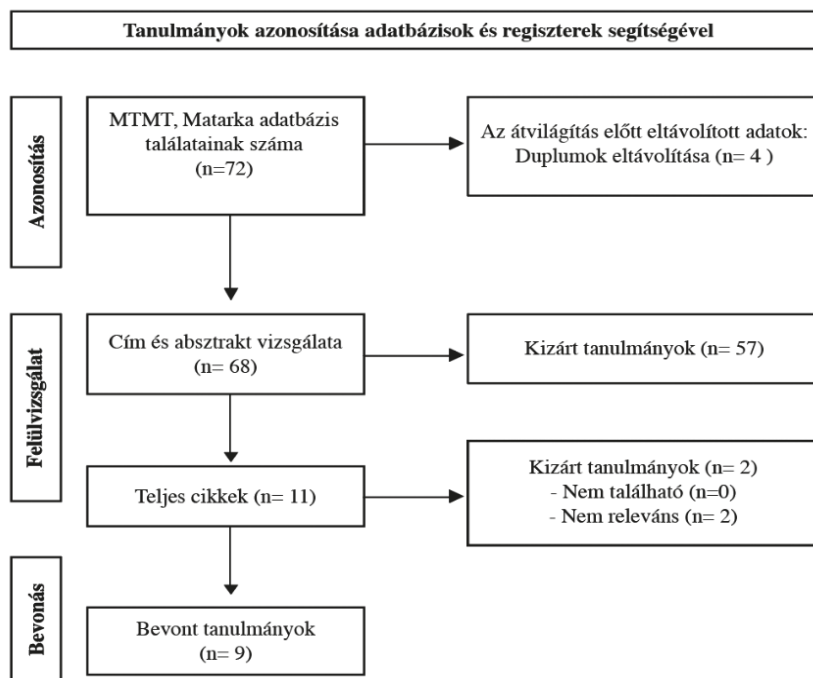
A szisztematikus szakirodalom-elemzés készítése során a PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) irányelveit követtük mind a magyar, mind az angol elemzés folyamatában (1–2. ábra).

Jogosultsági kritériumok a hazai és nemzetközi szakirodalom-elemzésben

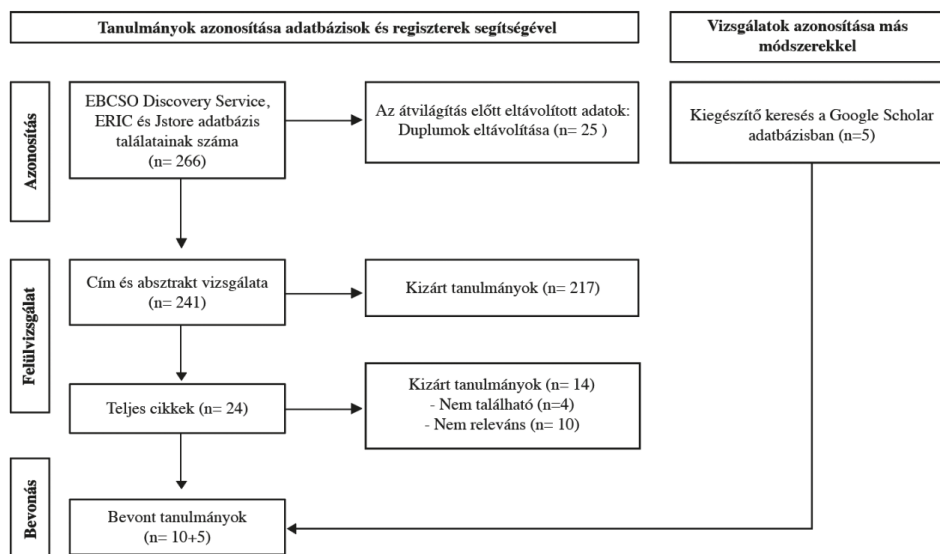
A szisztematikus szakirodalom-elemzés során több, a keresést befolyásoló kritériummal dolgoztunk: (1) tudományos folyóiratban teljes szöveggel megtalálható, (2) lektorált tanulmány, (3) magyar, illetve angol nyelven, (4) nevelőcsaládokban élő gyerekek iskolai szabadidős tevékenységeiről, (5) csak az oktatástudomány területéről, elkerülve a pszichológiai, szociológiai és jogi tudományterületeket, annak okán, hogy tanulmányunk céljával a neveléstudományi aspektusok feltárását tűztük ki, (6) azon tanulmányok, amelyek absztraktjában megjelentek a meghatározott kulcsszavak.

Keresési stratégia magyar és angol nyelven

Az első keresést magyar nyelven 2023. október 24-én végeztük, az MTMT-Magyar Tudományos Művek Tára és a MATARKA adatbázisaiban. A megfelelő angol kulcsszavak megtalálásához előzetes keresést végeztünk angol nyelven a Google Scholar adatbázisát használva. Angol nyelven 2023. október 4-én végeztük el a tényleges keresést az előzetesen megállapított kulcsszavakkal, az EBSCO Discovery Service, az ERIC és a Jstore adatbázisaiban. A tanulmány elkészítéséhez a magyar kulcsszavakat és ezek angol megfelelőjét felhasználva kezdődtek a keresési folyamatok. Magyar nyelven az általános kulcsszavak az alábbiak voltak: 1. szabadidő-pedagógia, 2. nevelőcsalád, 3. nevelőszülők, 4. szabadidős tevékenységek, 5. gyermekvédelem. Angol megfelelőjünkkel keresve az alábbi kulcsszavakat használtuk a kereséshez: 1. *foster family*, 2. *after school programs*, 3. *child welfare*, 4. *leisure pedagogy*, 5. *foster parents*. A keresés során kiemelt szempont volt, hogy a neveléstudomány szemszögéből elkészített tanulmányokat listázzuk, így érdemes volt kerülni a 1. *Youth activities* és a 2. *Residential care* kulcsszavakat, mivel azok a szociológia és a szociális területekre irányuló kutatások tanulmányaihoz vezettek, mely aspektusok szempontjából jelen tanulmányban nem terveztünk vizsgálatot végezni. Összességében a szisztematikus kereséseink magyar nyelven 72, míg angol nyelven 271 rekordot eredményeztek, melyek közül a nem megfelelő tudományterület és a kettős szűrés után magyar nyelvűek közül 4-et, az angol nyelvterületről származók közül 217 találatot zártunk ki.



1. ábra. Hazai szakirodalom szisztematikus elemzése
(Forrás: saját szerkesztés)



2. ábra. Nemzetközi szakirodalom szisztematikus elemzése
(Forrás: saját szerkesztés)

A tanulmányok kiválasztásának folyamata

A nem megfelelő területtel foglalkozó és a duplikáltan megjelent tanulmányok eltávolítása után egy többlépcsős szűrést alkalmaztunk, hogy kiemeljük azon tanulmányokat, amelyek megfelelnek a korábban kiemelt kritériumoknak. A keresés utáni első szakaszban a vizsgálat a címekre és az absztraktokra fókuszált. A szűrés folyamatában egy mástól függetlenül vizsgáltuk a kiválasztott tanulmányokat. Amennyiben a kiválasztott tanulmányokban egyezést találtunk, a tanulmány átkerült egy másik listába, melyeknek az absztraktját elolvastva döntöttük el, hogy további vizsgálatra érdemes-e a tanulmány. A második etapban a teljes tanulmányok szövegének vizsgálatára került sor, így összetettebb képet kapva tartalmukról. A következő két táblázatban a tanulmányok jellemzőit foglaltuk össze.

1. táblázat. Magyar és angol nyelven kiválasztott cikkek eloszlása a megjelenés éve szerint (Forrás: saját szerkesztés)

Magyar nyelvű cikkek esetében							Angol nyelvű cikkek esetében						
1990–1995	1996–2000	2001–2005	2006–2010	2011–2015	2016–2020	2021–2023	1990–1995	1996–2000	2000–2005	2006–2010	2011–2015	2016–2020	2021–2023
1	-	-	1	6	1	-	-	1	2	1	3	6	2

2. táblázat. Az elemzéshez kiválasztott angol nyelvű cikkek a megjelenési hely szerint (Forrás: saját szerkesztés)

Folyóirat címe	Folyóirat jellemzői	Terület	Tanulmányok száma
Psychology in the Schools	Q1	United States	1
Children and Youth Services Review	Q1	United Kingdom	4
Child and Adolescent Social Work Journal	Q2	United States	2
Child Youth Care Forum	Q1	United States	1
Child Abuse & Neglect	Q1	United States	1
CASEL – The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning	-	United States	1
5 th World Conference on Educational Sciences	-	Northern Ireland	1

A gyermekvédelem története Magyarországon

Az emberiség történetében az egyes társadalmak gyermekekhez való viszonya, különösen a hátrányos helyzetű kiskorúakhoz, már az írásbeliség kezdetétől követhető. Az első időszakban jogi keretek szabályozták a gyermekek helyzetét, például Lükurgosz és Szolón törvényei rendelkeztek az életképtelen és az apa döntésére bízott gyermekek sorsáról. Az athéni társadalomban és más kultúrákban az intézményesített gyermekvédelem hiányában brutális gyakorlatok voltak jellemzőek, de már ebben az időszakban láthatók voltak az árva gyermekek iránti gondoskodás kezdeti jelei. A második időszak

a kereszténység terjedésével és az egyház befolyásának növekedésével járt. Az egyház tiltotta és bűnnek minősítette a gyermekek kitevését vagy elpusztítását, és szigorították a gyermekkitekőkre kiszabható büntetéseket. Az egyház intézményei, plébániák és lelenházak gondoskodtak az árva gyermekekről, és az új humanista gondolkodás megváltoztatta a gyermekről alkotott véleményeket, megalapozva a gyermeki jogok kezdeti megjelenését. A harmadik időszakban az állami és karitatív intézmények váltak felelőssé az árva gyermekek gondozásáért, és a felvilágosodás korára jellemző humanista pedagógiai eszmék hatottak a gyermekvédelemre. Az állam felismerte felelősségét a gyermekek nevelésében és védelmében, létrehozva állami nevelőintézeteket és jogi kereteket a gyermekvédelemre. Ezek az időszakok mutatják az emberiség fokozatos fejlődését a gyermekvédelem terén, bár az kezdetben inkább a fizikai szükségletekre korlátozódott, később az érzelmi gondozás és a mentális fejlődés is egyre fontosabbá vált (Veczkó, 2002). A magyarországi gyermekvédelem kezdeti szakaszaival kapcsolatban az I. István által kibocsátott törvények jelentik az első említéseket. Ezek az iratok különösen az özvegyek és árvák védelmét célozták meg, biztosítva számukra bizonyos jogokat és védelmet. A gyermekvédelem területén Magyarország hasonló utat járt be, mint más európai országok, ahol az egyház szerepe kezdetben dominált (Veczkó, 2000).

Hazánkban a 20. század a gyermekek és a gyermekvédelem korának is nevezik. Számos jelentős változás köthető jelenkorunkhoz, de ez nem volt mindig így. Korábban is voltak törvények által szabályozott intézkedések a gyermekvédelem területén melyek, elsősorban az elhagyatott gyermekek gondozásáról szóltak, azonban a gyermekvédelem fogalma a gyámság kérdésén túl terjedt (Tóth, 2004). Már Szent István király idejében gondoskodtak az özvegyek és árvák védelméről törvényileg, és ez az odafigyelés az évszázadok során folytatódott (Tóth, 2004). I. László bevezette a gyámhatósági kormányzat fogalmát, ami az esetlenek, betegek és tébolyultak számára biztosított védelmet (Rakó, 2010). A középkorban az egyházi menhelyek segítettek az öregeknek, betegeknek és árváknak. A nemesi és városi árvákat a király vagy a helyi hatóságok védtek, a jobbágyok árváinak gondozásáról a földesúr gondoskodott (Rakó, 2010; Zámbo, 2004). 1724-ben I. József rendeletben foglalta össze, hogy a szegény és árva gyermekek gondozása a községek feladata. A 18. században már léteztek árvaházak, elsősorban egyházi kezdeményezésre, és Mária Terézia már előírta a nevelési programokat ezekben a házakban. A 18. század végére a gyámok és gondnokok felügyeletét a vármegyék végezték, majd a 19. század közepére a gyámhatósági tevékenységet a bíróságok hatáskörébe helyezték, azután a 1877. évi XX. törvénnyel a gyámügyeket a közigazgatás hatáskörébe vonták, és megyei, valamint községi árvaszékek jöttek létre (Tóth, 2004). Ez a törvény rögzítette az árvák gyámságának kérdéseit, a gyámok felelősek voltak a gondozottak neveléséért, oktatásáért, és gyámonuk kezeléséért.

A dualizmus korszakában, a 19. és 20. század fordulóján, Magyarországon a gyermekelhelyezés és az árvaházak fontos szerepet játszottak a társadalom életében. A korszakban a társadalmi különbségek markánsak voltak, és a szegénység miatt számos család nem tudott megfelelően gondoskodni gyermekeiről. Az árvaházak ebben az időszakban jelentős szerepet vállaltak a gyermekvédelemben és az árva vagy nehéz sorsú gyermekek gondozásában. Az intézmények a társadalom vagy egyház által finanszírozottak voltak, és a dualizmus idején jelentős fejlődésen mentek keresztül, mivel az állam és a társadalmi szervezetek felismerték a szociális segítségnyújtás szükségességét. A dualizmus idején a gyermekelhelyezés is változásokon ment keresztül. A szegényebb rétegekben élő családok gyakran kényszerültek arra, hogy gyermekeiket árvaházakba adják, mivel nem tudtak megfelelő ellátást biztosítani számukra. Az árvaházakban a gyerekeket nevelőszülők, illetve intézeti nevelők gondozták, és az oktatásra is nagy hangsúlyt fektettek. Vinczéné szerint a dualizmus alatti árvaházak és gyermekelhelyezési gyakorlatok bemutatják a korabeli társadalom szociális és nevelési kihívásait, valamint az állam szerepét

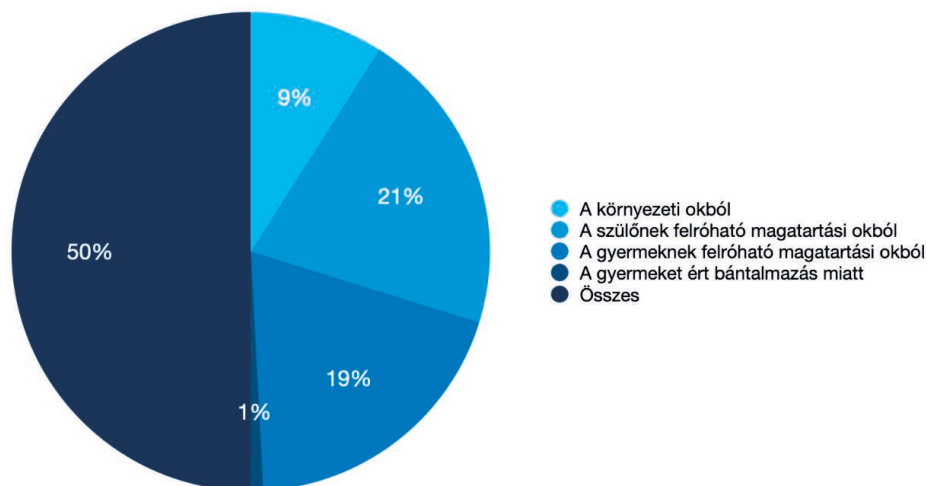
a szegénység enyhítésében és az árva gyermekek jövőjének biztosításában (Vinczéné, 2009).

A Tanácsköztársaság korában kezdődtek el ezen folyamatok, mivel ebben a korszakban már megjelentek törekvések a gyermekek jogainak javítására és a legjobb elhelyezés biztosítására kiemelés esetében. Ebben a korban megerősödtek a gyermekek egyenjogúságáért kiálló rendelkezések, és a nevelőszülőkhöz adás gyakorlata is egyre inkább elterjedt. 1925-ben jelentek meg a Zöldkeresztes Mozgalomnak azon meghatározásai, amelyekben még maig használatos elemeket találunk a segítségnyújtás, a szociális munka és a gyermekvédelem gyakorlatához. Az előbb említett kezdeményezéseken kívül azonban aligha beszélhetünk egységes gyermekvédelemről az ország területén (Czirják, 2008). Magyarországon már 116 éve beszélnek a gyermekvédelemről. Az első fontos gyermekvédelmi törvényt 1901-ben fogadták el, amely megalapozta az állami gyermekvédelem alapjait és szabályozta az állam első beavatkozásait ezen a területen. A törvények előírták, hogy a hét év alatti elhagyatott gyermekeket gondozásban és nevelésben kell részesíteni, azonban nem rendelkeztek testvérek együttes elhelyezéséről. Az elmúlt száz évben a gyermekvédelem intézményrendszere jelentős átalakuláson ment keresztül, ami nagy hatással volt a szakma fejlődésére.

Mindezek mellett a Magyarországon megvalósuló gyermekvédelemben az ENSZ 1989-es, 1991-ben aláírt Gyermekvédelmi Egyezményét kiváltképp fontosnak tekinthetjük, mivel a rendelkezés jegyében a hazai törvénykezés is megváltozott. 1997-ben elfogadták az 1997. évi *XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról* elnevezésű törvényt (továbbiakban Gyermekvédelmi törvény), melyben a korábbi gyakorlatokkal ellentétben előtérbe kerül a prevenció, és gondolatokat fogalmaztak meg a gyermekek családban történő elhelyezésének fontosságáról. Egy másik kiemelendő változás, hogy a törvényben már a gyermek mint egyéni szuverenitással rendelkező személy jelenik meg (Herczog, 2021). Az új gyermekvédelmi törvény kimondja, hogy a gyermekek családban történő elhelyezése és nevelkedése kiemelt fontosságú, továbbá a primer család diszfunkcionálisan való működése esetén szükségessé válhat a családból való kiemelés, és a kiemelt gyermekeket módfeletti védelemmel kell ellátni (Gyvt. 1997: 14. § [1]).

A hazai gyermekvédelmi rendszer négy nagyobb elemre bontható. Ide tartoznak a pénzügyi ellátások, az alapellátások, mint például a gyermekek átmeneti gondozása, a szakellátás és a hatósági intézkedések sora, mint a nevelésbe vétel (Gyvt. 1997: 15. § [3]).

Kutatásunk szempontjából kiemelt relevanciával rendelkezik, hogy egy gyermek milyen okból kerülhet be a rendszerbe, és mi indokolhatja a nevelésbe vételét. Ahogyan arra Balogh és társai (2019) is rámutattak, a védelembe vétel négy okból következhet be. Legnagyobb százalékban a gyermek magatartása okozza, majd ezt követi a szülő nem megfelelő viselkedése, a környezeti okok, majd végül legkisebb százalékban a gyermek bántalmazása (Balogh és mtsai, 2019). Herczog (2013) megkülönböztet a statisztikában megjelenő adatokon kívül is több lehetséges okot. Ilyen például a szülői elhagyás, az elhanyagolás, a gyermek viselkedési zavarai, a szülő mentális betegsége vagy a mélyszegénység és nélkülözés. Mindezek mellett Herczog (2013) kimutatta, hogy az iskolai hiányzás egyre nagyobb dominanciával jelenik meg a kiemelés okaként. Ahogyan a 3. ábrán is láthatjuk, a KSH adatai alapján Magyarországon a leggyakoribb nevelésbe vételi ok a gyermekek nem megfelelő magatartása, majd ezt követi a szülőnek felróható magatartási gondok, a környezeti okok és a bántalmazás.



3. ábra. A kiskorúak nevelésbe vételének okai Magyarországon

(Forrás: 2022, 25.1.1.16. A nyilvántartott, védelembe vett kiskorúak, december 31. alapján – saját szerkesztés)

A Gyermekvédelmi törvény kimondja: amennyiben a gyermek felügyelet nélkül marad, vagy bármilyen veszélyeztetési testi, érzelmi és erkölcsi fejlődését, illetve, ha családja és annak környezete vagy önmaga veszélyeztetési, azonnali kiemelésre és elhelyezésre kell sor kerüljön (Gyvt. 1997: 72. §). Az elhelyezés két eljárásrend szerint valósulhat meg. Amennyiben a gyermek családja általi veszélyeztetése áll fent, akkor családba fogadói gyám kirendelésére nem kerülhet sor. Ebben az esetben a gyámhatóság pert indíthat a szülő vagy szülők ellen, hogy azok felügyeleti jogát a bíróság eljárás keretében megszüntesse. A törvény továbbá rendelkezik arról, hogy a gyermek vagy gyermekek ideiglenes hatállyal nem helyezhetők el a jövőbeli örökbefogadó szülőnél vagy szülőknél, amennyiben ismeretlen szülőktől származik (Gyvt. 1997: 77. §).

Amennyiben az előbb ismertetett esetek valamelyike áll fenn, az elhelyezés megvalósulhat gyermekotthonokban, javítóintézetben vagy a kutatás szempontjából legjelentősebb módon: nevelőszülőnél való elhelyezéssel. Fontos kiemelni továbbá, hogy a nevelőszülő 2014 óta nem munkaviszonyban, hanem foglalkoztatási jogviszonyban végzik tevékenységüket, melyért térítésben részesülnek. Az utóbbi esetben a befogadó új szülő vagy szülők saját otthonukba fogadják a gyermeket átmeneti vagy tartós jelleggel (Gyvt. 1997: 48/A §). Ilyen típusú nevelésbe vételkor három egymástól élesen elkülönülő nevelőszülői csoportról beszélhetünk: (1) nevelőszülők, (2) speciális nevelőszülők és (3) különleges nevelőszülők. Ezen kategóriák a nevelőszülők által nevelésbe vett gyerekek között hivatottak különbséget tenni. A speciális nevelőszülők általában súlyos pszichés vagy disszociális tünetekkel együtt élő vagy pszichoaktív szert rendszeresen használó gyermeket vesznek gondozásukba. Ezzel szemben a különleges nevelőszülők olyan gyermekek vagy fiatalok befogadását vállalják, akik tartós betegséggel, fogyatékkal élnek életüket, valamint abban az esetben is különleges nevelőszülőkhöz kerülnek, ha nem töltötték még be a harmadik életévüket. A speciális csoportokba soroláson kívül még egy releváns szempontot kell figyelembe venni. A törvény kitér arra, hogy amennyiben rendelkezik saját gyermekkel egy nevelőszülő, összesen öt gyermeket vagy fiatalat nevelhet egy időben. Ettől a rendelkezéstől indokolt esetekben lehetséges eltérni, például,

ha testvérpár elhelyezésére kerül sor, amikor is az elsődleges cél mindig az együttes elhelyezés (Gyvt. 1997: 55. §). A harmadik táblázatban a nevelőszülőknél elhelyezett gyermekek számát láthatjuk, típusonként és elhelyezettek száma szerint csoportosítva. Az adatokból kiderül, hogy Magyarországon több mint ötezer gyermek él nevelőcsaládokban. A negyedik táblázat alapján pedig kijelenthetjük, hogy a nevelésbe vett és ezután nevelőcsaládokban elhelyezett gyermekek legnagyobb számban három-, illetve kétgyermekes családmódelbe kell beilleszkedjenek primer családjukhoz képest.

3. táblázat. Magyarországi nevelőszülők száma, nevelőszülői csoportok szerinti bontásban
(Forrás: KSH 25.1.1.19. Nevelőszülők – saját szerkesztés)

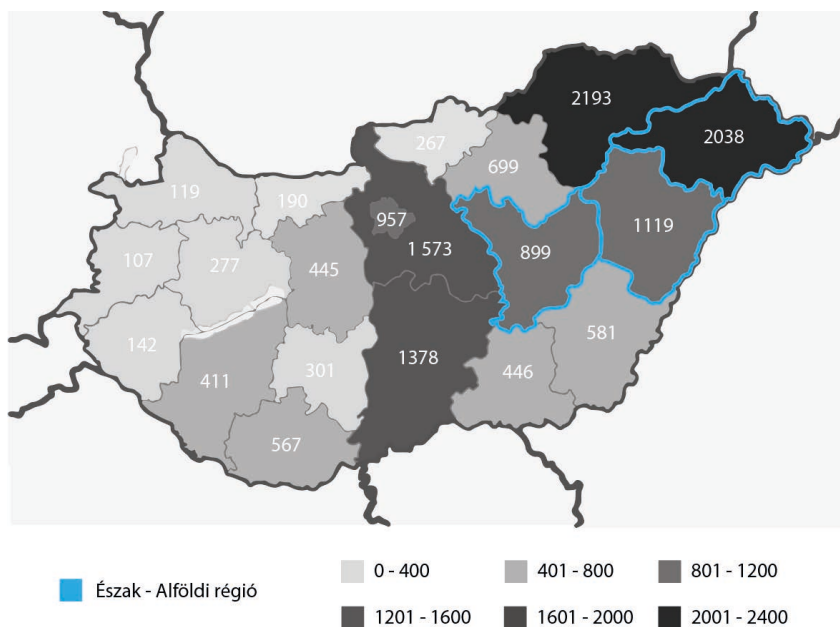
Év	Nevelőszülői elhelyezés típusa			
	Nevelőszülő	Különleges	Speciális	Összesen
2018	4535	1224	14	5773
2020	4279	1431	14	5706
2022	3489	2409	11	5909

4. táblázat. Nevelőszülők a náluk elhelyezett gyermekek száma szerinti csoportosításban
Magyarországon (Forrás: KSH 25.1.1.19. Nevelőszülők – saját szerkesztés)

Év	Gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló gyermeket nevelő nevelőszülő							
	0	1	2	3	4	5	6 vagy több	Összesen
2018	393	1070	1329	1207	885	509	380	5773
2020	406	1043	1330	1201	804	566	356	5706
2022	543	1114	1265	1238	792	595	362	5909

A nevelőszülők a saját háztartásukban, foglalkoztatási jogviszony jelleggel viselik gondját a vállalt és nevelésbe vett gyermekeknek, fiataloknak. Ez speciális jogviszony, amelynek keretében a nevelőszülő típustól függetlenül díjazásban részesül, ami az alapidjából és kiegészítő, valamint többletdíjából tevődik össze. A díjazás módosul, amennyiben speciális, különleges vagy kettős igényű gyermek elhelyezéséről van szó. Ezen felül minden nevelőszülő nevelt gyermekei után ellátmányban részesül, amit köteles a nála elhelyezett fiatalokra vagy gyermekekre fordítani (Gyvt. 1997: 54. §).

A gyermekvédelmi törvény továbbá rendelkezik arról, hogy minden nevelőszülő tevékenységét köteles nevelőszülői hálózaton belül folytatni. Ez azt jelenti, hogy a hálózat működtetője választja ki és képi a nevelőszülőket a legjobb feladatellátás érdekében. A nevelőszülő további kötelezettsége, hogy együttműködjön a nevelőszülői tanácsadókkal, a gyermekvédelmi gyámmal, a gyámhatósággal, a gyermek kapcsolattartásra jogosult szülőjével vagy hozzátartozójával, vagy olyan intézményekkel, amelyek a gyermekek számára ellátást vagy szakszolgáltatást biztosítanak (Gyvt. 1997: 66/C. §). A negyedik ábrán a nevelésbe vett és nevelőszülőknél elhelyezett gyermekek országos eloszlását láthatjuk. Az adatokból kiderül, hogy kijelölt vizsgálati területünk, az Észak-alföldi régió valóban vizsgálatra érdemes, mivel ez az országban a legtöbb nevelésbe vett gyermeknek otthont adó térség.



4. ábra. A nevelésbe vett gyermekek száma Magyarországon, kiemelve az Észak-alföldi régiót 2022-ben a KSH 25.1.2.6. Gyermekvédelmi szakellátásban részesülő kiskorúak vármegye és régió szerint alapján (Forrás: saját szerkesztés)

A gyermekvédelmi rendszer nemzetközi összehasonlítása

Kutatások (Ligthart, 1986) az európai gyermekvédelmet három nagy modell alapján osztják csoportokba. Gyermekvédelemmel már az 1700-as években elkezdnek foglalkozni, amikor is megjelenik egy Ligthart (1986) által misztikus szakasznak nevezett modell. Ebben a szakaszban a gyermekeket még nem önálló egyénként, hanem a társadalom és a környezet részeként tekintették, akiknek életét és lehetőségeit környezetük és külső tényezők határozzák meg (Ligthart, 1986). Ebben az időszakban a gyermekek nevelőszülőkhöz való elhelyezése is más elméleti alapokon helyezkedett el, mint napjainkban: a családból való kiemléstől és az új nevelőcsaládban való elhelyezéstől azt várták, hogy a korábban viselkedészavarral küzdő gyermekek asszimilálódnak, és megszűnnek problémáik (Volentics, 1996. 40.). A gyermekvédelem második szakasza az ontológiai szakasz, melyben a nevelés kiemelt oka az volt, hogy a gyermekek minél előbb felnőjenek. Ligthart (1986) gondolatai alapján a nevelőotthonokban megvalósuló nevelés célja az, hogy a gyermekek kiismerjék magukat, és eligazodjanak a társadalom szabályai között. Ebben a szakaszban cél volt továbbá, hogy a gyermekeket megóvják a város és a társadalom jelentette fenyegetésektől, így jellemző volt, hogy az otthonokat messze a várostól alakították ki. Bár ezek a rendszerek csillapították a gyermekvédelmi rendszer problémáit, teljes megoldással nem szolgáltak (Ligthart, 1986).

Változást hoz azonban Közép- és Kelet-Európa legtöbb országában a második világháborút követő „bentlakásos” időszak. Ezekben az években a társadalomban elterjedt egy gondolat, melynek alapján a szülők elhagyták például fogyatékkal élő, bántalmazott, bűnelkövető vagy viselkedési problémákkal küzdő gyermekeiket, és bentlakásos gyermekotthonokban helyezték el. Ekkoriban Európában a gyermekotthonokban elhelyezett

gyermek 4-5%-a volt ténylegesen árva, 95-96%-uk az előbb a Domszky (1999) által megfogalmazott elhagyás következtében került be a rendszerbe.

Az 1970-es évektől megjelentek gyermekvédelmi elméletek, amelyek kiemelten nagy hatást gyakoroltak az európai gyermekvédelmi rendszer fejlődésére. Ennek köszönhetően beszélhetünk a harmadik, funkcionálisnak nevezett szakasz kialakulásáról. A funkcionális megközelítés a problémákra irányította a figyelmet, melyeknek köszönhetően előtérbe kerültek a gyermekekre ható kedvezőtlen hatások. A szemlélet szerint a gyermek egy rendszer részét képezi, melyben megjelenik annak részeként, de önálló fejlődési lehetőségekkel rendelkező személyiségként is. A korszakban egyre nagyobb hangsúlyt kap a gondok primer családban való megoldása, rendezése. Amennyiben mégis sor került a kiemelésre, a funkcionális szemlélet szerinti cél mindig egy állandóság megteremtése volt. Amerikai kutatások (Fein és mtsai, 1995) azonban felhívják rá az akkori társadalom és gyermekvédelem figyelmét, hogy a rendszerbe kerülve a gyermekek ritkán kerülnek ki a körforgásból, és a bent maradtak sokszori költözés miatt szenvednek el hátrányokat primer családjukban élő társaikkal szemben (Fein és mtsai, 1995).

Az európai régió legtöbb országa az 1990-es évektől kezdi kialakítani nevelőszülői hálózatát azzal a céllal, hogy csökkentse az intézményekben való elhelyezések számát. Egy ebben a korban jelentős nemzetközi példát említve, a belorusz gyermekvédelmi rendszerben, ahogyan a hazai gyermekvédelmi törvényben is, elsőbbséget élvez a nevelőszülői elhelyezés, és a gyermekeket csak abban az esetben lehet intézményi körülmények között elhelyezni, amennyiben a nevelőszülőknél való elhelyezés lehetetlen (Unicef, 2007. 60.).

Az Unicef egy 1997-es, Kelet-Közép-Európa országaira kiterjedő korábbi kutatása alapján a nevelésbe vett gyermekek száma ebben az időszakban emelkedett. Példaként említi Magyarországot, ahol a lett, lengyel, orosz, ukrán és észt példákkal ellentétben a nem kedvező gazdasági helyzet ellenére sem emelkedett a kiemelt gyermekek száma (Unicef, 1997. 14.). A vizsgálat szerint a régióban az ellátottak száma Magyarországon kívül mindenhol emelkedett, amely adat egyfelől aggodalomra adhat okot. Másrészt arra enged következtetni, hogy a nevelőszülői hálózat erősödésével bár kiemelték a gyermekeket primer családjukból, célja mégis az volt, hogy egy védelmező és a gyermekek számára előnyös családba való elhelyezés valósuljon meg (Unicef, 1997). Az ötödik táblázatban az Egyesült Királyságban élő gyermekotthonokban és nevelőszülőknél elhelyezett gyermekek számát láthatjuk. Ezen adatokból kiderül, hogy az Egyesült Királyságban összesen 16 158 gyermek él nevelőcsaládokban, mely a magyar helyzettel összehasonlítva, jóval kedvezőbb, amennyiben a területi különbségeket is figyelembe vesszük (KSH 25.1.2.6. Gyermekvédelmi szakellátásban részesülő kiskorúak vármegye és régió szerint).

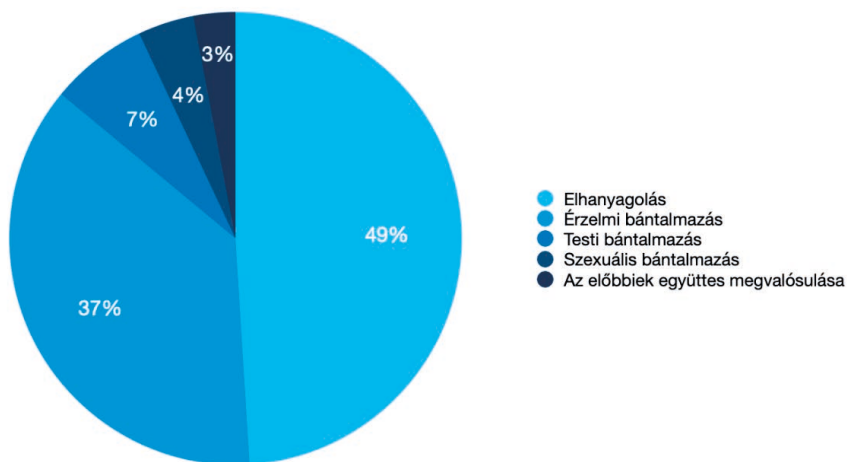
5. táblázat. Gyermekotthonokban és nevelőszülőknél ellátott gyermekek és fiatalok gondozási időtartam szerint az Egyesült Királyságban, 2021 (Forrás: STADAT 2021, az Egyesült Királyságban – saját szerkesztés)

	1 évnél kevesebb ideje	1–5 évig	6–10 évig	10–17 évig	17 évnél több ideje
Gyermekotthonban	1820	3126	1191	553	54
Nevelőszülőknél	2836	8034	3451	1544	293
Összesen	4656	11 160	4642	2097	347

Példaként felhozható továbbá, hogy a térség országai elismerik, hogy a gyermekvédelmi gondozásban elhelyezett gyermekek száma bár nő, de mégis különösen fontos, hogy a kiemelés csak végső esetben valósuljon meg. Az Unicef (2007) említést tesz román gyermekek elhelyezéséről, amely csak abban az esetben valósulhat meg, ha minden egyéb lehetőség eredménytelenséghez vezetett, például a terápiák, tanácsadások a család számára nem bizonyultak hatásosnak (Unicef, 2007. 59.).

Az Egyesült Államokban már az 1980-as évektől jellemző, hogy a kiemelt gyermekek hosszabb időre kerülnek elhelyezésre nevelőszülőknél, ezzel is erősítve a társadalmi normák kialakulását és a társadalmi kontrollt. Megjelent továbbá egy intenzív családmegtartást elősegítő filozófia, mely szerint abban az esetben, ha a gyermeket kiemelés fenyegeti, azonnali beavatkozásra van szükség a primer család megmentésére és a családban tartásra (Fein és Maluccio, 1996).

Ezzel egyidejűleg az Egyesült Királyságban számos esetben történt gyermekhalálozás, mely indokoltá tette a gyermekvédelmi rendszer felülvizsgálatát. A vizsgálatok bizonyították, hogy a rendszer szereplői között fellépő nem megfelelő kommunikáció okozta a problémákat. Ennek további elkerülése érdekében az Egyesült Királyságban egy alapvető standard került meghatározásra, melynek értelmében például a gyermek akkor kapja meg a számára nélkülözhetetlen segítséget, amikor szüksége van rá, vagy a gyermekvédelmi szakellátás területei kötelesek együttműködni egymással. Egy másik alapvető elvárás, hogy a szakemberek képesek legyenek munkájuk elvégzésére, és megfelelő kompetenciákkal rendelkezzenek. Emellett a közösség tagjainak együttműködve egy közös célként kell törekedni arra, hogy a gyermekeket primer családjukban tartsák (Kendrick, 2004). Az ötödik ábrán jól látszik, hogy az Egyesült Királyságban a nevelésbe vétel okai eltérnek a hazánkban tapasztaltaktól. Ahogyan azt fentebb említettük, hazánkban legnagyobb százalékban a kiemelés oka a gyermek magatartási gondjai, míg az Egyesült Királyságban legnagyobb százalékban az elhanyagolás, majd az érzelmi bántalmazás jelenik meg.



5. ábra. A primer családból való kiemelés okai az Egyesült Királyságban
(Forrás: Number of children who were the subject of a child protection plan at 31 March by initial category of abuse 2023-as adatai alapján – saját szerkesztés)

Összességében tehát Európa- és Amerika-szerte megvalósul a Domszky (1999) által gyermekvédelmi rendszerváltásnak nevezett eseménysorozat, melynek következményeképp a nevelésbe vétel csak indokolt és a gyermekekre pozitív hatást gyakorló esetekben történhet meg. Összehasonlítva kijelenthetjük, hogy a nemzetközi gyakorlat sem tér el a hazai szakirodalomban és gyermekvédelmi gyakorlatban látottaktól. Együttes cél, hogy a gyermek primer családjában maradjon, és egy esetleges kiemeléskor is testvéreivel együtt kerüljön elhelyezésre, csökkentve ezzel a gyermekek társadalmi szorongását, továbbá elkerülve a deviáns viselkedés felerősödését az új családba kerüléskor.

Tanórán kívüli extrakurrikuláris tevékenységek és hatásai

A tanórákon kívüli extrakurrikuláris tevékenységek hátránykompenzáló tényezőként jelenhetnek meg a nevelésbe vett gyermekek életében. A foglalkozásokon pozitív szociális interakciók és az iskola közösségébe való bekapcsolódás kulcsfontosságú a nevelt tanulók érzelmi, szociális és tanulmányi fejlődése szempontjából (Scherr, 2014).

A szisztematikus szakirodalom-elemzés alapján kiderült, hogy mind nemzetközi, mind a hazai szakirodalom alapján három nagy kategóriát különíthetünk el, amennyiben azt vizsgáljuk, hogy hogyan és mely területekre hatnak a nevelőcsaládokba kerülő gyermekek esetében az extrakurrikuláris tevékenységek.

Viselkedésre és társas kapcsolatokra gyakorolt hatás

A nevelőcsaládokba kerülő tanulók nagyfokú veszélynek vannak kitéve, és nem elhanyagolható kihívásokkal szembesülnek, amelyek hatással vannak iskolai sikerességükre. Ezeknek a tanulóknak a nevelésbe vétele, ahogyan az előbbi példákából láttuk, megannyi ok miatt bekövetkezhet, beleértve az érzelmi vagy fizikai elhanyagolást, bántalmazást, családon belüli erőszakot, kábítószerrel való visszaélést, de jelentheti akár a szülő vagy gondviselő mentális betegségét is. Ezen tényezők együttesen, de önmagukban megjelenve is hátrányként jelennek meg a primer családjukból kiemelt gyerekek életében és tanulmányi eredményességükben mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalom alapján (Lauren E. és mtsai, 2017). Minden tanuló egymástól eltérő és teljesen egyedi élethelyzetben érkezik az iskolába, fontos azonban kiemelni, hogy az intézményeknek fel kell ismerniük, hogy ezekben a gyerekekben közös, hogy kiemelték őket primer családjukból, elszakítva őket a kisállataik, kedvenc játékaik és minden számukra ismert környezettől (Scherr, 2014). Ezek a hatások magatartási problémákhoz, szorongáshoz és internalizációhoz vezetnek, melyek szélsőséges helyzeteket eredményezhetnek az iskolában. Az intézményeknek interpretálniuk kell, hogy az általános érvényű megközelítés ezen tanulók integrálására és nevelésére nem megfelelő, illetve nem alkalmazható egységesen az összes nevelőszülőknél élő tanulóra (Palmieri és La Salle, 2017).

Ezeken túlmenően Van der Kolk és Fisler (1994) azt állapították meg, hogy a korábban megtörtént kapcsolati traumák egyik kiemelendő hatása az, hogy a primer családjukból kiemelt tanulók nem tudják megfelelően szabályozni érzelmeik kifejezésének intenzitását (Van der Kolk és Fisler, 1994). Az érzelem- és viselkedésszabályozásban kialakult zavarok a társas kapcsolatok formálásának szempontjából meghatározó szerepet töltenek be, és releváns szerepet játszanak a tanulmányi sikerekben és az iskolai felkészültségben.

Bourdieu, Coleman és Putnam is beszámol arról, hogy a jó kapcsolat többek között az ösztöndíjszerzés elősegítését eredményezte, vagy a diszkriminatív viselkedéssel szemben védőfaktort jelentett, de volt, amikor az évismétlés elkerülése is szerepet látszott.

A szülői kapcsolati hálóját működtetve számos olyan lehetőséghez, előnyhöz képes jutni a fiatal, ami az iskolai előmenetelét, később munkaerő-piaci elhelyezkedését segíti, ahogyan azt a kapcsolati tőke elméletével foglalkozók korábban leírták (Bourdieu, 1997; Coleman, 1988; Putnam, 2000).

A szakirodalmi elemzés alapján az is hangsúlyozandó, hogy a gyermekek viselkedését mind hazai, mind nemzetközi kutatásokban több aspektusból vizsgálják. Az egyik különösen érdekes a viselkedési problémák és ezek elterjedése. A nevelőszülői gondozásban élő gyermekek sokszor néznek szembe rossz magatartással és nem megfelelő viselkedéssel. A nem kívánt viselkedés megszüntetése vagy mérséklése segíthet megvédeni ezen tanulókat a bűnözéstől és a devianciától (Ryan és mtsai, 2008). Több feldolgozott tanulmányban találunk arra adatokat, hogy a közösség érzésének az erősítése és az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel csökkenti a negatív viselkedési formákat (Fredricks és Eccles, 2006; Linville és Hurbner, 2005; Mahoney és Stattin, 2000). A társadalmi kontroll elméletei azt feltételezik, hogy szignifikáns kapcsolat van a társadalmi tőke és a társadalmi elkötelezettség között. Hirschi (1969) kutatásai alapján minél magasabb az egyén társadalmi tőkéje, annál jobban emelkedik a társadalom irányába való elköteleződése, melynek következtében csökken a nem megfelelő viselkedés (Hirschi, 1969). Kutatásaiban Hirschi továbbá kimondja, hogy a negatív viselkedési minták akkor kerülnek előtérbe, ha az egyén kiszakad megszokott környezetéből, és életében meggyengül a társadalmi kötelék. A nevelésbe vétel és az új családba való bekerülés ezek alapján könnyen eredményezhet egy pillanatnyi viselkedésbeli romlást a nevelt gyermekek esetében (Hirschi, 1969). A szociális kontroll elméletei alapján a nevelőcsaládokban élő gyermekek esetében primer családjukból való kiemelésükkor csökken a társadalmi kontroll érzése, ami szintén problémás viselkedéshez vezethet. A kiemelés eredményeképp azonban idővel a nevelőszülők által biztosított védőfaktor a problémás viselkedés csökkenését hozza magával (Farineau és mtsai, 2011). Farineau (2011) továbbá rámutat arra, hogy ha a gyermekek olyan közegbe kerülnek, amelyben a nevelőszülők vagy az iskola növeli bizalmukat és elkötelezettségüket, akkor ezáltal újjáépíthetik társadalmi tőkéjüket. Mindezek mellett a tanórákon kívüli tevékenységek lehetőséget nyújtanak a nevelt fiatalok számára, hogy társadalmi köteléket alakítsanak ki felnőttekkel és társaikkal egyaránt, ezzel is csökkentve a negatív viselkedési mintákat. A szisztematikusszerű szakirodalom-elemzésben továbbá található adatok arra vonatkozóan, hogy az iskolán kívüli tevékenységek csökkentik az antiszociális viselkedést és az agressziót (Farineau és mtsai, 2011). A nevelőszülőknél élő gyermekek számára kiemelt védőfaktorai lehetnek mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalom alapján az extrakurrikuláris tevékenységek. Tiet (2010) azt találta kutatása alapján, hogy a tevékenységekben való részvétel csökkenti az antiszociális viselkedést, és a rezilienciával is szignifikáns kapcsolatban áll (Tiet és mtsai, 2010).

Az elemzésekből azonban az is kiderül, hogy nem elhanyagolható az a tény sem, hogy a gyermekek milyen foglalkozásokon vesznek részt. A strukturált és pozitív példákat prezentáló foglalkozások a gyermekek eredményeire pozitív hatással vannak, illetve azokban az esetekben, ahol az extrakurrikuláris foglalkozás rendszeres és ütemezett gyakorlatok köthetők hozzá, rendszert vihetnek a nevelőcsaládokban élő gyermekek életébe. Ami azért kiemelten fontos, mivel ezek a gyermekek gyakran szembesülnek hirtelen és nem várt változásokkal. A strukturált tevékenységekben való részvétel segíthet helyreállítani a stabilitást és annak érzését a gyermekek életében (Farineau és mtsai, 2011).

A szisztematikusszerű szakirodalom-elemzés eredményei alapján azonban kijelenthető, hogy sem a hazai, sem a nemzetközi példákban nem fejtik ki a tevékenységek pozitív hatásait, amennyiben a gyermek kapcsolata rossz vagy megromlott nevelőszüleikkel.

Tanulmányi eredményességre kifejtett hatás

Mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalmi összehasonlítás során találtunk arra vonatkozóan adatokat, hogy a nevelésbe vett gyermekek oktatási aspektus szerint vizsgálva egy veszélyeztetett csoport. Ezek a primer családjukból kiemelt tanulók nagyobb valószínűséggel szembesülnek tanulmányi és viselkedési nehézségekkel az iskolában. Ezeknél a gyermekeknél általában gyakoribb a hiányzás és a fegyelmi problémák, melyek negatív hatással vannak tanulmányi eredményességükre. Parrish és kollegái (2001) azt találták, hogy ezeknek a tanulóknak háromnegyede teljesít az iskolai átlag alatt, és több mint a felül évismétlő lesz legalább egyszer (Parrish és mtsai, 2001). Mindezek mellett nehézséget okozhat számukra, hogy primer családjukban élő társaikhoz képest gyengébbek kognitív képességeik, valamint sok esetben alacsonyabbak az osztálytermi eredményeik (Altshuler és mtsai, 1997). Zetlin és társai (2004) a nehézségeket vizsgálva arra jutottak, hogy a nevelt fiatalok számos oktatási problémával szembesülnek életük során. Ezeket a nehézségeket összefüggésbe hozták a családból való kiemeléssel és a többszörös új családokba áthelyezéssel. A gyakori költözés a beilleszkedés zavarát és az iskolai tanulmányokba való lemaradást hozza magával ezen tanulók számára. Amerikában, eltérve a hazai mintáktól, többszörösen gondot jelent a korábban megszerzett érdemjegyek átvitele és az adminisztráció, mely újabb hátrányokhoz vezet a nevelésbe vett tanulók esetében. Egy szintén felszínre kerülő probléma, hogy ezeknek a tanulóknak sem primer családjuk, sem nevelőszülei sok esetben nem nyújtanak megfelelő mértékű támogatást. Ez azt is jelenti, hogy ezeknek a gyermekeknek senki nem ismeri a tanulmányi erősségeit és gyengeségeit, így a mentorálás mint olyan is nehezen megvalósítható szülői bevonódással a tanulásba (Zetlin és mtsai, 2004; Kátainé, 2015).

Mindezek mellett azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy ezeket a fiatalokat megzavarták korábbi életvitelükben, és előfordul, hogy bántalmazás vagy elhanyagolás áldozatai, melyek szintén hátráltató tényezőként jelennek meg oktatásukban (Burrell, 2003). A nemzetközi szakirodalomban találtak alapján a helyzetet tovább rontja, hogy ezen gyermekeknél sok esetben hiányoznak az érzelmi szükségleteik kielégítésére létrejövő szervezetek vagy szolgáltatások. Kelly (2000) kutatásaiban felhívja a figyelmet arra, hogy ezen tanulók beavatkozás nélkül sok esetben nem fejezik be középiskolai tanulmányaikat, illetve magas annak a rizikófaktora, hogy ezek a gyermekek a büntetés-végrehajtás részévé válnak, és javítóintézetekbe kerülve folytatják tovább tanulmányaikat (Kelly, 2000). A szisztematikus elemzés során kiderült, hogy párhuzam vonható a nemzetközi és hazai gyakorlatban tapasztaltak között. Ahogyan azt fentebb említettük, a gyermekvédelmi törvény egyre inkább gyermekközpontúvá válik, de mindezen változások mellett a gyermekjóléti és iskolai rendszerek egyre inkább együttműködve és nem egymástól elszigetelve igyekeznek irányítani a nevelt gyermekek oktatási folyamatait (Zetlin és mtsai, 2004).

Zetlin és társai (2004) megnevezik azon területeket, melyekre kutatásaik alapján leginkább hátrányosan hat a primer családból való kiemelés és a nevelésbe vétel. Eredményeik alapján az olvasási és matematikai teljesítmény számottevően gyengébb ezen gyermekek esetében, mint nem nevelőcsaládban élő társaik teljesítménye ugyanezen tárgyakból (Zetlin és mtsai, 2004). Ez az eredmény kutatásunk szempontjából különösen értékes, hiszen előremutathat egy lehetséges összehasonlítás irányába a magyar kompetenciamérés eredményeit felhasználva.

Mindezek mellett a feldolgozott kutatások azt mutatják, hogy a tanórákon kívül megvalósuló tevékenységek és az ezekben való aktív részvétel szignifikáns kapcsolatban van az oktatási eredményességgel. Kijelentik továbbá, hogy szignifikáns kapcsolat van a magasabb érdemjegyek és az extrakurrikuláris foglalkozásokon való részvétel között,

illetve a lemorzsolódás is kisebb valószínűséggel jelenik meg. Ezen adatok mellett a fel dolgozott tanulmányok azt is kijelentik, hogy egy iskolai kórusba vagy iskola utáni zenés tevékenységbe való bekapcsolódás nagyobb esélyt teremt a tanulóknak a felsőoktatásba való bekapcsolódásra (Fredricks, 2012).

Társadalmi tőkére és iskolai hozzáállásra gyakorolt hatás

A klubok, művészeti, sport- és egyéb foglalkozások lehetőséget biztosítanak a gyermekek számára az előbbieken említett tanulmányi fejlődésre és emellett a társas kapcsolatok kialakítására, ápolására és kompetenciák kiépítésére. Azon nevelésbe vett tanulók, akik részt vesznek egy vagy akár több extrakurrikuláris tevékenységben, erősségeket mutathatnak fel foglalkozásokra nem járó társaikhoz képest (Agans és mtsai, 2014). Ezen módszereknek köszönhetően a nevelőcsaládokban élő gyerekeknek lehetőségük nyílik arra, hogy befolyással legyenek saját fejlődésükre és sikerükre. Mindezekon túlmenően pedig a foglalkozásokon való részvétel javíthatja az iskolai környezethez való hozzáállást és kapcsolatot (Mahoney és mtsai, 2005; Kátainé, 2012).

Már Coleman (1988) is rámutat arra, hogy a társadalmi tőke szoros kapcsolatban áll a családdal, csoportokkal, közösségekkel és szervezetekkel, melyek pozitív hatást gyakorolnak rá, ha előnyös kapcsolatok jönnek létre (Coleman, 1988). Az extrakurrikuláris foglalkozásokon való részvétel nem csak segíti a kapcsolatok kialakulását, de hazai és nemzetközi szakirodalomban is találunk rá utalást, hogy a részvétel és a kialakított kapcsolatok redukálják az iskolából való hiányzást, és támogatást biztosítanak a tanulási nehézségekkel küzdők számára (Marshall és mtsai, 2014). Marshall (2014) eredményei azt mutatják, hogy a gyerekek 60%-a vesz részt tanórán kívüli foglalkozásokon. Marshall (2014) az Egyesült Államokban a népszámlálási adatokat használva kifejti, hogy az adatok alapján a nevelésbe vett gyerekek legalább 57%-a részt vesz legalább egy foglalkozáson (Marshall és mtsai, 2014). A hátrányokkal küzdő tanulók számára az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel lehet az egyik elsődleges motivációul szolgáló tényező az iskolában maradáshoz, ezzel elkerülve a lemorzsolódást és a hiányzásokat (White és mtsai, 2018; Domszky, 1994).

Egy, az előbbiektől eltérő, de kiemelten fontos megállapítás, hogy amennyiben már utógondozott fiatalról van szó, mind a nemzetközi, mind a hazai gyakorlat szerint legnagyobb részben előadó-művészeti foglalkozásokban vesznek részt. Ez azért különösképpen fontos, mert ellentétben nevelőszülőknél élő társaikkal, az utógondozott fiatalok nagyobb önállóságot mutatnak helyzetükből adódóan, melyet jól kamatoztatnak a dráma rögtönzésre hajlamos világában. Ezen foglalkozások továbbá megerősítik a tanulás fontosságának az érzését, és a fiatalok visszacsatolást kaphatnak saját tehetségükről és képességeikről (Barber és mtsai, 2005).

Barber (2005) kutatásaiban azt találta, hogy a tanulmányi eredményesség mértéke nemcsak a tevékenységben való részvétel típusa alapján térhet el, hanem attól is függővé válhat, hogy a gyermekek mennyire hiszik el, hogy az adott tevékenységtípus megerősíti társadalmi identitásukat (Barber és mtsai, 2005). Mindezeket figyelembe véve nagyobb hangsúlyt érdemes fektetni az egyéni és a társadalmi kontextuális hatások kapcsolatára. Ezen tényezők a fiatalok tanórán kívüli tevékenységekbe való bekapcsolódását segítik elő, különös tekintettel arra, hogy a nevelőcsaládokban élő gyermekek esetében milyen módon növeli vagy csökkenti az egyéni motivációjukat a tevékenységekben való részvételben. A foglalkozások nem csak a kompetenciafejlesztés, de a társas kapcsolatok szempontjából is kiemelten fontosak. Lehetőséget biztosítanak a gyermekeknek, hogy feladatokat vegyenek részt, és erősítsék készségeiket barátaik és tanáraik támogatásával a háttérben (Feldman és mtsai, 2005). A nevelésbe vett fiatalok esetében a motiváció

a fentiekben említettek alapján is különösen fontos, de az előadó-művészeti vagy sportfoglalkozások lehetnek sok esetben az egyedüli tényezők, melyek fenntarthatják az iskolához és közösségéhez való kötődést (White és mtsai, 2018).

Összegzés

Összegzésképpen tehát kimondhatjuk, hogy elemzéseink alapján nagyfokú egyezést találtunk a hazai és nemzetközi gyermekvédelmi rendszer eljárásai és elvei között. Egyezések jelentkeznek továbbá a törvénykezés területén és a jogi protokollokban is. A gyermekek mindenhol értékként jelennek meg a társadalom, így a gyermekvédelem, mint védeni kívánt központi elemként tekint rájuk.

Az értekezésben az extrakurrikuláris tevékenységek hatásait és ezeknek a nevelőszülőknél élő gyermekek életére gyakorolt hatásait elemeztük. Az elemzés három fő kategóriába sorolja az extrakurrikuláris tevékenységek hatásait. Megfigyeltük hatását a viselkedésre és társas kapcsolatokra, ahol a nevelőszülőknél élő gyermekek különféle kihívásokkal találkozhatnak, és ezek hatással lehetnek az iskolai teljesítményükre és viselkedésükre. Az érzelmi vagy fizikai elhanyagolástól a családon belüli erőszakig számos tényező problémákat okozhat. Az intézményeknek figyelembe kell venniük ezeket a különféle helyzeteket és szükségleteket. Emellett kiemelésre került a tanulmányi eredményességre gyakorolt hatás. A nevelőszülőknél élő gyermekek gyakran találkoznak tanulási és viselkedési nehézségekkel. A hiányzás és a fegyelmi problémák gyakoribbak lehetnek, és sok esetben elmaradhatnak társaiktól az akadémiai teljesítmény és az osztályzatok terén. Az iskolával való kapcsolatok is nagyobb kihívások elé állíthatják ezeket a gyermekeket. Megjelent továbbá a társadalmi tőkére és iskolai hozzáállásra gyakorolt hatás, ahol az extrakurrikuláris tevékenységek lehetőséget biztosítanak a gyermekeknek a társas kapcsolatok kialakítására, erősítésére és kompetenciák fejlesztésére. Az ilyen tevékenységekben való részvétel hozzájárulhat a gyermekek fejlődéséhez és önállóságuk erősítéséhez. Emellett javíthatja az iskolai környezethez való hozzáállást és kapcsolatot, és csökkentheti az iskolai hiányzást.

Ez az elemzésünk összességében azt mutatja, hogy a tanórán kívüli extrakurrikuláris tevékenységek fontos szerepet játszhatnak a nevelőszülőknél élő gyermekek életében. Azoknak a gyermekeknek, akik részt vesznek ezeken a tevékenységeken, lehetőségük van pozitív kapcsolatok kialakítására, kompetenciák fejlesztésére, és motiváltabban kötődhetnek az iskolához és a közösségükhöz. Ugyanakkor fontos figyelembe venni a gyermekek egyedi szükségleteit és körülményeit az extrakurrikuláris tevékenységek tervezése és támogatása során.

Irodalom

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
- Agans, J. P., Champine, R. B., DeSouza, L. M., Mueller, M. K., Johnson, S. K. & Lerner, R. M. (2014). Activity involvement as an ecological asset: Profiles of participation and youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 919–932. DOI: 10.1007/s10964-014-0091-1
- Althshuler, B. L., Gefen, Y., Kamenev, A., & Levitov, L. S. (1997). Quasiparticle Lifetime in a Finite System: A Nonperturbative Approach. *Physical Review Letters*, 78(14), 2803–2806. <https://doi.org/10.1103/PhysRevLett.78.2803>
- Barber, B. L., Stone, M. R., Hunt, J. E. & Eccles, J. S. (2005). Benefits of activity participation: The roles of identity affirmation and peer group norm sharing. In Mahoney, J. L., Larson, R. W. & Eccles, J. S. (szerk.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 185–210.

- Balogh, K., Gregorits, P. & Rácz, A. (2019). A gyermekvédelmi intézményrendszer működési környezetnek vizsgálata a 'gyermekvédelem, mint szolgáltatás' értelmezési keretrendszer tükrében. *Esély*, 3, 26–47.
- Bourdieu, P. (1997). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz, R. (szerk.), *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Könyvkiadó. 165–177.
- Czirják, A. (2008). *A gyermekvédelem története. Az 1997. évi gyermekvédelmi törvény megszületéséhez vezető út*. Rubeus Egyesület. 10–15.
- Clemens, E. V., Klopfenstein, K., Lalonde, T. L. & Tis, M. (2018). The effects of placement and school stability on academic growth trajectories of students in foster care. *Children and Youth Services Review*, 87, 86–94. DOI: 10.1016/j.childyouth.2018.02.015
- Connelly, S. E., Maher, E. J. & Pharris, A. B. (2022). Playing to Succeed: The Impact of Extracurricular Activity Participation on Academic Achievement for Youth Involved with the Child Welfare System. *Child and Adolescent Social Work Journal*. DOI: 10.1007/s10560-022-00897-7
- Coleman, S. J. (1988). A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Perjés, I. & Kovács, Z. (szerk.), *Életvilágok találkozása*. Aula Kiadó. 130–160.
- Domszky, A. (1999). *Gyermek- és ifjúságvédelem*. Jegyzet. Államigazgatási Főiskola.
- Farineau, H. M. & McWey, L. M. (2011). The relationship between extracurricular activities and delinquency of adolescents in foster care. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 963–968. DOI: 10.1016/j.childyouth.2011.01.002
- Fein, E. & Maluccio, A. N. (1996). A gyermekek végleges elhelyezésére törekvés elve – egy újabb kudarc? In Szilvási, L. & Hilscher, R. (szerk.), *Gyermekek – család – társadalom. Szociális munka gyermekes családokkal*. Szociálpolitikai Egyesület és ELTE Szociológiai Intézet Szociálpolitika Tanszéke.
- Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75, 159–201. DOI: 10.3102/00346543075002159
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42, 698–713. DOI: 10.1037/0012-1649.42.4.698
- Fredricks, J. A. (2012). Extracurricular participation and academic outcomes: Testing the over-scheduling hypothesis. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 295–306. DOI: 10.1007/s10964-011-9704-0
- Forsman, H. & Vinnerljung, B. (2012a). Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1084–1091. DOI: 10.1016/j.childyouth.2012.01.037
- Forsman, H. & Vinnerljung, B. (2012b). Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1084–1091. DOI: 10.1016/j.childyouth.2012.01.037
- Herczog, M. (2013). *Szakellátásban élő gyerekek és a korai iskolaelhagyás. QALL-Végzettséget mindenkinek! című projekt*. K. n.
- Herczog, M. (2021). Deinstitutionalization Efforts od the Child Care System in Europe - Transition from Institutional to Family- and Community-Based Service. In Kufeldt, K., Fallon, B. & McKenzie, B. (szerk.), *Protecting Children. Theoretical and Practical Aspects*. 370–387.
- Kátainé, L. I. (2012). Nevelőcsaládokban élő gyermekek szabadidő eltöltése. In Varga, L. (szerk.), *6. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: Humántudományi kutatások a pedagógusképzés szolgálatában. Generációk találkozása*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.
- Kátainé, L. I. (2015). Szabadidős tevékenységek tervezésének, szervezésének módszertani kérdései gyermekvédelmi szakellátásban nevelőszülőknél elhelyezett gyermekek körében. In Kovácsné, N. I. (szerk.), *Szemelvények a gyógypedagógia területéről*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. 51–86.
- Kwak, Y., Lu, T. & Christ, S. L. (2017). Organized and Unstructured Activity Participation Among Adolescents Involved with Child Protective Services in the United States. *Child & Youth Care Forum*, 46(4), 495–517. DOI: 10.1007/s10566-017-9392-3
- Lemkin, A., Kistin, C. J., Cabral, H. J., Aschengrau, A. & Bair-Merritt, M. (2018). School connectedness and high school graduation among maltreated youth. *Child Abuse & Neglect*, 75, 130–138. DOI: 10.1016/j.chiabu.2017.04.023
- Linville, D. C., & Hurbner, A. J. (2005). The analysis of extracurricular activities and their relationship to youth violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 483–492, DOI: 10.1007/s10964-005-7265-9
- Lighthart, E. E. L. (1986). Az ifjúságvédelem a kultúrafogalom változásainak tükrében. *Gyermek- és ifjúságvédelem*, 3.
- Mahoney, J. L. & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113–127, DOI: 10.1006/jado.2000.0302
- O'Hare, L. (2014). Did Children's Perceptions of an after-school Social Learning Program Predict Change in their Behavior? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 3786–3792: DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.842

- Palmieri, L. E. & La Salle, T. P. (2017). Supporting students in foster care. *Psychology in the Schools*, 54(2), 117–126. DOI: 10.1002/pits.21990
- Putnam, D. R. (2000). *Bowling alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster. DOI: 10.1145/358916.361990
- Rákó, E. (2010). Gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyermekek életkörülményeinek vizsgálata. *PhD disszertáció*. Debreceni Egyetem BTK, Debrecen.
- Ryan, J. P., Marshall, J. M., Herz, D. & Hernandez, P. M. (2008). Juvenile delinquency in child welfare: Investigating group home effects. *Children and Youth Services Review*, 30, 1088–1099. DOI: 10.1016/j.childyouth.2008.02.004
- Scherr, T. (2014). Best practices in working with children living in foster care. In Harrison, P. L. & Thomas, A. (szerk.), *Best practice in school psychology: Foundations*. NASP Publications. 169–179.
- Tóth, J. N. (2004, szerk.). *A gyermekvédelmi szakellátás helyzete a XX. században*. KSH.
- UNICEF Innocenti Research Center (1997). *Children at risk in Central and Eastern Europe: perils and promises*. Regional Monitoring Report No.7. The United Nations Children's Fund, Italy, Florence.
- UNICEF Innocenti Research Center (2007). *Law Reform and implementation of the Convention on the Rights of the Child*. The United Nations Children's Fund, Italy, Florence.
- Vacca, J. S. (2008). Breaking the cycle of academic failure for foster children—What can the schools do to help? *Children and Youth Services Review*, 30(9), 1081–1087. DOI: 10.1016/j.childyouth.2008.02.003
- Van der Kolk, B. A. & Fislér, R. E. (1994). Childhood abuse and neglect and loss of self-regulation. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 58, 145–168.
- Varga, A. (2015, szerk.). *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium. DOI: 10.15170/BTK.2015.00004
- Veczkó, J. (2000) *A gyermek- és ifjúságvédelem alapjai*. APC-Stúdió.
- Veczkó, J. (2002) *Gyermek- és ifjúságvédelem – Család- és gyermekérdekek*. APC-Stúdió.
- Volentics, A. (1996) *Gyermekvédelem és reszocializáció*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- White, T., Scott, L. D. & Munson, M. R. (2018). Extracurricular activity participation and educational outcomes among older youth transitioning from foster care. *Children and Youth Services Review*, 85, 1–8. DOI: 10.1016/j.childyouth.2017.11.010
- Vinczéné, M., M. (2009). A 18. századi rekatolizáció „szülőtte”: az első intézményes árvaház Magyarországon. *Esély*, 4
- Zámbó, G. (2004). A gyermekvédelmi gyámság. Történeti gyökerek, jelenkori problémák és lehetséges jövőképek. *PhD disszertáció*. SZTE, Szeged.
- Zetlin, A., Weinberg, L. & Kimm, C. (2004). Improving Education Outcomes for Children in Foster Care: Intervention by an Education Liaison. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 9(4), 421–429. DOI: 10.1207/s15327671espr0904_5

Absztrakt

Kutatásunkban nevelőcsaládokban élő gyermekek extrakurrikuláris tevékenységeinek szisztematikusan összehasonlítására került sor. Az értekezésben felhívjuk a figyelmet a nevelőcsaládokban élő gyermekek speciális igényeire az iskolai környezetben és az ezekre való megfelelő reakció fontosságára. A kutatási módszertan bemutatásakor ismertetjük a PRISMA irányelvek alkalmazását, valamint a hazai és nemzetközi szakirodalom elemzéséhez alkalmazott kritériumokat és keresési stratégiát. Ezt követően ismertetjük a kiválasztási folyamatot, mely során kizártunk olyan tanulmányokat, amelyek nem feleltek meg a kutatási kritériumoknak. A külföldi nehézségek bemutatásában kitérünk a nevelőcsaládokba kerülő gyermekek speciális helyzetére és a tanulmányi sikerességüket befolyásoló tényezőkre. Végül a tanórán kívüli tevékenységek külföldi példáira koncentrálna kiemeljük az extrakurrikuláris tevékenységek pozitív hatásait az érzelmi, szociális és tanulmányi fejlődés szempontjából. Az elemzés összegzi a kulcsfontosságú eredményeket és megállapításokat a nevelőszülőknél élő gyermekekkel kapcsolatos kutatások terén, és különösen hangsúlyozza az oktatás és a társadalmi beilleszkedés terén felmerülő kihívásokat és lehetőségeket.

Kulcsszavak: szabadidő-pedagógia; nevelőcsalád; nevelőszülők; szabadidős tevékenységek; gyermekvédelem

Zene és fogyatékoság: Kapcsolódás funkciók és paradigmák között a történelem folyamán

A Fogyatékos személyek jogairól szóló egyezmény (2006) – továbbiakban Egyezmény¹ – 30. cikke kimondja, hogy „A részes államok megfelelő intézkedéseket tesznek a fogyatékosággal élő személyek alkotó, művészi és szellemi képességei fejlesztésének és hasznosításának lehetővé tételére, nemcsak saját javukra, hanem a társadalom gazdagítása céljából is.” Ebben a tanulmányban a történelmi korszakok fogyatékoságügyét az adott kor zenei nevelésével állítjuk párhuzamba, a zene funkciójának és a fogyatékoságok megközelítési paradigmájának kapcsolódását vesszük górcső alá.

Bevezetés

A tanulmányban szűkülő keresztmetszetben vizsgáljuk a zene funkcióját és a fogyatékoságok megközelítését. Az első fő fejezetben bemutatjuk az egyetemes őskori zenét, valamint a fogyatékoságok iránti attitűd néhány bizonyítékát. Ezt követően még mindig az „egyetemesebb” vizeken evezünk: bemutatjuk az ókori civilizáció négy társadalmában (Mezopotámia, Egyiptom, Hellász és a Római Birodalom) kiforrt zenei szerepköröket és a fogyatékoságok megítélését. A középkori zene szerepkörének bemutatásához Szent Ágostont, a hazaihoz Szalkai László esztergomi érseket idézzük. Végül az újkori zenei szerepkört és fogyatékoságképet még egyetemesebb, a 20. századit kizárólag a hazai viszonyokra mutatjuk be. Az egyes korszakok után röviden vonunk le konklúziót, és a tanulmány zárásaként összegzést adunk arról, milyen kapcsolatot vélünk felfedezni a zenéről vallott nézetekről és a fogyatékoságban érintett személyekről való gondolkodás között.

Korszakolás a tanulmányban

A tanulmányban történelmi és zenetörténeti korszakok szerint fogunk haladni, melyeknek határai nem feltétlenül esnek egybe (1. táblázat). A korszakok határait a legnagyobb igyekezet ellenére időnként kis mértékben megsértjük, az eseményeket a jellemzőbb tendencia és az összetartozás szerint igyekszünk besorolni.

I. táblázat. A történelmi és zenetörténelmi korszakok

	Történelmi	Zenetörténelmi
Őskor	Az ember megjelenése – i. e. 4000	Az ember megjelenése – i. e. 4000
Ókor	i. e. 4000 – i. sz. 313	i. e. 4000 – i. sz. 313
Középkor	i. sz. 313 – 1526	i. sz. 313 – 1500
Újkor	1526 – 1945	1500 – 1900
Modern kor	1945 – napjaink	1900 – napjaink

A zene funkciója az őskorban, egyetemesebb megközelítéssel

Az őskorban a hang fajfenntartó és fejlődést biztosító funkciója vezetett a zene megszületéséhez. A hang meghallásának képessége, hírvívó és hírvevő szerepének kialakulása, a fizikai hang „elbiologizálódása” vezetett a zenéig (Szöke, 1982).

Az élet fenntartásához szükséges eseményeken énekeltek az emberek. A szertartások során testüket és hangjukat, vagy kőből, csontból és fából készült hangszereiket használva énekeltek, zenéltek eleink. A hangot és ritmust használták fohászaik során és áldozatok bemutatásakor. Az események befolyásolásának lehetőségét látták az éneklésben, zenélésben (Arany, 2017; Földes, é. n.; Kozák, é. n.; Menuhin és Davis, 1981; Váradi, é. n.).

A zenei tudás vélhetően apáról fiúra szállt, a gyerekek a mindennapokban megfigyelték az eszközök készítésének módját, és az elhangzó énekeket is megtanulták (Pukánszky és Németh, 1994).

Az ifjak beavatási szertartásokra, a komoly fizikai erőpróbára való felkészítése során kezdetét vette az elkülönített nevelés, amit kiválasztott személyek végeztek (Németh és Pukánszky, 1994). Az évezredek alatt szakmák alakultak ki, már nem hárult minden feladat a közösség minden tagjára. A zenéhez jó fülű, a hangokkal jól bánó embereket is kezdték méltányolni, hiszen jókedvre tudták deríteni a közösség tagjait, bátorítani tudtak, vagy örömeiknek és gyászuknak hangot tudtak adni (Menuhin és Davis, 1981).

Magyar zenetörténet – őskor

Régészeti leletek bizonyítják, hogy Magyarországon is laktak már emberek az őskorban, igaz, valamivel később, mint Európa nyugati és északi részén (*A magyar nemzet története*, é. n.).

Dallamhangszereik egyik példányát, egy vélhetően medvebocs combcsontjából készült háromlyukú furulyát Szilvásváradon az Istállóskői barlangban találták meg (Kozák, é. n.; Váradi, é. n.). De találtak más őstörténelmi kori hangszereket is, mint pl. cserépcsergőket Füzesabonyban, csigakürtöket Békásmegyeren és Veszprémben, darucsont fuvalát Üllőn és egy kettőssípós bronzszobrot Százhalombattán (Rajeczky, 1988).

Fogyatékoságügy az őskorban

A fogyatékoságokról nem sokat tudunk ezidőből, a nomád körülmények vélhetően nem kedveztek a súlyos fogyatékos személyek életben maradásának (Berzsenyi, 2020).

Ugyanakkor vannak bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy a nomád körülmények között is jelen volt a szociális gondoskodás, mely a csoport továbbélésének és fennmaradásának feltétele volt. Csontleletek bizonyítják, hogy éltek születésüktől fogva fogyatékos vagy később megsérült személyek az őskorban, és gondozásban volt részük. Olyan fogyatékoság is (craniosynostosis szindróma) létezett, amely napjainkban is ismert

rendellenesség. A hála és a tisztelet, de az etikus magatartás és az érzelmi indíttatás is megjelent a gondoskodás háttérében. Az őskorban tehát nem lett áldozattá a fogyatékos személy csupán csak fogyatékosága miatt, megkülönböztetett gondoskodásban részesítette a család (Berzsenyi, 2020).

A zene funkciója az ókorban, egyetemesebb megközelítéssel

Mezopotámia

Az ókori Mezopotámiában nagy kultusza volt a zenének, ezt bizonyítják a munkaénekek, az étkezési és pihenési énekek (Stanco, 2009). Az iskola, vagyis a „tábla háza” és a templom egybeépültek, és az iskolai ének-zene oktatása, mely az alapfokú írnokekészítés után az idősebbeket érintette, felkészítette a tanulókat a templomi szertartások, zenés feladatok elvégzésére. A szertartásokat előénekes (gala) vezette, akik kollégiumokban tanultak zenét. A templomi karban énekesek énekeltek, hangszereken játszani tudók kísérték őket. A mezopotámiai hétköznapi életben is fontos volt a zene, királyi lakomákon léptek fel énekesek és zenészek, hogy „elozzlassák a szomorúság sötétjét”, olvashatjuk az Ur városából származó dombormű felületén (Györgyiné, 2004; Pukánszky és Németh, 1994; Váradi, é. n.).

Egyiptom

Az ókori Egyiptomban a zenészeknek nagy megbecsülésben volt részük, a híres zenész dinasztiák pozíciók – zeneigazgatók, felügyelők az énekesekre, hangszeres zenészekre – öröklésével alakultak ki. A zene művelésében a magasabb társadalmi rangú családok lányai is részt vettek, éneket, zenét és kifejező táncot tanultak, és elsősorban a szórakozáskor, lakomáknál volt feladatuk. (Györgyiné, 2004; Pukánszky és Németh, 1994).

A zenét a nemzedékek egymástól is elsajátították, illetve a nagyobb városokban a templomok mellett papi szemináriumok működtek, ahol zeneelméletet tanultak a leendő papok. Több falfestményen és domborművön láthatók zenés jelenetek, mulatságok, ahol a vezénylő sajátos kézmozdulata fedezhető fel, aminek vélhetően jelentősége volt a zene-tanításban. Törvényt hoztak a hagyományos templomi zene megtartására (Györgyiné, 2004; Menuhin és Davis, 1981).

Hellász

A görögök nevelésének központjában a jó polgárrá válás állt. A korszak kezdetén a család biztosította a zenei nevelést, apáról fiúra szállt az énekmondó mesterség, mely a hagyományos történetek megtanulását és a hangszerjáték elsajátítását követelte meg. A tehetséggondozás is megvalósult már: ha híres énekmondó érkezett a poliszba, a tehetséges gyerekeket magához vette és oktatta (Péter, 2016). Az énekmondók voltak az ókor zenepedagógusai, ők őrizték és adták tovább a hagyományokat, híreket, közösséget építettek, jó kommunikációs készséggel és verselési technikával kellett rendelkezniük (Györgyiné, 2004).

Az ókori görögök magától értetődőnek gondolták, hogy a zenével foglalkozó ember nemesebb, jobb lelkű (Péter, 2016):

„A ritmus és összhang merül alá leginkább a lélek mélyébe, és a legerősebben ragadja meg azt, szépalakúságot támasztva benne; ez teszi a lelket szépalakúvá” (Platón, 1989. 117. [Az állam, 401e])

Platón Az állam című művében pontosan megfogalmazta a használandó hangszereket és hangsorokat, és azt is, hogy a kisgyermek nevelését énekléssel és ritmikus tánccal kell kezdeni, amint a gyermek fogékonyságot mutat rá. Ezekkel a szabályokkal a görög zenei hangzsvilág őrzésén keresztül a görög emberideál és állam megtartása volt a cél:

„Óvakodnunk kell attól, hogy a régi zenefajt megváltoztassuk, mert ez az egészet veszélyezteti; a zene formái sehol sem változhatnak meg anélkül, hogy az állam legfontosabb törvényei is meg ne változnának.” (Platón, 1989 [Az állam, IV. könyv, 3. fejezet])

Más társadalmakban is volt erre példa, az ókori Kínában pl. „Mértékügyi Minisztériumot” hoztak létre a zene ellenőrzésére, a hangok hangolásának őrzésére (Gönczy, 2015. 51.).

Platón elutasította azt a nézetet, ami szerint a művészi kiválóság mértékét „a közönség ízlése” határozhatná meg (idézi: Taylor, 1997. 649.):

„A zenében is megkülönböztethetjük a jó és rossz Erőszt. A jó Erőszt az oly skálák példázzák, amelyekben a kifinomult ízlés leli örömét, a rosszat pedig az, amely pusztán a vulgáris közember képzeletét ingerli.” (Platón, idézi Taylor, 1997. 307.)

Újítást hozott a görög zenei életbe Püthagorasz elmélete a hangok matematikai arányokkal való kifejezésével (Arany, 2017; Váradi, 2010; Váradi, é. n.). A dallamok, zenei formák jellegére hívta fel a figyelmet Damón: mindegyik dallamnak saját ethosza van, mindegyik másként hat az emberi lélekre (Váradi, é. n.; Kárpáti, 2006).

Nem tudjuk, hogy az ókori görög emberek tömegesen bevonódtak-e a zenetanulásba, de az vélhető, hogy a szabadok törekedtek rá, és az is, hogy voltak olyan házi rabszolgák, akiknek dolga a gazdáik szórakoztatása volt. A görögök azt tartották művelt embernek, aki jártas volt a zenében (Kárpáti, 2006; Quintilianus, 1913). Az emberiség történetében nem volt több olyan társadalom, amelyben ilyen fontos szerepet tulajdonítottak volna a zenének (Györgyiné, 2004).

Római Birodalom

A rómaiak zenéi a szolgáltatás céljával, a szórakoztatás igényével születtek. Nagy zenekaraik voltak, amelyek sok zenészt igényeltek. A zenei képzés a családban zajlott, nem alakult ki saját zenepedagógiai, zeneelméleti és gyakorlati rendszerük (Váradi, 2014). Quintilianus, a híres római szónok és retorikatanár a grammatikát, a beszéd szerkezetét zenével tanította (Györgyiné, 2004).

A zene és nyelv kapcsolatát, a közös feldolgozó rendszerüket ma már több vizsgálat bizonyította (Besson és mtsai, 2011; Degé és Schwarzer, 2011; Levman, 1992; Mehr és mtsai, 2019; Patel, 2011), Quintilianus a maga korában tapasztalati úton tisztában volt mindezzel. Így ír a zene és szónoklat (beszéd) kapcsolatáról:

„Nemde a szónok beszédben is nagy része van a hang emelkedésének, alá szállásának, általában a beszéd tárgyához illő hajlékonyságának abban, hogy a hallgatóságban hangulatot tudjon kelteni s egész más mértéket (modulatiót, hogy ugyanazon szó mellett maradjak) kell a szónoknak használnia a szó elrendezésében és a hangfestésben akkor, ha a bírakat indulatba akarja hozni és akkor, ha részvétre akarja hangolni? Hisz tapasztalásból tudjuk, hogy még a különböző hangszerek is, pedig ezeken nem lehet beszédhangokat kiadni, más és más hatással vannak kedélyünkre...” (Quintilianus, 1913. 116.)

Fogyatékoságügy az ókorban

A fogyatékoság elfogadását érintő paradigma tekintetében területenként eltérő volt a hozzáállás az ókorban: a védelmezés és a kitevések, gyerekgyilkosságok egyaránt megjelentek. A gyermekek kitétele jellemzően kényszerűség – „a haza és az istenség felé vállalt kötelezettségek vagy a szegénység és a családi tragédiák” – és nem mindennapi gyakorlat volt (Berzsenyi, 2020. 78.).

Az antik kori Mezopotámia ékirásos tábláiból tudjuk, hogy nem csak olajat és füstöt, hanem túlvilági erők hatását sejtető „torzszülötteket” is használtak jóslásra. Azt gondolták, hogy a fogyatékosággal élő személyek világra jöttével Isten visszatartja az embert a bűnöktől, vagy épp büntet (Kálmán és Könczei, 2002; Pukánszky és Vajda, 1998).

Egyiptomban a törpe növésű emberek pozitív diszkriminációban részesültek, emberi és isteni tulajdonságokkal ruházták fel őket. Ilyen volt pl. Szenéb is, akinek tetemes vagyona volt, az udvari szövőműhelyt irányította, papi pozícióba került, és a róla fennmaradt szobor meghitt családi kapcsolatban ábrázolja (Kálmán és Könczei, 2002).

Az antik görög kultúra híres „tökéletes jellem” eszménye, a kalokagathia a test és lélek harmóniáját, a tetszés és az erkölcsi megfelelés meglétét jelentette. Mindemellett a hadisérültek köztiszteletben álltak Spártában. Jól ismert a „Taigetosz-paradigma” is, ami szerint „akik [...] csenevésznek születtek, egy megközelíthetetlen, titkos helyen annak rendje és módja szerint eltüntetik” (Platón [*Az állam*, 460c], idézi Kálmán és Könczei, 2002). Ugyanezt fejezi ki Arisztotelész: „semmilyen korcsszülöttet nem szabad fölnevelni” (*Politika*, 1335b, idézi: Kálmán és Könczei, 2002). A Taigetosz „titkos helyén” kitett gyermekeket mások magukhoz vehették, ez volt az örökbefogadás előzménye. Thébában tiltották a kitevéseket: ha felnevelésükhöz nem volt meg az anyagi feltétel, nevelőszülőkhöz adták a gyermekeket, és később rabszolgákká tették őket (Berzsenyi, 2020).

A római jog szabályozta a fogyatékosággal élők jogait és a velük való bánásmódot. A „szörnyszülöttet” meg kellett ölni, az „örültek” a gyerekekkel azonos elbírálásban részesültek, nem köthettek házasságot, de világos pillanataikban nem korlátozta őket a jog. Szabályozták a gyámság alá helyezést, melynek célja a család megóvása volt a szegénytől. A család egyébként megkötvözve, bezárva tartotta a fogyatékos családtagokat.

*Az antik görög kultúra híres „tökéletes jellem” eszménye, a kalokagathia a test és lélek harmóniáját, a tetszés és az erkölcsi megfelelés meglétét jelentette. Mindemellett a hadisérültek köztiszteletben álltak Spártában. Jól ismert a „Taigetosz-paradigma” is, ami szerint „akik [...] csenevésznek születtek, egy megközelíthetetlen, titkos helyen annak rendje és módja szerint eltüntetik” (Platón [*Az állam*, 460c], idézi Kálmán és Könczei, 2002). Ugyanezt fejezi ki Arisztotelész: „semmilyen korcsszülöttet nem szabad fölnevelni” (*Politika*, 1335b, idézi: Kálmán és Könczei, 2002). A Taigetosz „titkos helyén” kitett gyermekeket mások magukhoz vehették, ez volt az örökbefogadás előzménye. Thébában tiltották a kitevéseket: ha felnevelésükhöz nem volt meg az anyagi feltétel, nevelőszülőkhöz adták a gyermekeket, és később rabszolgákká tették őket (Berzsenyi, 2020).*

A császárkorban tiltották a gyermek „indokolatlan” kitevését. A római jog fogyatékos-ságokról szóló szabályainak (bár nem tekintette „személynek” a fogyatékos embereket) jelentősége a társadalmi szintű nézőpontba kerülésük. Az első törvénykezési gyakorlat volt a történelem folyamatában, ahol egyáltalán nevesítették a fogyatékos-sággal élő embereket (Berzsenyi, 2020).

A zene funkciója a középkorban, egyetemesebb megközelítéssel

Az európai középkori zenepedagógia és művelődéstörténet fontos eseménye volt a Benedek-rend megalapítása 528-ban Monte Cassino hegyén. Ettől fogva kolostorok is épültek, ahol a kolostori iskolák működtek. Az alsó osztályokban a triviumot (grammatika, retorika és dialektika), a felsőben a quadriviumot (asztronómia, aritmetika, geometria, musica) tanították a leendő szerzeteseknek és papoknak. Ezek az iskolák terjesztették a kultúrát Európa-szerte. A falvak papjai a plébániai iskolákban tanították a gyerekeket olvasásra és éneklésre, hogy a templomi szertartásokon gregorián dallamokat tudjanak énekelni. A középkori iskolák további formái a káptalani iskolák voltak, ahol zenetanár tanította az éneklést (Gönczy, 2015).

A zeneművészet tekintetében a középkor egyik nagy érdeme a kóruséneklés elterjedése volt. A napi istentiszteletek az énekes liturgiáival igényelték, hogy már a kisiskolások is részt vegyenek a kórusban a papokon, tanítókon és egyéb felnőtt, értelmiségi személyeken kívül, ezért a zeneoktatást nem hagyhatták a felsőbb évfolyamokra, hanem már a triviummal egy időben zajlottak a zenei stúdiumok. Ebből fakadóan a 15–16. században az iskolavégzettek tudtak kottát írni és olvasni. A polifón dallamok tanulására és a hangszerjáték elsajátítására egyéni, mester-diák kapcsolatban gondolhatunk (Rajeczky, 1988.).

A középkori iskola legjellemzőbb vonása, hogy a kóruséneklés és az iskola összefonódott, nem volt elvágvá a felnőttek és a gyerekek világa. Az értelmiségi emberek szellemi fejlődését, műveltségét az énekszolgálatra való felkészülés nagyban erősítette (Rajeczky, 1988.).

Szent Ágoston

A középkori egyetemesebb zene fő funkcióját az antik és középkor fordulóján (313) élt Szent Ágoston zenéről szóló gondolatain keresztül mutatjuk be. Szent Ágoston a kereszténység kiemelkedő filozófusa volt, aki megteremtette a középkor ideológiáját. Tanítása szerint az ember bűnös, mert az első emberpár bűnét vette át és a bűnösök büntetendők. A bűnöktől a keresztiséggel lehet megszabadulni, de a bűnre való hajlam megmarad az emberben. Kivéve, ha egész életében Krisztust követi (Berzsenyi, 2020).

Jelentős középkori forrásunk a *De musica* című műve, melyben leírja, hogy a zene előadói alacsonyabb rendűek azoknál, akik felismerik és leírják a zene szerkezetét és összetevőit. A dicséretért vagy pénzért játszó előadókat megalkuvónak tarja a zenéhez való hozzáállásukban. A jó zenész a hit iránti alázatból, vallásos meggyőződésből muzsikál, szolgálja Istent, célja az önfeláldozás, nem a fizetség vagy dicséret iránti vágy (MacInnis, 2015).

Szent Ágoston a *De musicában* így ír:

„A hangok a fülembé szálltak; és az igazság kiáradt a szívembe, ahol odaadásom áradata túlcordult, könnyeim potyogtak, és boldog voltam” (MacInnis, 2015. 212.; Pálfy, é. n.).

Más helyen a zsoltárénekek magasztosságát dicséri (MacInnis, 2015). Szavaiból a hit és a zene mély kapcsolata árad, a vallásos zenét művészi élményként dolgozza fel, így hozva megnyugvást lelkének a fájdalomban.

Az európai középkor zenéjének funkcióját az egyházi zene vezérszerepe jellemzi, művészi élményt adva a hívőknek.

Magyar zenetörténet – középkor

Hazánk zenei életét – ugyanúgy, mint az európaiat is – a középkorban a keresztény egyházi zene uralta. A magyar oktatás jellemző formája a kollégium volt, ahol kiemelt szereppel bírt a zeneoktatás.

Szalkai László, a későbbi esztergomi érsek 15 éves kori zenei jegyzeteiben különbséget tesz a muzsikusok és énekesek között. Megfogalmazza karcos véleményét az énekesek (kántorok) több zeneelméleti ismeretének szükségességéről:

„Állat az, nem énekes, aki az ars ismerete nélkül, usus alapján énekel. Nem a hang teszi az énekest, hanem az ars tudása.” (idézi: Kelemen, 2020. 14.)

A kódex zenéről szóló befejező szakaszában analfabétaként kezeli a zenei tudatlanságot. Szalkai úgy véli,

„a gyermekeket ne csak a hasznos és közvetlenül szükséges tudományokba képezék ki, hanem a gyönyörködtető művészetekben is, mint amilyen a zene. A zene ugyanis képes boldoggá tenni az embereket.” (idézi: Kelemen, 2020. 15.)

Szerinte a zene az egyetlen művészet, aminek a templomban méltó helye van.

Fogyatékosügy a középkorban

A fogyatékosok megközelítését a középkorban a morális modell jellemezte. Ez a modell a transzcendentális tulajdonságokkal áll kapcsolatban. Ilyen tulajdonságok a „jó, a szép, az igaz, az örök, a létező és a szent” (Berzsenyi, 2020. 15.). Akinek ilyen tulajdonságai túlsúlyban vannak, az számíthat Isten jutalmára, akinek nincsenek, az büntetést érdemel az Úrtól. A felfogás szerint a fogyatékoság egyéni probléma, Isten büntetése, ezért a család rejtegeti, bezárja a fogyatékos személyeket, vagy elküldi a háztól. Jó esetben a család egyik kevésbé hasznos tagjára bízják, aki gondozójával együtt a bezártság miatt elszigetelődik a társadalmi élettől (Berzsenyi, 2020).

Számtalan kordokumentum beszámol az „alácsempészett” gyermekekről, a „boszorkányfattyakról”, de mesékben és mondákban is megtalálhatók a „váltott” gyermekek történetei (Kálmán és Könczei, 2002). Az „alácsempészett” gyermekeket nem tekintették embernek, hiszen a valódi újszülött helyére csempészte az ördög azt a másikat. A gyermekek kitalálása, a szörnyű tett elkövetése kognitív disszonanciát keltett, ezért öngazolászként is szolgált az „alácsempészes” elképzelése (Kálmán és Könczei, 2002).

A Római Birodalom felbomlásával megváltozott társadalmi struktúrában az elszegényedett emberek támogatását felvállalta az egyház. A bűneik miatt ostorozott világi életet élők adományokat adtak az árvákat, özvegyeket, betegeket, fogyatékos személyeket befogadó kolostorok és árvaházak számára, ezzel elkezdődött a korábban még nem létező jótékonykodás (Berzsenyi, 2020).

A zene funkciója az újkorban, egyetemesebb megközelítéssel

A világi zene a reneszánszsal vette kezdetét. Az élvezetzene fogalma már az ókori görög kultúrában is feltűnt rövid időre, majd eltűnése után a római lakomákon éledt újra később. A reneszánszsal a zene a jóléttel, a hatalommal és a műveltséggel való büszkélkedés eszköze lett.

A szalonzene a társasági élet háttérmuzsikája volt, a csevegések, a zajok mellett szólt. Ez ellen lázadt fel az ifjú Beethoven, a művészi zene képviselője (Kelecsényi, 2016; Menuhin és Davis, 1981). Nem úgy Mozart, aki úgy komponált, hogy készült a hallgatókra gyakorolt hatásra. A spontán tetszésnyilvánítások jelezték számára, hogy értették a zenét a hallgatók. Mozart levele Párizsból, 1778. július 3.:

„...Allegro – mivel hallottam, hogy itt minden Allegrót, mint az elsőt, az összes hangszerrel egyszerre és unisono kezdenek, így én csak két hegedűvel, piano kezdtem nyolc ütemen keresztül – erre jött egy forte – amitől a hallgatók, ahogy vártam, a pianónál pisszegtek – és aztán jött a forte – és amint meghallották a fortét, elkezdtek tapsolni” (Harmoncourt, 1988. 216.).

A zene új szerepköre jelent meg: a valóságon túli szférába emelt, ez túlmutatott a tetszésen, ez a totális zeneélmény szubjektív volt, amelyet a művészi zene nyújthatott hallgatóinak (Kelecsényi, 2016; Menuhin és Davis, 1981).

Magyar zenetörténet – újkor

Magyarországon a török hódoltság a zenei és kulturális életet visszavetette, de a históriás énekekben virágzott a magyar nyelvű énekirodalom, képviselői Tinódi Lantos Sebestyén és Bornemissza Péter voltak (Váradi, 2014).

Apáczai Csere János *Magyar Encyclopaediájában* a zenei alapfogalmak meghatározását is megtaláljuk, tantárgycsoportjaiban helyet kapott az ének-zene oktatása is.

A társadalom tagozódásával sokféle ízlés jelent meg, differenciálódott a zenei stílus (barokk, rokokó, klasszicizmus, romantika, impresszionizmus, neoklasszicizmus, expresszionizmus), fejlődtek a hangszerek. Az önálló hangszeres zene új célokat szolgált: előjátékok, szignálok, kamaraművek játszására voltak alkalmasak és új műfajok (szonáta, táncdarabok, opera, szimfónia) kialakulását vonzották magukkal (Váradi, 2014). Megjelentek az első zeneiskolák (Arany, 2017).

Az oktatás hazai viszonyait az egyházi fenntartás jellemezte, de az anyagi és szellemi feltételek gyengék voltak. A tanév esetenként csak a téli hónapokat jelentette, amikor a gyerekek munkájára nem tartott igényt a család. Hiányzott a tanítóképzés és a tanfelügyelet is (Váradi, 2014).

Óriási jelentőségű volt Brunszvik Teréz óvodájának („oskola”) megnyitása 1828-ban, ahol nagy szerepe volt az éneklésnek, a német nyelven tanított tanító célzatú daloknak és az Egerben megnyílt magyar nyelvű Tanítóképezdének. A kétéves képzés során napi négy zeneórán vettek részt a hallgatók. 1836-ban Bezerédj Amália megnyitotta óvoda-iskoláját parasztyerekek számára, és könyvet adott ki *Magyar Nóták Veszprém Vármegeyéből* és *Flóri könyve* címmel. Ez utóbbi alcíme *Sok szép képekkel, földrajzokkal és muzsika melléklettel* volt. A zeneoktatásra létrehozták a Magyar Zenei Conservatoriumot, mely 1867-ben a Nemzeti Zenede elnevezést kapta (Váradi, 2014).

A 19–20. század fordulóján a zeneoktatás hatalmas változáson ment keresztül. Az életreform-mozgalmak, a gyermekek életkori sajátosságainak figyelembe vétele,

az önkifejezés igénye új módszereket hívnak életre a gyermekek fejlesztéséért (Kertész, 2015; Pethő, 2011; Váradi, 2014).

Az 1840-es népiskolai törvénytervezet énekes, zenei tárgyakat is tartalmazott, „hangászatot”, különösen éneklést és orgonálást, az 1868-as népiskolai törvény pedig heti egy órában kötelező tantárggyá tette az éneket, a tananyag középpontjába a néphagyományt helyezve. Elkezdődtek a népzeneutatók, eredményeként a műzene is felfrissült a német befolyás alól, majd dr. Kováts Sándor az 1903-ban megírt *Az iskolai énekköltés reformja* című tanulmányának hatására a műzenét, a zeneirodalom nagyjait is beillesztették az iskolai énekköltés tananyagába (Váradi, 2014).

Fogyatékoságügy az újkorban

Az újkor hosszú szakaszában, a gyarmatosítás, a gazdasági fejlődés, a polgárosodás, az ipari forradalom korában, a reneszánszsal kezdődően felgyorsultak a fogyatékoságok iránti attitűd és szemlélet változásai. A középkori nézetekkel ellentétben az ember újjászületik: szereti a természetet, vágyik a világ megismerésére, az élet szépségét hirdeti (Nagy, 1994).

Johannes Amos Comenius (1592–1670), a Sárospatakon is tanító, újkori szellemiséget valló cseh pedagógus *Didactica Magna* című művében fejt ki, hogy minden embernek szüksége van az oktatásra. A tanulókat hat csoportba besorolva megjelenik a fogyatékoság kérdése is: a negyedik csoportba tartoznak a „nehéz felfogású”, de szorgalmas tanulók, az ötödik és hatodik csoportba a „tompaszú” diákok, akik lusták a tanuláshoz. Comenius nagy érdeme, hogy hisz a „nehéz felfogású” és „tompaszú” diákok nevelésének eredményességében.

Rousseau (1712–1778) is foglalkozik a fogyatékoság kérdésével, szerinte a szülőnek kötelessége a fogyatékos gyermeket mint beteget ápolni, de a nevelőnek nem kell a gyermekkel foglalkoznia, mert az csak időpazarlás (Gordosné, 1979).

Az iskolákat reformáló intézkedések, a népiskolai törvények azt szabták meg, ki nem járhat iskolába. A fogyatékoságban érintett gyerekeket elkülönítetten nevelték, először a súlyos, látható fogyatékoságban érintett gyerekeket, később az egyéb fogyatékosággal küzdőket, és az ép státuszuk neveléssel történő visszaállítására törekedtek. Magyarországon 1802-ben nyílt meg a Cházár András által alapított Siketek Nevelőháza Vácott. 1827-ben Pesten működött a Vakok Intézete, Frim Jakab 1875-ban alapított Rákospalotán értelmi fogyatékos gyerekek számára nevelő és ápoló intézetet, Roboz József 1891-ben nyitotta meg Aradon az első logopédiai intézetet. Ez a medikális paradigma korszaka volt (Gordosné, 1979). Ez azt jelentette, hogy a fogyatékoságra már nem isteni büntetésként, hanem betegségként tekintettek és az egészséges állapot visszaállítására (vagy megelőzésére) és gyógyításukra törekedtek orvosi és pedagógiai módszerekkel is. Frim Jakab így ír erről:

„A kettős cél: nevelés és gyógyítás együtt jár ugyan, mindamellett is ezen utóbbi csak az eredményezett nevelés alapján érhető el, azért kell az intézetnek vezetését pedagógusok kezébe hagyni. [...] A szunnyadó szellemet föl kell ébreszteni, és ezt elvitázhatatlanul csak a pedagógus teheti, akire a szellemnek képzése bízva van és bízva lenni kell.” (Németh, 2005. 128.)

A medikális modell az egyénre fókuszálással és az egészség visszaállítására való törekvéssel tulajdonképpen a fogyatékoság megszüntetését exponálja, nem elfogadva az állapotot (Kálmán és Könczei, 2002).

A szociális modell, mely a 19. század végén az elfogadás egy magasabb szintjét jelentette, a környezet felelősségét hangsúlyozta. Azt mondta ki, hogy a környezet tesz fogyatékosná, mert a környezet nem alkalmazkodik a személyek igényeihez. A modell értelmében, ha elérhetővé teszi a társadalom a szolgáltatásokat, körülményeket, akkor nem jut érvényre a fogyatékoság (Bánfalvy, 2012; Kálmán és Könczei, 2002; Könczei, 2009; Könczei és Hernádi, 2011). A társadalom feladata, hogy megszüntetve az akadályokat, lehetővé tegye a fogyatékos személyek részvételét.

A zene funkciója a modern korban, egyetemesebb megközelítéssel

A zene funkciói közül a modern korban a tömeges zeneoktatás és zenei nevelés emelkedik ki leginkább. Az ének-zene oktatása folyamatos változáson ment keresztül, vele együtt változott az oktatásban betöltött szerepe. Milyen metódussal képezhetünk jó zenészeket és jó közönséget? A kérdést többen többféleképpen közelítették meg, közös vonásokat is magukba foglalva. A zene és mozgás kapcsolódása a hangszertanulást megelőzve, az éneklés elsődlegessége, a zenetanulás pszichológiai hátterének ismerete, a kisgyermekkorban elkezdett zenetanulás jelentősége, az édesanyák szerepe több módszerben is megjelenik.

Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) svájci francia zeneszerző, zenetanár módszere a Dalcroze-euritmia, ami zenére való mozgást jelent. Dalcroze azt vallotta, hogy a zenetanulást előzze meg a ritmikus mozgás, ami improvizatív zongoramuzsikára történik. A gyerekeket folyamatos figyelemre ösztönzi a zene változtatása, egyszerű zenekövetéstől (zenére járás, csendre megállás) a bonyolultabb felé haladás (a dallam ívének és erősségének jelzése karral, testtel; vagy a zongorázó tanár jobb kezével játszott dallamának karral, bal kezével játszott dallamának lábbal követése) jellemzi a Dalcroze-pedagógiát. A Waldorf-iskolákban euritmiaként használatos (Szőnyi, 1988).

Orff bajor zeneszerző, zenepedagógus rendszerének lényege a ritmikai improvizáció, melyhez egyszerű dallam- és ritmushangszereket is alkalmaz. Azt gondolja, hogy a hangszeres tanulás előtt tapasztalatokat kell szerezni a ritmusról, dallamról. A népzenei tartja kiindulópontnak, mert az a gyermekhez gyermekdalok, játékdalok formájában természetesen közel áll. A hangzásokat mozgással és grafikusán ábrázolják a tanulók, a módszer az óvodákban népszerű, mert a gyerekek gyorsan képesek lesznek eredményesen és örömmel zenélni (Szőnyi, 1988).

Maria Montessori (1870–1952) zenei nevelési koncepciójának lényege a ritmikus mozgás, a zenei készségfejlesztés, a zenehallgatóvá nevelés, mindezzel a gyógypedagógiai oktatás során gyakran élnek a speciális iskolák szakemberei. Módszere szerint az énekelgetést 3-6 éves korban kell elkezdni, és ha a testmozdulatok koordinálása is megfelelő, akkor lehet a dalokat előadni. A zongorairodalom válogatott szemelvényeit a zenehallgatás és mozgás megtapasztalására alkalmazza. Montessori tapasztalata szerint a gyerekek, akik napi hangversenyeken is részt vesznek, először a ritmusra reagálnak, csak később tudnak a dallamra is figyelni. A csend megtapasztalásából indulnak a zenés tevékenységek felé. (Szőnyi, 1988).

Justine Bayard Ward (1879–1975) a gregorián zene művelésén keresztül, annak vezénylési technikájából jutott el módszere megalkotásáig, melynek célja a zenei érdeklődés felkeltése és az öröm ébresztése. A gregorián az európai kultúra alapja, ritmusában és szövegkezelésében szabad műfajú zene. Azt tartotta, hogy minden gyereknek joga van a zenéhez, nem csak a tehetségeseknek, és mindenki megtanítható mindenre, ha jól és jó időben kezdik a tanítást (Szőnyi, 1988).

Edgar Willems (1895–1978) a művészetek közül a zenét tartotta legteljesebbnek. Meggyőződése volt, hogy a zenetanulást a bölcsőben kell kezdeni az anya gyermekének

szóló énekével. Az éneklés készíti elő a hallási, ritmikai és mozgásgyakorlatokat. Zenei nevelése az életre alapoz, alapgondolata, hogy minden megtanulható, de csakis tevékenységgel. Módszerében segédeszközöket használt: audiométert, szonométert, harangjátékot, pánsípot. Foglalkozott a zenei tudatosság lélektani hátterével, fogyatékos gyerekeket is tanított zenére (Szőnyi, 1988).

Szuzuki Sinicsi (1898–1998) zenei nevelési koncepciójának alapja az anyanyelv tanulása. Mindenki képes anyanyelvének elsajátítására, ezzel bizonyossá válik, hogy ha jól van tervezve a környezet és a módszer, mindenki tehetsége kibontakoztatható. Zenei nevelési módszerében az anyák aktívak, gyermekeikkel közösen hallgatják a zenei anyagot. Egyéni oktatást nyújt a zenetanulóknak, de alkalmanként csoportos zenélést is beiktat. Fontosnak tartja a zenei nevelés emberformáló jellegét: a szellem és szív kitűnővé válását (Szőnyi, 1988).

Maurice Martenot (1898–1980) úgy vélte, hogy a tudósok feldarabolták a zenét, zeneelméletre redukálták, és a szabályok eltávolítják a zenetanulókat a zenétől. A zene iránti érdeklődést az ember, a gyermek „belső zenéjéből” kiindulva próbálta felébreszteni, csak ezután vezeti be a gyerekeket a dallam tanulmányozásába. Az éneklés kezdetben nem kell, hogy tiszta legyen, fontosabb a dallam irányának és a gégemozgásnak a megfigyelése (Szőnyi, 1988).

Magyar zenetörténet – modern kor

Az 1920-as években Nagy László tevékenysége hatására a gyermekközpontúvá váló oktatási rendszer az 1925-ös új tantervben a három felső osztályban engedélyezte a gyermekkar szervezését. Ezt követően Kodály Zoltán, Bartók Béla és tanítványai fellendítették a kórusmozgalmat, és a tudatos zenei nevelés elkezdését javasolták. A kórusmozgalmat szervezésének motivációját Kodály 1928-as hangversenykörútja adta: a mester Angliában járva megtapasztalta a kórusok és iskolák magas szintű énekkoktatását. Hazatérve sürgette a zenei nevelés színvonalának emelését, melynek első lépése az Éneklő ifjúság mozgalom elindítása volt. Ez jobb kottaolvasást várt el, tehát a képzés fejlesztését célozták meg. A zenei élet, az Éneklő ifjúság hangversenyei még a második világháború alatt sem álltak le (Várad, 2014).

Az ötvenes évek énekkoktatását a politikai elit hozzáállása határozta meg. 1948-ban bezúrták a régi énekkönyveket „istenességük” miatt, majd újakat nyomtattak, az 1950-es tanterv a magyar dalok mellett a Szovjetunió dalainak tanítását várta el a vallásos ünnepekhez tartozók tiltása mellett. Az egyházzene pedagógusokat nem vették fel az iskolákba, pedig a kórusmozgalmat aktív tagjai voltak. Mindezek ellenére megnyílt az első ének-zene tagozatos iskola Kecskeméten. Kodály kifejezett kérése volt, hogy minden zenei osztályba válogassanak be néhány „botfűlű” tanulót is, mert érdekelte, milyen hatást gyakorol a zenei és egyéb képességeikre a kiemelt zenei képzés. A súlyos fogyatékosokban érintett tanulók részvétele nem merült fel. Később Kodály tanítványa, Kokas Klára saját, zenebefogadást segítő csoportjában részt vett „Náditündér”, aki mozgássérült fiatal lány volt. A 20. században a Kodály-koncepció megjelent a gyógy-pedagógiai nevelésben is. Az éneklés, a ritmusjátékok, a népdalok és népi gyermekjátékok, az ünnepkörök dalai bekerültek a sajátos nevelési igényű tanulók² tanterveibe. A zenehallgatás anyaga a tanári zenéléssel valósult meg, később speciális hangszerek (csengettyük, citerák, hangcsövek) lettek kialakítva a felhasználók igénye szerint az ésszerű alkalmazkodás jegyében, és speciális notáció („színes kotta”) is kialakult (Ullrich és Vető, 1997).

1952-ben újjászervezték a zeneiskolákat, mindeközben Kodály folyamatosan hangsúlyozta a köznevelésben az énekkoktatás fontosságát. 1956-ban a Magyar Zeneművészek

Szakszervezetének Konferenciáján a szakemberek világos képet rajzoltak a magyar zeneoktatás hibáiról és a köznevelés énekoktatásának helyzetéről, de az nem talált meghallgatásra. Javaslatuk szaktanárok alkalmazására, a kórusmozgalom felélesztésére, heti három-három ének- és hangszeres óra, illetve kórus-fakultáció bevezetésére vonatkozott. Kodály már korábban is jelezte, hogy a magyar zeneéletben hiba volt a Zeneakadémia létrehozása anélkül, hogy az elemi és középiskolai zeneoktatás még nem volt kialakítva (Várad, 2014).

Az 1961-es tanterv kialakításakor Kodály javaslatait figyelmen kívül hagyták, így nem voltak ifjúsági hangversenyek betervezve, nem volt megfelelő zenelejátszó eszközpark sem az iskolákban. 1964-ben Magyarországon rendezték meg a Nemzetközi Zenei Nevelés Tanács (International Society for Music Education, ISME)³ konferenciáját, ahol az ország legjobb kórusai és zenészei léptek fel. A siker hatalmas volt, a szakma figyelme Magyarországra és a Kodály-koncepcióra irányult, szerte a világban Kodály rendszere szerinti iskolák jöttek létre. Kodály munkásságának eredményességét jelezte, hogy míg halála után két évvel, 1969-ben 5626 általános iskola közül csak 120 volt ének-zene tagozatos, 1992-ben már 240, melyet egyre több külföldi szakember látogatott meg, így a Kodály-pedagógia híre világszerte elterjedt (Várad, 2014).

Igény mutatkozik a hagyományos Kodály-pedagógia kiegészítésére új módszertani elemekkel, így például Kokas Klára zenebefogadási módszere mozgásimprovizációval segíti a Kodály-pedagógiát, vagy Antal-Lundtström Ilona Látható hangok módszere a zenei hangok grafikus ábrázolásával alakítja ki a zenei és anyanyelvi írás-olvasáshoz szükséges készségeket. Ez utóbbira vonatkozóan hátrányos helyzetű tanulók részvételével kutatást végeztek, az eredmények pozitívak. A „Legyen a zene mindenkié!” elvet szem előtt tartva több hazai program indult rossz szocio-ökonómiai státuszú gyerekek hangszeres tanítására, tehetséggondozására. Így a Snétberger Zenei Tehetség Központ, a Szimfónia Program és a Superar Program.

Kodály koncepciója ma

A mai hazai általános iskolákban elvileg a Kodály-pedagógia szerint zajlik az ének-zene oktatása, míg a hangszeres képzés egyénileg, zeneiskolákban történik. Gyakorlatilag azonban az az általános és középfokú iskolákban az ének-zene oktatás mélypontját éljük. A zeneoktatás a közoktatás része maradt, de a rendszerváltás után új programok felé is irányult a figyelem: nyelvtanulás, informatika, sport, különböző tantárgyi tehetséggondozó szakkörök. Mindez az ének-zene oktatás versenytársaként jelent meg a köznevelésben (Czírok, 2019).

Igény mutatkozik a hagyományos Kodály-pedagógia kiegészítésére új módszertani elemekkel, így például Kokas Klára zenebefogadási módszere mozgásimprovizációval segíti a Kodály-pedagógiát, vagy Antal-Lundtström Ilona Látható hangok módszere a zenei hangok grafikus ábrázolásával alakítja ki a zenei és anyanyelvi írás-olvasáshoz szükséges készségeket (Antal-Lundtström, 2011). Ez utóbbira vonatkozóan hátrányos helyzetű tanulók részvételével kutatást végeztek, az eredmények pozitívak. A „Legyen a zene mindenkié!” elvet szem előtt tartva több hazai program indult rossz

szocio-ökonómiai státuszú gyerekek hangszeres tanítására, tehetséggondozására. Így a Snétberger Zenei Tehetség Központ,⁴ a Szimfónia Program⁵ és a Superar Program.⁶

A magyar, mozgásra alapozott zenetanulás két módszerének (1. Kreatív énekes játékok ritmikus mozgással, 2. Dinamikus énekzene-tanulás) példatárával a Magyar Tudományos Akadémia Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Aktív Zenetanulás Kutatócsoportja oktatási segédletet tartalmazó honlapot hozott létre az érdeklődők segítésére.⁷

Bár világszerte jöttek létre Kodály-iskolák, a hazai szintéren egyáltalán nem lehetünk elégedettek, Kodály elképzelései nem váltak valóra. Hangversenyekre az iskolák töredéke jár csak, úgy, hogy az ének-zene oktatás nem alapozza meg a zeneértést (Váradi, 2014). Az iskolákban sokszor nincs lehetőség hangszeres tanulásra, a zeneiskolai tanulóknak vállalnia kell az iskola-zeneiskola közti ingázást (Jakobcz és mtsai, é. n.).

Itt kell közzé tennünk Nikolaus Harnoncourt meglátását, mely szerint jelenleg „a kulturális összeomlás felé tartunk, ami alól természetesen a zene sem lenne kivétel” (Harnoncourt, 1988. 18.). Korábban a „beszédszerű” (harmóniák segítségével kimondott szó) zene az élet alkotórésze volt, mára a zene felbomlott szórakoztató, komoly és népzene, és talán a szórakoztató zene maradt meg az élet részeként, míg a komolyzene eltávolodott a közönségtől. Ennek oka, hogy a francia forradalmat követően a zene új funkciót kapott az oktatáson keresztül. Létrejött egy intézmény, a Conservatoire, amit Harnoncourt „politikus zeneoktatásnak” nevezett el (Harnoncourt, 1988. 24.), „elméleti alapelve: [...] a zenének olyan »nyelvnek« kell lennie, amit tanulás nélkül is mindenki megért”. Ezzel a zeneoktatás megszüntetését indukálták: nincs szükség ugyanis értő közönségre, mert mindenki érti a zenét, mert a zene egyenesen az érzelmekhez szól ezentúl. Jó esetben a zeneértést az iskolai zeneoktatás és a koncertéletben való részvétel alakítja. Nagy zeneszerzőink feleslegesen fáradoztak, időt és energiát takaríthattak volna meg, ha csak a szépségre és nem a tartalomra törekedtek volna (Harnoncourt, 1988).

Hazai kutatások szerint az ének-zene órák népszerűségét a tanár személyisége (Janurik, 2018; Józsa és Fejes, 2010) és a tanulók ének-zene órai szorongása és emiatti sikertelensége is rontja (Janurik és Józsa, 2018). Az ének-zene órák a tantárgyak népszerűségének vizsgálatában az utolsó helyek egyikén kullognak (Csengery, 2016). Mindez annak ellenére, hogy a Kodály-pedagógia terjedésével egy időben a '70-es években számtalan kutatás zajlott (Barkóczi és Pléh, 1977; Bácskai és mtsai, 1972; Kokas, 1972), mely azóta is folytatódik hazai és nemzetközi szintéren is a zenei nevelés transzferhatásaira vonatkozóan (Horden, 2016; Janurik, 2008; Janurik és Józsa, 2013; Patel, 2008, 2011; Rebuschat, 2012; Sharda és mtsai, 2018). Bizonyítást nyert, hogy a kiemelt ének-zenes képzés jótékony hatással van a személyiségre és több képességre, kompetenciára.

A társadalom változik, a piacgazdaság és a globalizáció új kihívásokat állít az oktatás, így az ének-zene oktatás elé is. Új pedagógiai szemléletre, a személyre szabottság követelményére kell törekednie az oktatásnak: alkalmazkodnia kell a tanulók egyéni igényeihez (Jakab, 2007). Az ének-zene oktatásában is szükség van megújulásra, új szemléletre és módszerekre. A projekt módszer, a kooperativitás, a drámajátékok alkalmazása, a tanulói vélemények figyelembe vétele, a digitális eszközök és a problémaalapú tanulás bevetése növelheti a tanulási motivációt, az ének-zene órákon való részvételi aktivitást (Jakobcz és mtsai, é. n.).

Fogyatékoságügy a modern korban

A fogyatékoságok megközelítésének antik és középkori morális, újkori medikális és szociális emberi jogi modellje után a 20. század emberi jogi mozgalmainak eredményeként alakult ki az emberi jogi modell, melynek kritériumait összegzi a bevezetőben említett és 2006-ban megjelent, a Fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló

ENSZ-egyezmény. Ezt Magyarország 2007-ben ratifikálta és Fakultatív jegyzőkönyvben erősítette meg. Az Egyezmény alapelve a „semmit rólunk nélkülünk” elv, fontos fogalmai az egyenlő esélyű hozzáférés, az egyetemes tervezés, az ésszerű alkalmazkodás. Ezek a fogalmak azt erősítik meg, hogy a környezetet alkalmassá téve nem csak a fogyatékos személyek nehézségei, akadályozottságai szűnnek meg, hanem a társadalom más csoportjai is. Olyan szükséges és elégséges változtatásokat kell eszközölni a környezetben az élet minden területén, ami nem ró túl nagy terhet a környezetre, de ésszerűen alkalmazkodva a személyi sajátosságokhoz alkalmassá teszi a használatot az akadályozott és más személyeknek is.

A végső modell, amelynek kidolgozása még várat magára, a posztmodell. Ez az a modell, amelynek alapvetéseit és lényegét a fogyatékossgal érintett személyek fogják megfogalmazni. Egyéni igényeik, tapasztalataik, fájdalmaik és örömeik alapján definiálják, milyen megközelítési mód az elfogadható számukra. Tisztázzák a fogalmakat, a fogyatékossgok megjelenésének megnevezését, a környezetükben való részvételiség mértékének és módjának leírását (Könczei és Hernádi, 2017).

Összegzés

A fogyatékossgok megközelítési paradigmáinak és a zene funkcióinak kapcsolódása

A zene univerzális eleme a kultúrának, minden társadalomban jelen van. Ugyanez mondható el a fogyatékossgokról: amióta ember él a földön, azóta fogyatékossg is létezik. Mindkettő az aktuális gazdasági és politikai elit, a hatalom függvénye és befolyásolója is egyben. A zenei nevelés története, éppúgy, mint a fogyatékossgok megközelítési modelljeinek változása, kumulatív folyamat: a közösségi viszonyok fejlettségéből adódóan valami új születik, de a régi sem veszik el teljesen.

A társadalmi beilleszkedést, „a közösség tagjainak szocializációját befolyásoló értékek vizsgálata fontos számunkra, mert az értékválasztás döntően befolyásolja a viselkedést. Az »ami szép, az jó is« sztereotípiája hatása nagyban határozza meg az emberiség értékrendjét és a kereszténység tanításában alap gondolatként fogalmazódik meg” (Könczei, 2002. 30., idézi: Berzsényi, 2020. 15.). A transzcendens fogalmak, mint *a jó, a szép, az igaz, az örök, a létező, a szent*, csak Istenben található, az emberben csak ideig-óráig. Szentté az válhat, ami örökké szép, jó és igaz. Ilyen attribútum a földön nincsen. Így alakult ki az a perspektíva, hogy a transzcendens tulajdonságokat zömében birtokló emberek Isten ajándékában, mások Isten büntetésében részesülnek. Ez a gondolkodás kulturálisan átöröklődött, ez az alapja a fogyatékossgok Isten akarataként való felfogásának, ami nem csak a múltban, hanem napjainkban is meg-megjelenő elképzelés (Berzsényi, 2020). A transzcendens fogalmak hasonlóan kapcsolódnak a zene funkciójához is. A zene esztétikája sokáig (19. század) az egyház szolgálatában állt, a hit kifejezését erősítette, a vallási liturgiák fényét emelte.

Az őskori ember a zenének és a fogyatékossgnak is mágikus-emocionális jelentőséget tulajdonított. A zene szerepköreit és a fogyatékossgokkal szembeni attitűdöt a társadalom transzcendentális arculata és az emberi emocionális indíttatás határozhatta meg.

Az ókori társadalmak fogyatékossgról szóló meggyőződése és a zene funkciója a transzcendencián keresztül kapcsolódott. A zene fontos szerepe volt a vallási, politikai rend kiszolgálása, ez a fogyatékossgokat érintő morális modell értékítéletében jelent meg (áldozatbemutatók, kitévések). Az emberi élet törekenysége, a megmagyarázhatatlan jelenségek a vallás és hit szerepét felnagyítva hatották át a zene rendeltetését és a fogyatékossgok iránti atavisztikus (ősökre való visszautés, nemzedékek korábbi

jellemzőinek visszatérése emberi tulajdonságként, ami rendellenességnek tűnik), morális modell alapján álló meggyőződést.

A zene funkciója és a fogyatékosággá válás kapcsolódása az árvaházak létrejöttével nyerte el jelentését a középkor végétől. A fogyatékos gyerekekre nézve mérföldkő jelentőségű intézmény volt az árvaház, mely egyházi fenntartás alatt működve az elkülönített védelmet szolgálta, igaz, nevelésük és oktatásuk még nem kezdődött meg. Az árvaházak voltak a zenei nevelés és a fogyatékosággal élő gyerekek nevelésének intézményes gyökerei is. Kiváló kórusok születtek falain belül, és a legtehetségesebb gyerekek hangszeren játszani is tanultak később, pl. a velencei árvaházban, a Conservatorium dell' Ospedale della Pietàban Antonio Vivaldi kezei alatt.

Míg a középkori árvaházak működése a fogyatékos gyermekek védelméért jöttek létre, az újkori társadalom már érett volt arra is, hogy a védelmen túl az oktatásukat és nevelésüket is priorizálja. A zene az új, reneszánsz eszmék kibontakozásával sokféle stílusban öltött testet, a művészi zene az egyén tetszését és mindenki élvezetét szolgálta. Az egyéni igény a zene élvezetén túl a nevelésben is megfogalmazódott, megjelent a fogyatékoságban érintett gyerekek elkülönítésével kezdődő és nevelésével kibontakozó intézményekben is. A fogyatékoságok medikális megközelítése az egyén fogyatékoságára fókuszált – még nem elismerve személyiségként –, a gyógyításuk, az épség visszaállítása céljával.

A zene új funkciója jelent meg (elvéve már az ókorban is gyógyították a lelket muzsikával egyénileg, de nem intézményes szinten), fogyatékos gyerekek nevelésekor zenét is alkalmaztak (Gordosné, 1992). Frim Jakab az értelmi fogyatékoságban érintett gyerekek intézményében az ének oktatásáról azt vallja, hogy

„A zene egyike a legfontosabb képzőeszközöknek hülyék számára. Nemcsak azért, mert jó hatással van rájuk, és majd maguk megkísérik a hallott dallamokat utánozni, hanem azért is, mert a velük éneklendő dalok által sokat tanulhatnak, mit máskülönb en alig tartanának meg; és az énektanítás egyszersmind mint az emlékező tehetség gyakorlásának is hathatós eszköze.” (Németh, 2005. 132.)

A modern korban a zene szerepe és a fogyatékosügyi paradigma összeolvadt, és a szociális modell vívmánya, hogy felfedte, a környezet alkalmazkodásával megszűnik az akadályozottság. A zenei nevelés refompedagógiai vívmányai begyűrűztek a gyógypedagógiai nevelésbe, és más új metodológiák, adaptív hangszerek is megjelentek. Az emberi jogi modell szerint az élet minden területén ugyanolyan jogai vannak a fogyatékos személyeknek, mint másoknak. Az egyenlő esélyű hozzáférés, ésszerű alkalmazkodás és az egyetemes tervezés mentén vesznek részt a művészi, a szórakoztató és a népzene élvezetében, és hoznak létre produkciókat a fogyatékoságban érintett személyek.

A kezdetben a zenétől oly távol lévő fogyatékos emberek ma kreatív, résztvevő, aktív alkotói a zeneművészeti életnek.

A végső, a posztmodell megfogalmazása még időt igényel, a participatív (fogyatékos személyek részvételével zajló) kutatásokkal vélhetően egyre közelebb kerülünk a paradigma kialakításához. Mindenesetre vannak már olyan, különféle fogyatékosággal élő művészeink, akik a színpadot választották életükként,⁸ és aktívan részt vesznek a művészeti tevékenységekben, mely önfenntartó, jövedelemszerző elfoglaltság számukra. Olyan zenekarunk is van, amelynek tagjai halmozottan fogyatékos (magas támogatási szükségletű) személyek (Tiszai, 2013). Ezzel elértünk a célvonalhoz: a zene élményt adó funkciója aktív előadóként elérhető a fogyatékoságban érintett személyek számára is.

Mert az emberi faj jellemző tevékenysége a zenélés. Talán nincs is olyan ember, aki valamilyen zenét ne szeretne. Mehrl és munkatársai (2019) nagyszabású kutatásaikban

megállapították, hogy minden vizsgált kultúrában zenéltek az emberek, és a zenei jellemzők konzekvensek voltak. Az éneklés a társadalmakban viselkedési kontextusokhoz kapcsolódott, ezek a viselkedési kontextusok minden társadalomban nagyjából azonosak voltak: csecsemőgondozás, szerelem, gyógyítás, tánc. Az elemzések szerint a dalok akusztikus jellemzői kifejezték a viselkedési kontextust.

Ha a zene univerzális nyelv, akkor a fogyatékoságban érintett személyek is képesek zenélni, énekelni, örülni a muzsikának, ha megtaláljuk a módját az akadályok megszüntetésének.

Csányi Andrea Mária

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola*

Irodalom

2007. évi XCII. törvény a Fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről. (2007) *Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv> Utolsó letöltés: 2023. 08. 22.
- A magyar nemzet története.* (é. n.). <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/MagyarNemzet-Tortenete-a-magyar-nemzet-tortenete-9A23/szalay-baroti-a-magyar-nemzet-tortenete-9A24/magyarorszag-az-arpadhaz-kihaltai-6/i-magyarorszag-a-magyarok-bekoltozese-elott-1C/1-bevezetes-oskor-1D/> Utolsó letöltés: 2023. 12. 27.
- Antal-Lundström, I. (2011). *A zene ajándéka*. Szerzői kiadás.
- Az őskori zene* (2022). Music and Art History, <https://historiamusicae.wordpress.com/2022/02/26/az-oskori-zene/>
- Bácskai, E., Manchin, R., Sági, M. & Vitányi, I. (1972). *Ének-zenei iskolába jártak*. Zeneműkiadó.
- Bánfalvy, Cs. (2012). *Gyógypedagógiai szociológia*. (4. bővített, frissített kiadás) ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Barkóczy, I. & Pléh, C. (1977). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Bács megyei Lapkiadó Vállalat. https://mandadb.hu/dokumentum/790071/Kodly_zenei_nevelsi_mdszernek_pszichologiai0001.pdf Utolsó letöltés: 2024. 01. 05.
- Berzsenyi, E. (2020). *Kiválasztott vagy megbélyegzett? Tanítások a fogyatékoságról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Besson, M., Chobert, J. & Céline, M. (2011). Transfer of training between music and speech: Common processing, attention, and memory. *Frontiers in Psychology*, 2(94), 1–12. DOI: 10.3389/fpsyg.2011.00094
- Czirok, I. (2019). Zeneoktatás a hátrányos helyzet, tehetség és közösségfejlesztés jegyében. *Parlando*, (2).
- Csengery, K. (2016). Az iskolai zeneoktatás válsága. *ZENE-kar*, 21(2). <http://www.mzmsz.hu/index.php/hu/elmeleti/2975-meghivoiza>
- Degé, F. & Schwarzer, G. (2011). The Effect of a Music Program on Phonological Awareness in Preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 2. DOI: 10.3389/fpsyg.2011.00124
- Fináczy, E. (1926). *A középkori nevelés története*. (2. kiadás) Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Földes, I. (2003–2004). *Egyetemes zenetörténet. Hangzó példatár*: Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem. <https://www.foldesimre.hu/f/file/ZenetortenetAntologia/1/1.%20evfolyam.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 05.
- Gordosné, dr. Szabó A. (1992, szerk). *Szemelvénygyűjtemény a „Gyógypedagógia-történehez”*. Tankönyvkiadó.
- Gönczy, L. (2015). A zene jelentősége az archaikus kultúráktól a 19. századig. In dr. habil. Vas, B. (szerk.), *Zenepedagógia tankönyv*. Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet.
- Györgyiné Koncz, J. (2004). Az ókor zenei nevelése. *Studia Caroliensia*, (2), 78–108. https://portal.kre.hu/doc/studia/Cikkek/2004.2.szam/7Gyorgyine_Koncz_Judit.pdf Utolsó letöltés: 2024. 01. 04.
- Harmoncourt, N. (1988). *A beszédserű zene*. Editio Musica.
- Horden, P. (2016). *Music as Medicine: The History of Music Therapy since Antiquity*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315090894
- Jakab, Gy. (2007). Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, (3–4). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/tarsadalmi-kihivasok-es-az-iskolarendszer>

- Janurik, M. & Józsa, K. (2013). A zenei képességek fejlődése 4 és 8 éves kor között. *Magyar Pedagógia*, 113(2), 75–99.
- Janurik, M. & Józsa, K. (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés*, 6(2), 5–17. DOI: 10.31074/gyn20182517
- Józsa, K. & Fejes, B. (2010). A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In Zsolnai, A. & Kasik, L. (szerk.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 134–162.
- Kárpáti, A. (2006). Kithara a kereveten. *Muzsika*, 49(2), 26. Utolsó letöltés: 2023. 12. 20.
- Kelecsényi, L. Z. (2016). A zene szerepkörinek vázlata. *Parlando*, 1. <https://www.parlando.hu/2016/2016-1/Kelecsenyi.htm> Utolsó letöltés: 2023. 12. 20.
- Kelemen, J. (2020). Mátyás-korabeli zenei nevelés Sárosatakon a Szalkai-kódex tükrében. *Zempléni Múzsza*, 20(1[77]), 5–25. https://epa.oszk.hu/02900/02940/00077/pdf/EPA02940_zempleni_mujsza_2020_01_005-025.pdf Utolsó letöltés: 2023. 12. 20.
- Kertész, A. (2015). A magyarországi zeneoktatás, hangszeres képzés és énekoktatás vázlatos története. In dr. habil. Vas, B. (szerk.), *Zenepedagógia tankönyv*. Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet. https://art.pte.hu/sites/art.pte.hu/files/files/menuk/dokumentum/tudomany/innovacio/zmi/zenepedagogia_vegleges.pdf
- Kokas, K. (1972). *Képességfejlesztés zenei nevelésel*. Zeneműkiadó.
- Kozák József (é. n.) *A mi furulyánk*. <https://www.pipemusic.hu/kiadvanyok/folkmagazin/Amifurulyank.pdf>
- Könczei, G. & Hernádi, I. (2011). A fogyatékossgtudomány főfogalma és annak változásai. In *Az akadályozott és egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon*. NCSSZI. 7–28.
- Könczei, G. & Hernádi, I. (2017). Az esélyegyenlőségtől A Taigetoszig? Fogyatékossgtudományi Eredmények a „másik oldal” megértéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 67(5–6), 108.
- Kálmán, Z. & Könczei, Gy. (2002). *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó.
- Laczó, Z. (2001). Zenei nevelés a közoktatásban. In Báthory, Z. & Falus, I (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Gondolat Kiadó. 438–451. <https://www.szaktars.hu/gondolat/view/zrinszky-laszlo-szerk-tanulmányok-a-neveléstudomány-köréből-a-megújuló-felnőttképzés-2009/?query=hegyi+istv%C3%A1n%3A+vil%3A1gunk+zeneoktat%C3%A1si+%C3%B6r%C3%B6ks%C3%A9ge&pg=439&layout=s> Utolsó letöltés: 2023. 12. 15.
- Levman, B. G. (1992). The Genesis of Music and Language. *Ethnomusicology*, 36(2), 147–170. Utolsó letöltés: 2023. 12. 15. DOI: 10.2307/851912
- MacInnis, J. (2015). Augustine’s De Musica in the 21st Century Music Classroom. *Religions*, 6, 211–220. Utolsó letöltés: 2023. 12. 15. DOI: 10.3390/rel6010211
- Magyarország zenetörténete I. – A középkori zeneoktatás keretei és gyakorlata – MeRSZ*. Utolsó letöltés: 2023. 12. 21. https://mersz.hu/dokumentum/m200mz1_34/
- Mehr, S. A., Singh, M., Knox, D., Ketter, D. M., Pickens-Jones, D., Atwood, S., Lucas, C., Jacoby, N., Egner, A. A., Hopkins, E. J., Howard, R. M., Hartshorne, J. K., Jennings, M. V., Simson, J., Bainbridge, C. M., Pinker, S., O’Donnell, T. J., Krasnow, M. M. & Glowacki, L. (2019). Universality and diversity in human song. *Science*, 366(6468), eaax0868. Utolsó letöltés: 2023. 12. 10. DOI: 10.1126/science.aax0868
- Menuhin, Y. & Davis, C. W. (1981). *Az ember zenéje*. Zeneműkiadó.
- Music Is Truly a Universal Language: New Research Shows That Music Worldwide Has Important Commonalities | Open Culture*. (é. n.) <https://www.openculture.com/2019/12/music-is-truly-a-universal-language.html> Utolsó letöltés: 2023. 12. 15.
- Nagy, A. (1994). *Comenius didaktikája*. Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 22. köt.). Tanulmányok a neveléstudomány és a pszichológia köréből = *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Pedagogica et Psychologica*, 35–47.
- Németh, M. (2005, szerk.). *Szemelvénygyűjtemény a magyar gyógypedagógia történetéből*. Comenius Bt.
- Pálfy, E. (é. n.). *Zene a korai kereszténységben*. <https://peccsiegyhazmegye.hu/aktualis/vadfuge/1263-zene-a-korai-kereszténységben> Utolsó letöltés: 2023. 12. 23.
- Patel, A. D. (2008). *Music, Language, and the Brain*. Oxford University Press.
- Patel, D. A. (2011). *Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. Hypothesis and theory*. DOI: 10.3389/fpsyg.2011.00142
- Péter, O. M. (2016). Orpheusz varázsdala: Antik szerzők a zene lélekre gyakorolt hatásáról. In Falus, A. (szerk.), *Zene és egészség. Tanulmánygyűjtemény*. Kossuth Kiadó.
- Pethő, V. (2011). *Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei*. https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/1080/1/pethov_ertekezes.pdf Utolsó letöltés: 2023. 11. 20.
- Platón (1989). *Az állam*. Ford. Jánosy, I. Gondolat Kiadó.

- Pukánszky, B. (1995). Segítő nevelés a pedagógia történetében. *Magyar Pedagógia*, 95(3–4), 333–342.
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1994). *Neveléstörténet*. Tankönyvkiadó. <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/index.htm> Utolsó letöltés: 2023. 11. 10.
- Pukánszky, B. & Vajda, Zs. (1998, szerk.). *A gyermekkor története*. Eötvös József Kiadó.
- Quintilianus (1913). *M. Fabius Quintilianus szónoklattana tizenkét könyvben*. Ford. Prácer, A. Franklin Társulat Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda.
- Rajeczky, B. (2017, szerk.). *Magyarország zene-története I.* Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634540403>; https://mersz.hu/hivatkozas/m200mz1_s4-3_p13/#m200mz1_s4-3_p13 Utolsó letöltés: 2024. 01. 05.
- Rebuschat, P. (2012). *Language and Music as Cognitive Systems*. OUP Oxford. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199553426.001.0001
- Sharda, M., Tuerk, C., Chowdhury, R., Jamey, K., Foster, N., Custo-Blanch, M., Tan, M., Nadig, A. & Hyde, K. (2018). Music improves social communication and auditory–motor connectivity in children with autism. *Translational Psychiatry*, 8, 231. Utolsó letöltés: 2023. 12. 5. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199553426.001.0001
- Stanco, A. (2009). Zene a Bibliában, Biblia a zenében. *Magyar Kurír*. <https://www.magyarokurir.hu/hirek/zene-bibliaban-biblia-zeneben> Utolsó letöltés: 2024. 01. 05.
- Szabó, H. (1989). *A magyar énektanítás kálváriája*. Magyar Tudományos Akadémia, Sokszorosító.
- Szöke, P. (1982). *A zene eredete és három világa. Az élet előtti, az állati és az emberi lét szintjén*. Magvető Kiadó.
- Szőnyi, E. (1988). *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Taylor, A. E. (1999). *Platón*. Osiris Kiadó.
- Tiszai, L. (2013). „Legyen a zene tényleg mindenkié” Nádizumzum – egy halmozottan sérültekből álló zenekar születése. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(3).
- Ullrich, H. & Vető, A. (1997). *Ullwilli színeskotta – Tanári kézikönyv zeneoktatáshoz*. Down Alapítvány Kiadó.
- Váradi, J. (é. n.). *A zene szerepe az őskorban és az ókorban*. <https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/14140/A%20zene%20szerepe%20az%20%C5%91skorban%20%C3%A9s%20az%20%C3%B3skorban.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Utolsó letöltés: 2023. 12. 03.
- Váradi, J. (2010). Hogyan neveljünk értő közönséget a komolyzenének? *Disszertáció*. Jyváskylá.
- Váradi, J. (2014). A zenei nevelés gyökerei. *Parlando*. <https://www.parlando.hu/NEWPROBE/PARLANDO-2014.html#2014Harmas>. Utolsó letöltés: 2023. 11. 20.
- Vargyas, L. (1989, szerk.). *Kodály Zoltán: Közélet, vallomások, zeneélet. Kodály Zoltán hátrahagyott írásai*. Szépirodalmi Könyvkiadó.

Jegyzetek

- ¹ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv> Utolsó letöltés 2024. 06. 05.
- ² Sajátos nevelési igényű (SNI) „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzelmi, értelmi, mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd-fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.” 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 25. bekezdés.
- ³ <https://www.isme.org/>, vö. <https://www.parlando.hu/1964/1964-5/1964-5-09-ISME.htm>
- ⁴ <https://www.snetbergercenter.org/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 05.
- ⁵ <http://szimfoniaprogram.hu/symphonia-alapitvany> Utolsó letöltés: 2024. 06. 01.
- ⁶ <https://www.superar.eu/hu/rolunk/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 01.
- ⁷ <https://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/mta-lfze-aktiv-zenetanulas-kutatosoport-107087> Utolsó letöltés: 2024. 06. 05.
- ⁸ MÁS-kép-TÁNC, <https://maskeptanc.wordpress.com/> Utolsó letöltés 2024. 06. 05. NEMADOMFEL Együttes, <https://nemadomfel.hu/muveszeti-programok/nemadomfel-egyutttes/> Utolsó letöltés 2024. 06. 05. Parafónia zenekar honlapja, <https://www.parafonia.hu/> Utolsó letöltés 2024. 06. 05.

Absztrakt

Ebben a tanulmányban a zenei nevelés történetét, a zene funkcióját hozzuk kapcsolatba a fogyatékosok megközelítésének paradigmáival. A szakirodalmi tájékozódás során arra a következtetésre jutottunk, hogy a zene egyetemes, univerzális nyelv, és a történelem folyamán valamennyi társadalomban azonos vagy hasonló szerepet töltött be. Ahogyan a zenei nevelés korai előzményei mind megmutatkoznak a jelenlegi gyakorlatunkban, úgy a fogyatékosokról való gondolkodásmód valamennyi modellje is feltűnik napjainkban. Különböző korszakok jeles filozófusainak, szónokainak, zenepedagógusainak, egyházi elöljáróinak gondolatait idézve mutatjuk be a zene szerepköreit, és demonstráljuk a fogyatékos személyek helyzetét, védelmük vagy kizártságuk okait. Hosszmetszeti elemzés után próbálunk következtetést levonni a kettő kapcsolódására vonatkozóan.

Kulcsszavak: zenei nevelés, fogyatékosok megközelítése, a zene univerzális nyelv

Az értelmi fogyatékos gyermekek iskoláztatásának kialakulása Magyarországon a nemzetközi intézményfejlődési folyamatok tükrében

*Munkánkban az értelmi fogyatékos gyermekek nevelésének-
oktatásának hazai intézményesülési folyamatát, még a
tankötelezettség keretein kívül megvalósuló intézményes
nevelésük innovatív elemeit vizsgáljuk, szem előtt tartva, hogy
a magyar intézményhálózat kibontakozása miként illeszkedett
az ezen gyermekek nevelésére-oktatására létrehozott európai
rendszerek általános fejlődési tendenciáihoz. A kutatási probléma
különböző dimenzióit – történeti, kultúrtörténeti, neveléstörténeti,
iskolatörténeti, módszertani dimenziókat – érintő vizsgálódásokkal
a kutatás célkitűzései között szerepel rekonstruálni az értelmi
fogyatékos gyermekek iskoláztatásának létrejöttét, áttekinteni
az intézményfejlődési folyamat tágabb történeti dinamikáját,
jelentősebb nemzetközi és hazai állomásait.*

Bevezetés

A modern magyar iskolarendszer kialakulását a kiegyezéstől a századfordulóig tartó, a nemzeti függetlenség jegyében működő oktatáspolitikának a reformkorszakához köthetjük, melynek előzménye a 18. század utolsó harmadában kibontakozó nevelésügyi reform volt. A 18. századi európai nevelési intézmények még csupán a társadalom nemesi és nagypolgári származású körének a nevelését-oktatását végezték, az iskoláztatás az egyházi, politikai és szakmai értelmiségi elit utánpótlására szolgált. A 18. század végétől az iskoláztatás egyre szélesebb néprétegekre terjedt ki, melynek háttérében a felvilágosodás motívuma, a minden gyermek számára elérhető intézményes nevelés állt. A 19. század közepére több fontos háttértényező hatására (pl. a gyermekhez való viszony megváltozása, a gyermekképpen, a gyermekkor felfogásában történt változás) jól kiépített, hatékonyan működő iskolarendszerek jöttek létre, valamint szinte minden országban bevezették az általános tankötelezettséget. A 18. századtól a magyar iskolaügy kibontakozása követte a korszak európai birodalmait érintő közoktatási modernizáció főbb tendenciáit (Németh, 2005; Pukánszky, 2014).

A fogyatékos gyermekek intézményes nevelésének feltételei a 18. század végére alakultak ki Európában, melynek háttérében társadalmi változások, a gazdasági és technikai fejlődés húzóótt. Az iskolareformok, a népiskolai törvények nem tértek ki ezen gyermekek intézményes nevelésének a szabályozására, azonban jelölték a különböző

iskolátípusokba felvehető gyermekek körét. A népiskolák vonatkozásában a kizáró rendelkezések elsősorban a fogyatékos embereket érintették. A népoktatási alapintézmények egységes rendszerének megteremtésével, kiszélesítésével, valamint a polgárság igényeinek megfelelő általános fejlődéssel egyidőben a fogyatékos gyermekek elkülönültek az átlagtól, a „normális” gyermekek csoportjától (Nóbik, 2010).

Az eddigi gyógypedagógia-történeti kutatások, a megjelent munkák jellege tükrözi a gyógypedagógia kialakulásának útját (Gordosné Szabó, 1978, 1979; Winzer, 1993). Mindazonáltal napjainkban is tudunk olyan történeti kutatásokról, amelyek a fogyatékos személyek területére vonatkozóan, speciális szempontok szerint részletes feldolgozást nyújtanak egy-egy meghatározott problémacsoport alakulásáról (Berzsényi, 2017, 2020; Magyar, 2018, 2019, 2020; Kovács, 2021, 2023; Réthy, 2020). Jelen tanulmány célja bevezető, szintetizáló összefoglalást nyújtani az eddigi nevelés- és gyógypedagógia-történeti tudásról; a téma kifejtése során nemzetközi kontextusba helyezni az értelmi fogyatékos gyermekek hazai intézményeinek alakulását. Az elsődleges és másodlagos forrásszövegek analitikus, forráskritikai elemzése és értelmezése által pillanatfelvételt kapunk az első hazai létesítmények történeti előzményeiről, kialakulási feltételeiről, változásairól, valamint a fogyatékos gyermekekről alkotott korabeli felfogásról.

Módszertanunk kvalitatív tematikus elemzésre épül a dualizmus korában Magyarországon megjelenő, az értelmi fogyatékos gyermekek nevelésével-oktatásával foglalkozó korabeli diskurzusok vizsgálata, valamint a fókuszba emelt időszak (gyógy)pedagógiai intézményrendszerét érintő szakirodalmak elemzése, értelmezése által. A kvalitatív kutatási módszerek alkalmazása, mint a forrás- és szakirodalom-elemzés, lehetőséget nyújtottak a történések és a szövegek különböző jelentésrétegeinek vizsgálatára, a téma szisztematikus tanulmányozására. A primer források kiválasztásakor elsődleges szempontnak tekintettük, hogy mind a korszak pedagógusközösségének szóló, mind a szélesebb közönség által olvasott sajtóforrásokat vizsgáljuk. Elsődleges forrásaink között megjelentek a „Képezhető Hülyék- és Gyengeelméjűek Budapesti Országos Magyar Királyi Nevelő- és Tanintézetének” 1897-től megjelenő *Értesítői*, valamint a *Magyar Paedagogia* 1892–1920 között havonta, a *Néptanítók Lapja* című folyóirat 1868–1920 között hetente, majd kéthetente megjelent számai is figyelmünk fókuszába kerültek. A *Magyar Gyógypedagógia* című folyóirat 1909–1938 között havonta megjelenő hasábjainak vizsgálata által a fogyatékos gyermekekkel kapcsolatos diskurzusról, a nemzetközi élet tudományos eseményeiről, az intézmények életéről tájékozódhattunk.

Az intézményes foglalkoztatás kialakulása Európában

A fogyatékos gyermekek intézményes nevelésének feltételei Európában – a polgári társadalom modernizációjával szoros összefüggésben – a 18. század végén alakultak ki. A mai Franciaországban, Ausztriában és Svájcban jöttek létre az első jelentős intézetek értelmi fogyatékos gyermekek számára, azonban a mai Németországban – többnyire magánkezdeményezések formájában – megvalósuló erőfeszítések is számottevőek voltak.

Az „imbecilliseknek” és „idiótáknak” titulált gyermekek szervezett keretek között megvalósuló nevelése-oktatása a 18. század végén vette kezdetét az iparosodással összefüggésben a németországi Zeitz városában (Szászország), ahol egy ipari iskola egy-két óra további segítséget kínált a „lassú” gyermekeknek. A növendékek megtanultak lennel dolgozni, varrni és rajzolni. A korrepetálások célja volt, hogy a gyermekek hasznosak legyenek az ipar számára, valamint a készségeiket is fejlesszék (Woodill és Velche, 1995). A mai Németországban az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek első kiegészítő iskolájának előfutáraként tekinthetők a 18–19. század fordulójától szegény családok gyermekei számára létrehozott iskolák. Az első szegények iskolája 1795-ben jött létre

Zeitban, melyben szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek számára biztosítottak oktatást. A gyógypedagógia történetében az első kezdeményezések között tartják számon az iskolán belüli „pótosztályok” létesítését. A zeitzi intézményben 1803-tól a népiskolai tanítást kiegészítő pótosztályt hoztak létre, majd az intézményt 1817-ben egy árvaházzal vonták össze. A kiegészítő osztály irányítását 1823-tól Johann Traugott Weise (1793–1859) népiskolai tanító vette át (Woodill és Velche, 1995; Kovács, 2022).

1820-ban Weise könyvet írt, melyben szintetizálta, rendszerbe foglalta észrevételeit és tapasztalatait a „gyengeelméjű” gyermekek oktatására vonatkoztatva, kiemelve sokszínűségüket, a problémáik alapvető forrásait, sajátosságaikat, valamint azokat a módszereket, amelyek az oktatásuk során felhasználhatóak. Weise az ipari iskola hagyományait is bevezette a szegények iskolájába, hogy segítse a lemaradó diákokat. Az első pedagógusok egyike volt, aki szisztematikus tervet készített a fogyatékos gyermekekkel való különleges bánásmódrá; különválasztotta az elemi iskola gyengébb képességű tanulóit, s őket külön oktatta. Halála után nem volt közvetlen követője törekvéseinek, így az értelmi fogyatékos gyermekekkel való foglalkozás megszűnt az intézményben (Woodill és Velche, 1995).

A mai Franciaországban Philippe Pinel (1745–1826), Jean-Étienne Esquirol (1772–1840) és Pierre Joseph Bonnaterra (1752–1804) értelmi fogyatékos gyermekek intézményes nevelésének előmozdítása érdekében végzett munkássága volt számottevő. Az értelmi fogyatékos gyermekek számára Párizsban 1824-ben létesült intézet a korábban elmeegógyintézetként működő épületben, Bicêtre-ben. Megszervezője Felix Auguste Voisin (1794–1872) francia orvos, Esquirol tanítványa volt. Voisin megközelítése az orvoslás, a nevelés és a rászorulóknak szociális megsegítésének módszereit igyekezett egybe illeszteni (Doron, 2015). Ebben az elmeegógyintézetben korábban is több súlyos értelmi fogyatékos gyermeket helyeztek el, így csak a kezdeményező szakemberre kellett várni, aki felismerte, hogy foglalkoztatásuk speciális metódusokkal lehetséges. A munka Jean Gaspard Marie Itard (1774–1838) francia orvos századeleji kísérlete alapján indult meg, a nevelés eredményeiről és módjáról azonban csak 1837-től tudunk, amikor az intézet vezetését Edward Seguin (1812–1880) vette át (Woodill és Velche, 1995).

Ausztriában Gerhard van Swieten (1700–1772), Johann Peter Frank (1745–1821), Johann Ignaz Felbiger (1724–1788) vett részt a gyermekek intézményes nevelésének előkészítésében. 1828-ban létesült először intézet értelmi fogyatékos gyermekek számára, alapítója Gotthard Guggenmoos (1775–1838) volt. Öt évig tartó fennállása ellenére azért volt jelentős, mert enyhe értelmi fogyatékos gyermekek nevelésére-oktatására létesült, a „debilisek” első intézetének tekinthetjük (Gordosné Szabó, 1978).

Svájcban Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) életműve, pedagógiai nézetei kiemelendők az értelmi fogyatékos gyermekek intézményes nevelésének-oktatásának áttekintése során. A 19. század elején Svájcban a kretenizmus kezelésével kezdtek el szervezett keretek között foglalkozni. Svájc úttörő volt ezeknek a gyermekeknek az intézményes nevelése terén, hiszen már 1818-ból fennmaradt forrásokból arról értesülünk, hogy gyógy- és nevelőintézetet létesítettek „tompaelméjű” gyermekek számára Wiflisburgban. A 19. század első felében szervezett intézetek közül a leghíresebb az abendbergi intézet volt, amelyet 1841-ben Johann Jakob Guggenbühl (1816–1863) alapított „kretin” értelmi fogyatékos gyermekek számára (Magyar, 2018, 2020). Éltes Mátyás (1873–1936) a következőképpen vélekedett Guggenbühl munkásságáról: „Az utóbbi rázta fel az emberiséget és az ő propagandája nyomán fordult a közfigyelem a szerencsétlen gyengeelméjűek felé.” (Éltes, 1927. 27.)

Az értelmi fogyatékos gyermekek intézményes nevelése terén a 19. században Svájc és Németország emelkedett ki. A mai Franciaországban a két legnagyobb és leghíresebb intézet Párizsban működött (a Bicêtre a fiúk, a Salpêtriére a lányok számára), s az országban mintegy harminc további intézmény létesült. Angliában a század végére tizenhat

intézmény működéséről tudunk, s Ausztriában, Hollandiában, a skandináv államokban szintén megindult ezen gyermekek intézményes nevelése (Gordosné Szabó, 1978. 146.).

A hazai szakmai közösség többek között a *Magyar Gyógypedagógia* című folyóirat 1909-ben megjelent írásából tájékozódhatott az értelmi fogyatékos gyermekek intézményes nevelésével kapcsolatos európai nézetekről:

„A franciák, eddig főleg zárt intézetekben (Bicêtre), dologházakban, szegényházakban stb. gondoskodtak az ügyefogyottakról; még ma is nagyon sokan vannak, akik ezt az eljárást helyesebbnek tartják [...] s kemény kritikát gyakorolnak a német intézmények fölött. Többek közt vádolják a németeket, hogy rendszerük, mely a degeneráltakat a társadalomba visszavezeti, bűn az emberiség ellen. Azt mondják [a németek], hogy ezen egyéneket hasznos munkás emberekké akarják előkészíteni. [...] Arról szó sincs, hisz ők (a németek) maguk hirdetik, hogy az iskola a bajt el nem tünteti, csak annak társadalmi következményét (koldulás, züllés, prostitúció stb.) akarja enyhíteni oly formán, hogy megtanítja őket bizonyos ismeretekre és ügyességekre, mi által boldogulásukat s megélhetésüket biztosítja. Szóval egy kis mázt, egy kis kultúrát adnak a degeneráltakra, ami magába véve nem hiba, csakhogy ennek örve alatt, mint sorvasztó mérget oltják be őket az emberiségbe. [...] A degeneráltakkal szemben célszerűbb a francia rendszer, mely zárt intézetben helyezi el őket, ahol többé kevésbé hasznos tevékenységet is fejthetnek ki, de az emberi társadalomba nem valók. Míután a Taygetos- és háremőr rendszer alkalmazását a humanizmus meg nem engedi, a degeneráltakkal szemben csak egy védekezési módja van az emberiségnek: az internálás.” (Karnay, 1909. 177–178.)

„A franciák, eddig főleg zárt intézetekben (Bicêtre), dologházakban, szegényházakban stb. gondoskodtak az ügyefogyottakról; még ma is nagyon sokan vannak, akik ezt az eljárást helyesebbnek tartják [...] s kemény kritikát gyakorolnak a német intézmények fölött. Többek közt vádolják a németeket, hogy rendszerük, mely a degeneráltakat a társadalomba visszavezeti, bűn az emberiség ellen. Azt mondják [a németek], hogy ezen egyéneket hasznos munkás emberekké akarják előkészíteni. [...] Arról szó sincs, hisz ők (a németek) maguk hirdetik, hogy az iskola a bajt el nem tünteti, csak annak társadalmi következményét (koldulás, züllés, prostitúció stb.) akarja enyhíteni oly formán, hogy megtanítja őket bizonyos ismeretekre és ügyességekre, mi által boldogulásukat s megélhetésüket biztosítja. Szóval egy kis mázt, egy kis kultúrát adnak a degeneráltakra, ami magába véve nem hiba, csakhogy ennek örve alatt, mint sorvasztó mérget oltják be őket az emberiségbe. [...]”

A 20. század első évtizedében is megmutatkozott az intézményekkel kapcsolatos kettős felfogás: a segítő és kirekesztő gesztus együttese, valamint Európa intézetek létesítésével és működésével kapcsolatos célkeresése.

Az intézményes nevelés előzményei Magyarországon

A magyar gyógypedagógia-történetet tekintve az egyetemesen érvényesülő fejlődési ív hazánkra jellemző kibontakozására helyezzük a hangsúlyt. Ahogy a különböző országokban más-más módon alakult ez a folyamat, úgy a magyarországi körülmények is sajátos jelleget biztosítottak a gyógypedagógia fejlődésének (Gordosné Szabó, 1979; Magyar, 2019). A továbbiakban bemutatjuk, hogy – a modernizáció megindulásával, a felvilágosodás eszméinek terjedésével összefüggésben, a fogyatékos gyermekek intézményes nevelésének külföldön már meginduló példáját követve – milyen körülmények között, s milyen eredménnyel tette meg hazánk az első lépéseket, végül miként érkezünk el ahhoz az időszakhoz, amikor a fogyatékos személyek ügyének megoldása Magyarországon is a társadalom gondjává vált. Más országoktól eltérően hazánkban ezen gyermekek intézményes nevelését nem előzték meg magánkezdeményezések, melynek okai társadalmi viszonyok által determinált lehetőségekben keresendők.

A fogyatékos emberekről alkotott általános felfogás Magyarországon a társadalmi – s az ebből következő művelődési és egészségügyi – viszonyok miatt a 19. század közepéig középkori színvonalon állt. Iskoláztatásuk igénye a társadalom részéről nem merült fel, egészségügyi ellátottságuk kedvezőtlen volt, sorsuk közvetlen környezetük szemléletmódjától és bánásmódjától függött. Az első hiteles adat, amely egy fogyatékos ember egyéni foglalkoztatásáról számol be, 1786-ból ismeretes (Gordosné Szabó, 1979).

A fogyatékos gyermekek intézményes nevelésének feltételei a 19. század második felében, a polgári átalakulás után jöttek létre, a népoktatási törvény (1868. évi 38. tc.) hatására jelentkezett ezen gyermekek szervezett foglalkoztatásának igénye. Az 1868-as népoktatási törvény hazánkban a modern magyar közoktatási rendszer megteremtésére irányuló első jelentős lépés, melynek szellemi atyja Eötvös József volt. A törvény megteremtette a népoktatási alapintézmények egységes rendszerét, amelyhez az elemi és felsőbb népiskolák, polgári iskolák, valamint a népiskolai tanítóképezdek tartoztak. A kultuszminiszter korszakalkotó jelentőségű népoktatási törvényének harmadik paragrafusa kizárta az értelmi fogyatékos gyermekeket a népiskolából: „Ragályos bajban vagy elmebetegségben szenvedők, avagy taníthatatlan tompa elméjük kizárandók a nyilvános intézetekből.” (Törvénycikk, 1868) A népoktatási törvény hiányosságát illetően, miszerint nem gondoskodott megfelelően a fogyatékos gyermekekről, már a 19. század végén érkeztek negatív visszhangok (lásd Rill, 1882; Schwartz, 1891). A törvény megalkotásának ötvenedik évfordulóján hazánk fogyatékos gyermekeket felkaroló szakmai közössége is visszapillantott a múltba, fél évszázad küzdelmeire:

„A népoktatási törvény tehát elzárkózott a fogyatékosok elől. Ezért van, hogy iskolafenntartókat és községeket ilyen intézetek felállítására vagy fenntartására, a fogyatékosokat pedig az iskolába járásra máig sem lehet kötelezni. És ha időközben mégis keletkeztek állami és magánintézetek, ezek nem a népoktatási törvény alapján, hanem inkább annak dacára jöttek létre. Létesültek, mert követelte őket az élet, mely ebben az esetben a törvényt is erősebbnek bizonyult. Az állam pedig, mikor látta, hogy ezekkel a szerencsétlenekkel szemben a törvény szűkkeblűen járt el, maga kezdett intézeteket létesíteni és az ily irányú törekvéseket támogatni.” (Éltes, 1918. 16.)

Hazánkban először a hallássérült emberek (1802), majd a látássérült személyek (1826), végül az értelmi fogyatékos gyermekek területén az „idióták” és „imbecillisek” (1875) számára létesült intézet. A felsorolt területeken a differenciálódás a 20. században indult meg. „Hibásbeszédűek” részére a 19. század végén (1890) tanfolyam indult, míg a

mozgássérült gyermekek első magyarországi intézetének az alapítása a 20. századra esett (1911). A gyógypedagógia különböző területein az intézményes nevelés hasonló sorrendben indult meg, mint általában külföldön, azonban a társadalom modernizációjában mutatkozó lemaradás következtében az iskoláztatás objektív és szubjektív feltételei később és lassabban alakultak ki, többirányú időbeli eltolódás volt tapasztalható. A fogyatékos gyermekek különböző csoportjait befogadó első intézetek külföldi mintára szerveződtek. Többnyire osztrák, német, valamint francia és svájci hatás érvényesült. A hasonlóság nemcsak az intézetek szervezeti felépítésében volt kimutatható, a gyógypedagógiai eljárások is az említett országok valamelyikében alkalmazottakhoz igazodtak (Gordosné Szabó, 1979).

Az értelmi fogyatékos gyermekek nevelésének-oktatásának gondolatával Magyarországon a 19. század második felében találkozunk először. Ezt megelőzően tébolydákba, néhány vagyonos család a külföldön már működő intézetekbe adta súlyos értelmi fogyatékos gyermekét. Már a 18. században feltűntek és ismertté váltak a párizsi Viktorhoz hasonló, vadon talált gyermekek (ilyen volt Hany Istók), kiknek alakját mesészerű, mondák világába illő szöfordulatokkal és történetekkel írták körül, nevelésükkel azonban nem próbálkoztak (Éltes, 1927).

Az 1850–60-as években, elsősorban orvosi körökben, a Csalóközben elterjedt kretenizmus problémája keltette fel a figyelmet. Gerley János, aki 1865-ben a magyar orvosok és természetvizsgálók pozsonyi gyűlésén adatokat közölt, a kretenizmus jellemzését, prevencióját és a „kretinekkal” való foglalkozás gondolatát is felvetette. Javaslatának megvalósítására azonban nem került sor (Kiss, 2012; Magyar, 2018). Az 1870-es évekig az értelmi fogyatékos gyermekek nevelése terén nem történt előrelépés.

A népoktatási törvény bevezetése előtt az értelmi fogyatékos gyermekek általában beiskolázás nélkül maradtak. Az általános iskolakötelezettség érvénybe léptetése ezen gyermekek különböző súlyosságú csoportjait más-más módon érintette. Az „idiótáktól” és „imbecillisektől” törvényesen is megvonták az iskoláztatási lehetőséget, a „debilisek” egy része azonban átmenetileg a tankötelezettség hatálya alá esett. A népoktatási törvény bevezetését követően annak végrehajtása szigorúbbá vált, a népiskolákból a kevésbé súlyos értelmi fogyatékos tanulók is lassan kiváltak, megnövelve a beiskolázatlan gyermekek létszámát. Így indult meg szükségszerűen ezen a területen is a differenciálódási folyamat (Gordosné Szabó, 1979).

Az értelmi fogyatékos gyermekek első intézete Magyarországon

Hazánkban az értelmi fogyatékos gyermekek számára elsőként Frim Jakab (1852–1919) kezdeményezésére létesült intézet. Frim Jakab – külföldi tapasztalatai hatására – sajtópropagandát indított ezen gyermekek nevelésének előmozdítására. 1875. november 1-én Rákospalotán megnyílt hazánkban az első intézet értelmi fogyatékos gyermekek számára „Munka” elnevezéssel, melynek kezdetben egy növendéke volt. Az intézet megnyitására szabadkőműves páholy támogatásával került sor (Berinza, 1897a; Éltes, 1927).

Az intézmény megalapításáról és a további intézetek szükségességéről a közvéleményt a következőképpen tájékoztatták:

„Hazánkban a legújabb ideig ezek ügyét nem karolta föl a könyörületesség, a legújabb ideig mondom, mert múlt év november havában Frim J. vezetése alatt néhány emberbarát Rákos-Palotán »hülye nevelőintézetet« nyitott, azonban anyagi nehézséggel küzdve, kénytelen a legtöbb felvételért folyamodókat visszautasítani. (A hülyék legnagyobb része 75 százalék szegény sorsu.) A magyar nemzet majdnem páratlan áldozatkészsége, mely egyik legnagyobb fia lelkes szólítására

tudománynak palotát, Thaliának templomot emelt és a művészetnek ép most csarnokot emelendő, a hülyék és idioták — embertársaink e legnyomorultabbjainak — ügyét is kell, hogy felkarolja. Itt az ideje, hogy az ember baráti szeretet ezek iránt, hazánkban is nyilvánuljon. A humanitás e korszakában nem lehet, nem szabad ezekről megfeledkezni. Németország hülyéi számára 28 nevelő és ápoló intézetet tart fenn.” (Weinberger, 1876. 1.)

A „Munka” nevű intézet 1877 februárjáig működött. Frim azonban folytatta a munkát, s a megszűnt intézetet ugyanazon a helyen magánintézetként folytatólágosan megnyitotta:

„Miután a »Munka« című hülyék-intézete R.-Palotán 1877. évi február hó 1-én feloszlik, s én évek óta a hülyék nevelési módszerével foglalkozom, a nagymélt. m. k. vallás- és közokt. minisztérium rendeltetésére ezt külföldön tanulmányoztam és a »Munka« hülyék intézetén 15 hónap óta mint igazgató működöm ; bátorkodom a t. cz. szülőket arra figyelmeztetni, hogy f. é. február hó 1-én ugyanazon épületben, hol eddig az intézet volt, egy intézetet gyenge- és tompa-elméjű (hülye) gyermekek számára nyitok meg. Az intézet ellátja az ápolandókat neveléssel, tanítással, és oktatja valamely hasznos kézimunkára. — Az intézetnek van egy külön épülete nehézkóru gyermekek (epileptikai) számára.” (Frim, 1877. 4.)

Az intézet 1877-ben átköltözött a Váci útra, majd az 1880-as évek elején Budán, 1888-ban pedig az Alkotás utca 53. számú épületben találjuk. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium tíz alapítványi helyet rendszeresített az intézetben. Az új (saját) épületre Frim Jakab a „Hülyék és gyengeelméjűek budapesti intézete” elnevezést írta ki. 1892-től ápoló, óvodai, iskolai és foglalkoztató tagozatot is működtetett az intézetben. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1896-ban államosította az intézményt. Frim 1897-ben a Városligetben nyitotta meg újra magánintézetét („Képezhetetlen hülyék intézete”), így az értelmi fogyatékos gyermekek intézményes nevelésének és az ápoló intézeteknek az alapjait is lerakta hazánkban, munkássága egy új korszak szimbolikus kezdete a magyarországi gyógypedagógia történetében. 1918-ig vezette intézetét, melyet halála (1919) előtt egy egyesületnek adott át (Berinza, 1897a).

1886 novemberében Trefort Ágoston személyes látogatást tett az intézményben. A kultuszminiszter látogatásáról, valamint az intézmény működésének objektív feltételeiről, a növendékek összetételéről a következő forrás alapján szemléletes képet kapunk:

„Az intézet eddig az alkotás-utcában volt elhelyezve s csak három hete, hogy a II. ker. nagy-rókus-utca 36. számú házba költöztették át. [...] A miniszter először a berendezést tekintette meg, szemleutját a főbejáratnál szemközt fekvő emeletes épületben kezdve meg. A földszinten végig járta a fiu és női szakosztályt, az emeleten pedig a férfi lakosztályt és az epileptikus betegek termeit. Elismerését főleg a rend és tisztaság nyerte meg. A földszintes épületben az ebédlő és az iskola-helyiségek vannak berendezve. A növendékek, amikor a miniszter belépett, épen ebédjüket végezték. Csöndesen, asztal mellett ülve vártak. A látogatókat a legtöbben észre sem vették. [...] Mindössze 29-en vannak: 24 fiu és 5 leány. Vegyest senyvednek a kretinizmus és idiotizmus válfajaiban. Egynémelyiket évek során át a gondos kezelés annyira kigyógyította, hogy ma már az intézeten belül szolgálatot is végez. Egy 26 éves férfi meg épen annyira van már, hogy küldözhetik is. Olvasni, irni 6-8 kivételével mindannyian tudnak. Némelyik egész folyékonyan ír és olvas, amennyire már t. i. a hülyeséggel járó hiányos beszélőképesség megengedi. Ebéd előtt és után imádkoznak, az érkezőket, ha figyelmeztetik erre, üdvözlik, szóval meglátszik rajtuk, hogy alapos, lelkiismeretes gondozás alatt állanak.” (Somlyay, 1886. 734-735.)

A forrás sorai tükrözik, hogy Frim Jakab szemlélete szerint a nevelés alapja a szoktatás. Rendre, engedelmességre, a játék alkalmazásával társas életre kellett szoktatni a növendékeket. Nézetei szerint egyéni, differenciált fejlesztéssel, szeretetteljes bánásmóddal kell ezen gyermekek nevelését-oktatását megvalósítani (Frim, 1884). Külföldön szerzett tapasztalatai alapján leírta és a gyakorlatban is bemutatta az „imbecillisek” nevelésének több, 20. században is alkalmazott eljárását. Az intézmény történetéről, államosításának kérdéseiről a „Képezhető Hülyék- és Gyengeelméjük Budapesti Országos Magyar Királyi Nevelő- és Tanintézetének” 1897–98. tanévi értesítőjéből tájékozódhatunk (Berinza, 1897a).

Az értelmi fogyatékos gyermekek intézményes nevelése a 19. század végéig

A Frim Jakab nevéhez köthető első intézet államosítását követően a kretinizmus kérdésének előtérbe kerülése, valamint az eltérő csoportosítás alá eső értelmi fogyatékos emberek iskoláztatása került a szakemberek figyelmének fókuszába. Már az 1880-as években rájötték arra, hogy a kretinizmus és az azzal összefüggő nehézségek országosan jelentkező problémák, így a csallóközi adatok alapján közzétett javaslatok és Frim Jakab magánintézete között láthatóvá vált az összefüggés. Az értelmi fogyatékos gyermekek intézményes nevelésére irányuló törekvések két útja az 1880-as években találkozott (Gordosné Szabó, 1979).

1883-ban a Belügyminisztérium elrendelte a „kretinek” és „idióták” országos összeírását, a probléma jelentőségére ugyanis az 1880-as években több szakember felhívta a figyelmet:

„Ha e lelki bajokhoz még testi baj is járul, azt kreténségnek nevezzük. Az ily baj rendszeren helyi jellegű, hegyi vidékeken s mocsáros helyeken fejlődik ki a levegő s víz hatása folytán (nálunk például Csallóközben, Sopron-, Fogaras- s Hunyad megyékben van igen sok), rendszeren együtt jár a vízfejűséggel, golyvával; az ily szerencsétlen legtöbbszörre beszélni sem tud s egyenesen járnai alig képes, ezért nem annyira nevelésre, mint inkább ápolásra van szüksége.” (György, 1886. 384.)

Linzbauer X. Ferenc (1807–1888) orvos, egyetemi tanár a csallóközi kretinizmus kérdésének tanulmányozásába kezdett. Preventív intézkedéseket sürgetett, s súlyosság szerint különböző intézmények (gyógy-nevelőintézet, foglalkoztatási menedékhelyek, ápodák) felállítására tett javaslatot.

„Linzbauer különben nagyszabású munka megírását is tervbevette Hülyeség és kretinizmus címen, mely egyidejűleg magyar és német nyelven jelent volna meg s amelynek tervezetét és előszavát meg is írta. Világos elgondolás, meleg, emberbaráti érző szív, alapos tanulmány jellemzi ezt a tervezetet, amelyben megtaláljuk a mai 'gyógypedagógia' elnevezést is.” (Éltes, 1927. 34.)

Frim Jakab intézete az államosítással egyidőben (1896) „Gyengeelméjük Budapesti Országos Magyar Királyi Nevelő- és Tanintézetévé” minősült. Az elnevezés mutatja, hogy a növendékek összetétele is megváltozott, azaz olyan értelmi fogyatékos gyermekek maradtak az intézetben, akiket „képezhetőnek” tekintettek. Az értelmi fogyatékos gyermekek csoportja intézményes nevelésük tekintetében hivatalosan is kettévált: „képezhetetlenekre” („idiótákra”) és „képezhetőkre” („imbecillisekre” és „debilisekre”). Még két éve sem működött az állami intézet, amikor megindult az intézeten belüli differenciálódás. 1898-ban már megtaláljuk a kísérleti osztályokat „gyengetehetségűek”

(„debilisek”) számára. Berkes (Berinza) János (1862–1934) igazgató három, külön tanterv szerint haladó kisegítő, externátusi osztályt indított, amelyek a századfordulón ki is váltak az intézetből, s az egyik népiskolában kezdték meg működésüket, hamarosan a kisegítő iskolák és osztályok hálózatává fejlődtek (Gordosné Szabó, 2000; Kovács, 2023; Mesterházi, 2023). Ezzel az Alkotás utcai „hülyenevelő intézet” átalakult, struktúrája és tevékenysége differenciálódott.

„Ezen természetes individualizálódás keretein belül, különösen azokon a területeken, ahol az egyes elemek szembeötlően heterogén volta miatt a tanítás-nevelés eredményei a legproblematikusabbak voltak, mint teszem azt pl. az értelmileg fogyatékosoknál, ott ezen körülmény már arra indította a szakembereket, hogy legalább az általános kórkép súlyossági foka szerint alkossa a maga differenciáltabb csoportjait, így jöttek létre az értelmileg fogyatékosok oktatása területén leelőször, mint legkiáltóbb különbség: az idioták intézetei, később pedig, midőn már nemcsak ezen durvább elváltozások meglátására voltunk képesek, hanem az értelem kisebb-mérvű, de még mindig kóros elváltozásait is kezdtük észrevenni, létrejöttek a ma már oly jelentős szerepet játszó kórosan gyenge tehetségű gyermekek iskolái, az ú. n. kisegítő iskolák.” (Schnell, 1927. 29.)

A századfordulóra tehát a gyógypedagógiának e területén is kialakult az intézményes nevelés, Frim Jakab magánintézete mellett 1898-ban a „Szeretet” egyesület a „Hülyék menházát” létesítette (Scherer, 1899), Blum Rezső pedig – „Elmegyengék ápoló intézete” néven – Pelsőcön nyitott magánintézetet (Blum, 1903).

A fogyatékos gyermekek intézményes nevelésének 20. század eleji helyzetképe

Az (enyhe) értelmi fogyatékos gyermekek iskolai nevelését érintően 1900-ban Kerékgyártó Elek (1847–1925) foglalta szintézisbe gondolatait:

„A tanítók szakszerű kiképzéséről még egyik hatóságunk sem gondoskodott. Elkülöníteni a szellemileg gyöngé növendékeket, kétségkívül hasznos intézkedés volna. Ámde, ha a szakemberek hiányoznak, az elkülönítés csak zavarokat, elégedetlenségeket és fékezhetetlen panaszokat idézne elő. [...] És ez természetes, mivelhogy a szellemileg gyöngé gyermekek élete valóságos rejtély. Az ily természetekhez megtalálni a kulcsot nem könnyű.” (Kerékgyártó, 1900. 4.)

1901-ben Éltés Mátyás *Külön iskolát a gyöngéeknek!* című írásában a „gyengeelméjűek”, „gyengetehetségűek” és „erkölcsi elmezavarban szenvedő” gyermekek külön iskoláinak szükségességéről értekezik. Cikkében az akkor két éve működő kisegítő iskola tevékenységéről, a jelentkező és felvételre kerülő gyermekekről is említést tett (Ellenbach, 1901a). A „normális gyengék” szakszerű nevelésére létrehozott intézmény megalakulásáról és működéséről a *Magyar Paedagogia* című folyóiratban olvashatunk (Ellenbach, 1903).

A szakemberek már a 19. század végén szorgalmazták a fogyatékos gyermekek tankötelezettségének törvénybe iktatását (ld. Szenes, 1895). Az 1900-tól 1910-ig terjedő években Magyarországon egymás után keletkeztek az intézetek. 1911-re elkészült „az érzéki és értelmi fogyatkozásban szenvedők oktatásáról és gyámolításáról” szóló törvényjavaslat, mely – széleskörű egyeztetéseket követően – „siketnéma, vak és szellemileg fogyatékos gyermekek oktatásáról” szóló törvénytervezetté módosulva az első világháború kitörésének következtében nem került elfogadásra (Gordosné Szabó, 2012. 31.).

Éltes Mátyás soraiból (1920) áttekintést kapunk a „gyengetehetségű”, „gyengeelméjű” gyermekek számára létrehozott kiegészítő iskolák időszzerű kérdéseiről. Az 1920-as években már több hazai városban létesült kiegészítő iskola, ahol „gyengeelméjű” gyermekeket tanítottak, máshol pedig előkészületek folytak ezek megszervezésére. Az írásból kitűnik a fogyatékos gyermekekről való általános gondolkodás, szemlélet 20. század eleji helyzete:

„Így igazán áldásos működést fejthet ki, olyat, melynek jótéteményeit megérik a szülők s ezek révén az egész társadalom, de megéri az elemi iskola is, mert munkáját nem akadályozzák többé ezek a szerencsétlen ügyefogyottak, s legjobban megérik maguk azok, akikről az Írás mondja: Boldogok a lelki szegények.” (Éltes, 1920. 18.)

A magyar gyógypedagógia-történetben meghatározó jelentőségű az 1921. évi XXX. törvény cikk az iskoláztatási köteleesség teljesítésének biztosításáról, mely minden tanköteles korban lévő gyermek iskoláztatásának megvalósítását tűzte célul. Ez a törvény a fogyatékos gyermekek elkülönített iskoláztatását határozottan kimondta. A törvény hetedik paragrafusa szerint kizárták a többségi iskolából a tanulót, ha „1. oly szervi fogyatkozása van, amely a tanulmányokban való normális előhaladást lehetetlenné teszi, 2. ragályos vagy undort keltő betegségben szenved, 3. elmebeteg vagy tompaelméjű, 4. a többi gyermek erkölcsiségét veszélyezteti” (Törvény cikk, 1921). A törvény és az iskoláztatási kötelezettség megvalósítását az 1922. december 21-én Klebelsberg Kunó (1875–1932) által kiadott „m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1922. évi 130.700. számú rendelete, az iskoláztatási köteleesség teljesítésének biztosításáról szóló 1921:XXX. t.-c. végrehajtásáról” biztosította, szabályozta (Rendelet, 1922).

A 20. század első évtizedeiben jellemző volt a gyógypedagógiai iskoláztatás terén élenjáró országokban, hogy a fogyatékos gyermekek egy része – férőhely hiányában – nem került be a költséges (állami, egyházi, magán) gyógypedagógiai intézményrendszerbe. A szakemberek, érintett személyek és hozzátartozók, civil szervezetek a tankötelezettség fogyatékos gyermekekre történő kiterjesztését sürgették. Svájc kantonjaiban a századfordulótól, Belgiumban 1914-től, a Szovjetunióban 1919-től, Magyarországon 1921-től, Olaszországban 1928-től minden „képezhető” fogyatékos gyermekre vonatkozott a tankötelezettség, így iskoláztatásuk közoktatás-politikai területté vált (Gordosné Szabó, 2012).

Az intézmények működésének főbb tendenciái

Ahogy a fentiekben láttuk, a fogyatékos gyermekek intézményes nevelése a 19. század második felében lendületes fejlődésnek indult, világszerte megindult az intézetszervezés, s az iskolai nevelésben részesülők száma nőtt. A tanügyi fejlesztési stratégiák, a tankötelezettséget előíró törvények bevezetésével egyre nagyobb számban jelentek meg Európa-szerte az alapfokú iskolákban azok a tanulók, akik tanulásban elmaradtak a társaiktól. Differenciálódási folyamat indult meg, a különböző fogyatékosági területeken súlyosság szerint szétválasztották a gyermekek csoportjait. Ennek a folyamatnak a megindulása a fogyatékos gyermekek nevelésének-oktatásának egyik legjellemzőbb sajátossága a 19. században.

A gyógypedagógia egyetemes történetét tekintve az intézmények elnevezésének kérdésében a 19. század végére általában az a felfogás, irányelv alakult ki, hogy helytelen azokat „hülyék”, „idióták”, „bárgyuak” intézetének hívni. Így az intézeteket általában azokról a városokról nevezték el, amelyekben vagy amelyek közelében működtek, azonban előfordultak bibliai elnevezések is. A szakemberek célja volt, hogy az értelmi

fogyatékos gyermekekről alkotott, általában még meglévő kedvezőtlen narratívát, gondolatokat jó irányba befolyásolják, az előítéleteket megszüntessék (Gordosné Szabó, 1978).

Az értelmi fogyatékos gyermekek első magyarországi intézetében előkészítő vagy szoktató osztályt, kezdő és haladó első osztályt, valamint a felsőbb osztályok esetében a népiskolák osztályaihoz hasonló csoportokat alakítottak (Vadnai, 1899). A 19. század végére a különböző intézetekben általában egységes terv szerint haladtak az előkészítő osztályokban, nagyobb eltérés a taneszközök terén mutatkozott. A tananyagkiválasztást tekintve elterjedt szokás volt, hogy a népiskolák tanterveihez alkalmazkodtak, az azokban megjelölt elvárásokat különböző mértékben redukálva jelölték meg. Az intézmények munkáját tanügyi hatóságok nem szabályozták, így a tanulók összetétele eltérően alakult, s a mindenkori összetételhez igazodva állapították meg a követelményeket. Berinza János a következőképpen vélekedett a „hülye” gyermekek nevelésének módszereiről:

„Általában azt mondhatjuk, hogy a hülyék tanítása főbb vonásokban megegyezik a normális gyermekekével, csak több az egyes gyermekek individualitása, melyet a tanításnál tekintetbe kell vennünk.” (Berinza, 1897b. 9.)

Az értelmi fogyatékos gyermekek nevelésének területén a 19. század végéig sem vált általánossá a népiskolákban Comenius óta alkalmazott osztály- és órarendszer (Gordosné Szabó, 1978). A nevelésük-oktatásuk során alkalmazott módszerek vitatott mivoltát tükrözik a források (lásd Berkes, 1909). A tapasztalatok bővülésével, a tudomány fejlődésével azonban differenciáltabb, individuálisabb metódusokkal találkozhatunk, esetenként holisztikus megközelítéssel:

„tanításunk nem lehet általános, hanem a gyermek képességeihez alkalmazott. Persze minden gyermek képességét külön-külön nem lehet figyelembe venni, de bizonyos fokozatot mégis meg lehet állapítani, amelyen belül bizonyos számú gyermek egyenlő elbánásban részesülhet. [...] De nekem mindenesetre tudnom kell, hogy melyik gyermek szorul a szemléletibb, vagy elemibb kérdésre, nehogy a felelni nem tudás a gyermek önbizalmát kevesbítse, sőt a többiek elé, mint tudatlant állítsa. Persze, hogy tudatlan szegény, de nem tehet róla, hogy a teremtő kevesebb képességgel áldotta meg. De nincs olyan tudatlanság, amelyet alkalmas módon kevésbé szembeszökövé ne lehetne tenni, nincs az a csekély képességű gyermek, akitől szeretettel, elnézéssel ki ne lehetne csalni s ne lehetne fokozni azt a kis tudást, amivel bír.” (Ákos, 1909. 156–157.)

Az értelmi fogyatékos gyermekek iskoláztatásának szempontjából lényeges annak górcső alá vétele, hogy milyen képzettségű szakemberek tevékenykedtek a fent említett intézményekben. Schwartz Adolf 1891-ben kritikai hangvételű írásában arról számolt be, hogy hazánkban minden népiskolában több értelmi fogyatékos gyermek tanult. Nézetei szerint a „szellemileg elkorcsosodott” gyermekek ügye kevés figyelmet kapott Magyarországon, mindenekelőtt a tanítók nyitottságának, érdeklődésének hiányát emelte ki. Javasolta, hogy már a tanítóképzőkben ismertessék meg a fiatal tanítókat a fogyatékos gyermekek intézeteivel, nevelésük-oktatásuk lehetőségeivel (Schwartz, 1891).

„Hogy azonban a hülyék tanítását sikeresen, foganatosan vihessük keresztül, ahhoz egy csomó methodikai ismeret, jártasság, kitartás, lelkesedés és úgy iránti szeretettel párosult nagy összegű türelem kívánatik. Nem annyira a módszer határozó az eredményre, — habár ez is szükséges — mint inkább a tanító személye, szívóssága, türelme és kitartása.” (Berinza, 1897b. 9.)

Az 1890-es években speciális szakemberképzés céljából sorra létesültek állami tanfolyamok. 1897-től a „Gyengeelméjűek tanítóit képző tanfolyam” is működésnek indult a „Képezhető Hülyék- és Gyengeelméjűek Budapesti Országos Magyar Királyi Nevelő- és Tanintézetének” keretein belül. A tanfolyamok mindegyike pedagógiai előképzettségre dolgozott ki két évig tartó programot. 1898-ban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium az emberbaráti intézmények szervezetéből kiemelte a fogyatékos gyermekek iskoláit, és gyógypedagógiai intézményekké minősítette őket, ettől kezdve a közoktatás egy önálló területét képezték. Az intézmények irányítására, alacsony számára (összesen kilenc), azonos struktúrájára és működési feltételeire hivatkozva a Gyógypedagógiai Szaktanács a speciális szakemberképzés egyesítését javasolta. A kétéves egyesített gyógypedagógus-képzés 1900-ban indult meg a Gyógypedagógiai Tanítóképző falai között Vácott. Az itt megszerzett oklevél a fogyatékos gyermekek valamennyi területére egyaránt képesítést nyújtott (Ellenbach, 1901b; Gordosné Szabó, 2006; Réthy, 2020).

Hazánk úttörői több ízben felhívták a figyelmet a fogyatékos gyermekek intézményeinek munkájára, valamint a társadalom e téren szükséges szemléletére. A külföldön is sokfelé megfordult Éltes Mátyás a társadalmi szemléletformálás fontosságát hangsúlyozta:

„Külföldön az ilyenmű intézetek legnagyobb részét társadalmi úton, magánadakozásokból, kegyes hagyományokból, gyűjtések útján és társulatok tartják fenn s csak egy-kettőt tart fenn az állam. Hazánkban a gyógypedagógiai oktatásról az állam gondoskodik ugyan, de azért nagy hibát követnénk el, ha azt hinnők, hogy társadalmunknak e tekintetben többé semmi tennivalója nincs. Van, és pedig elsősorban az, hogy az egyes intézetekből kikerült növendékeket vegye pártfogásába és támogassa őket, ha egyébbel nem, hát jószívű bánásmóddal igyekezzék elviselhetőbbé tenni sorsukat; másodsorban pedig az, hogy kiki tehetsége szerint igyekezzék vagyonából egy csekélyke részt e szerencsétlenek segítségére feláldozni. [...] Könnyítsük meg az emberszeretet munkáját azoknak, akik e szerencsétlenek megmentésén fáradoznak.” (Ellenbach, 1901b. 95.)

Az 1890-es években speciális szakemberképzés céljából sorra létesültek állami tanfolyamok. 1897-től a „Gyengeelméjűek tanítóit képző tanfolyam” is működésnek indult a „Képezhető Hülyék- és Gyengeelméjűek Budapesti Országos Magyar Királyi Nevelő- és Tanintézetének” keretein belül. A tanfolyamok mindegyike pedagógiai előképzettségre dolgozott ki két évig tartó programot. 1898-ban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium az emberbaráti intézmények szervezetéből kiemelte a fogyatékos gyermekek iskoláit, és gyógypedagógiai intézményekké minősítette őket, ettől kezdve a közoktatás egy önálló területét képezték. Az intézmények irányítására, alacsony számára (összesen kilenc), azonos struktúrájára és működési feltételeire hivatkozva a Gyógypedagógiai Szaktanács a speciális szakemberképzés egyesítését javasolta. A kétéves egyesített gyógypedagógus-képzés 1900-ban indult meg a Gyógypedagógiai Tanítóképző falai között Vácott.

Zárógondolatok

A haladás gondolata, az ember tökéletesítése, az egyén szabadsága, az empiria hatékonysága, a közvetlen tapasztalat jelentősége, valamint a konkrét tevékenység általi tanulás és a modern kultúra egyéb aspektusai képezték a felvilágosodás eszméjét, amelyekre a fogyatékos gyermekek nevelésének-oktatásának módszerei is épültek (Winzer, 1986). A fogyatékos személyekről alkotott narratíva, illetve a velük való bánásmód a különböző társadalmakban korszakokon átívelően ambivalens képet mutatott. A gyógypedagógia történetének tanulmányozása során egyrészt „emberbaráti hagyománnyal” találkozunk, a fogyatékos személyek segítésének, támogatásának indítatásával. Megjelenik ugyanakkor a „társadalmi szabályozás” hagyománya, a tendencia, hogy el akarjuk rejteni vagy meg akarunk szabadulni azoktól, akik nem illenek közéink (Woodill és Velche, 1995). Ezt a kettős pozíciót, a segítségnyújtást és elnyomást tükrözi az értelmi fogyatékos gyermekek iskoláztatásának története is. Az intézménytörténeti rekonstrukció betekintést nyújthat abba, miként változott meg az egyensúly a segítségnyújtás és az elnyomás között az idők során, felfedi a gyógypedagógia történetében egyszerre jelenlévő segítő és kirekesztő gesztust.

Hodász Kata

Semmelweis Egyetem Pető András Kar

Irodalom

- 1868: XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. *Ministeri utasítások a megyei tanfelügyelők, a tankerületi iskola-tanácsok, a községek, a községi iskolaszékek és a Budapesti iskolatanács számára. Tantervek a nép- és polgári iskolák számára. A tanítóképződe szervezete.* (1869) Hivatalos kiadás. Ráth Mór. (= Törvénycikk, 1868)
1921. évi XXX. törvénycikk az iskoláztatási köteleesség teljesítésének biztosításáról. (= Törvénycikk, 1921)
- M. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1922. évi 130.700. számú rendelete, az iskoláztatási köteleesség teljesítésének biztosításáról szóló 1921. évi XXX. t.-c. végrehajtásáról. Magyarországi Rendeletkötet Tára, 57. 1231–1293. (= Rendelet, 1922)
- Ákos, I. (1909). A képességek megállapításának fontossága az oktatás szempontjából. *Magyar Gyógypedagógia*, 1(5), 152–159.
- Berinzs, J. (1897a). *Az intézet államosításának története.* Értesítő a Képezhető Hülyék- és Gyengeelméjűek Budapesti Orsz. M. Kir. Nevelő és Tanintézetéről az 1897-98. tanévben. 75–79.
- Berinzs, J. (1897b). *A hülyék tanításáról és neveléséről.* Értesítő a Képezhető Hülyék- és Gyengeelméjűek Budapesti Orsz. M. Kir. Nevelő és Tanintézetéről az 1897-98. tanévben. 3–9.
- Berkes, J. (1909). Az elemiesség és részletesség a gyengeelméjűek oktatásában. *Magyar Gyógypedagógia*, 1(1), 23–27.
- Berzsenyi, E. (2017). A fogyatékos személyek nevelésének története interkulturális megközelítésben, az ábrahám vallások – a zsidóság, a kereszténység és az iszlám – szent könyveiben megfogalmazott tanítások tükrében. *PhD-értékezés.* ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Berzsenyi, E. (2020). *Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékosokról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint.* Eötvös József Könyvkiadó.
- Blum, R. (1903). *Tájékoztató a szellemileg fogyatékosok Blum-féle intézetéről. Pelsőcz (Gömörmegye).*
- Doron, C. O. (2015). Felix Voisin and the Genesis of Abnormals. *History of Psychiatry*, 26(4), 387–403. https://www.academia.edu/11610981/Felix_Voisin_and_the_genesis_of_abnormals Utolsó letöltés: 2024. 01. 27. DOI: 10.1177/0957154X15604789
- Ellenbach, M. (1901a). Külön iskolát a gyöngékeknek! *Néptanítók Lapja*, 34(14), 6–7.
- Ellenbach, M. (1901b). Gyógypedagógia. *Magyar Paedagogia*, 10, 93–95.
- Ellenbach, M. (1903). Az állami kisegítő iskola. *Magyar Paedagogia*, 12, 185–186.
- Éltes, M. (1918). Az ötvenéves népoktatási törvény és a fogyatékos gyermekek intézetei. *Magyar Gyógypedagógia*, 10(1–3), 15–17.
- Éltes, M. (1920). A gyöngélméjű gyermekek iskolái. *Magyar Paedagogia*, 29, 13–18.

- Éltes, M. (1927). Adatok a gyengeelméjű gyermekek oktatásának történetéhez. *Magyar Paedagogia*, 36, 25–34.
- Frim, J. (1884). *A hülyeség és a hülyeintézetek. Segélyszózat a magyar nemzethez a nyomorultak legelhagyatottabbjai érdekében*. Nyomatott Posner Károly Lajosnál.
- Frim, J. (1877). Első magyar hülyék nevelő-és ápoló-intézete R.-Palotán. *A Hon*, 15(24), 4.
- Gordosné Szabó, A. (1978). *Gyógypedagógia történet I*. Tankönyvkiadó.
- Gordosné Szabó, A. (1979). *Gyógypedagógia történet II*. Tankönyvkiadó.
- Gordosné Szabó, A. (2000). A gyermekközpontú pedagógia egyik bölcsője. Százhuszonöt éve született Éltés Mátyás. In Pukánszky, B. (szerk.), *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó. 34–42.
- Gordosné Szabó, A. (2006). A hazai gyógypedagógus-képzés fejlődéstörténeti elemzése. *Gyógypedagógiai Szemle*, 34(2), 87–94. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00033/pdf/EPA03047_gyosze_2006_2_087-094.pdf Utolsó letöltés: 2024. 01. 27.
- Gordosné Szabó, Anna (2012). *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- György, A. (1886). Hülyék. In Verédy, K. (szerk.), *Paedagogiai Encyclopaedia*. Athenaeum. 383–385.
- Karnay, Á. (1909). Fogyatékosokról való gondoskodás Franciaországban (Külföldi szemle). *Magyar Gyógypedagógia*, 1(5), 176–178.
- Kerékgyártó, E. (1900). A szellemileg gyöngye gyermekek iskolai nevelése. *Néptanítók Lapja*, 33(32), 4–5.
- Kiss, L. (2012). A csallóközi endémias kretinizmus története. *Orvosi Hetilap*, 153(44), 1752–1759. <https://akjournals.com/view/journals/650/153/44/article-p1752.xml> Utolsó letöltés: 2024. 01. 27. DOI: 10.1556/OH.2012.HO2424
- Kovács, K. (2021). A „gyenetehetségtől” az nyhe értelmi fogyatékosáig: jelentősebb fogalmi változások – Múlt és jelen. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49(4), 279–294. DOI: 10.52092/gyosze.2021.4.3
- Kovács, K. (2022). A német kisegítő iskoláztatás története magyar pedagógiai szaklapok tükrében 1867-1918 között. In Karlovitz, J. T. (szerk.), *Szakmódszertani és más pedagógiai tanulmányok*. International Research Institute s.r.o. 209–216. <http://www.irisro.org/pedagogia2022januar/41KovacsKrisztina.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 27.
- Kovács, K. (2023). A kisegítő iskoláztatás kialakulásának első szakasza Magyarországon, 1898–1920 között. *Iskolakultúra*, 33(5), 84–101. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/44390> Utolsó letöltés: 2024. 01. 27.
- Magyar, A. (2018). *Fejezetek az értelmifogyatékos-kép történetéből. Elzárás, gyógyítás, fejlesztés a kezdetektől a 19. század végéig*. Gondolat Kiadó. http://real.mtak.hu/91407/1/MagyarAdel_nyomdanak.pdf Utolsó letöltés: 2024. 01. 27.
- Magyar, A. (2019). A pszichiátriai betegekről és az értelmi fogyatékos személyekről alkotott kép változásai a 19. századi Magyarországon. In Bukor, J. & mtsai (szerk.), *11th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections: Conference Proceedings*. Janos Selye University. 107–116. <http://uk.ujs.sk/dl/3334/9MAGYAR.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 27. DOI: 10.36007/3334.2019.107-116
- Magyar, A. (2020). Az értelmi fogyatékos személyek első speciális nevelőintézetének megjelenése – út az asylumoktól a gyógyítva nevelésig. In Németh, A. & mtsai (szerk.), *12th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections: Conference Proceedings*. Janos Selye University. 207–215. <http://uk.ujs.sk/dl/3730/Magyar.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 27. DOI: 10.36007/3730.2020.207
- Mesterházi, Zs. (2023). Társadalmi válaszok. Történeti visszapillantás: a kisegítő iskola kialakulása és változásai. In Mesterházi, Zs. & Szekeres, Á. (szerk.), *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 121–151.
- Németh, A. (2005). A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében. Összehasonlító intézménytörténeti elemzés. *Iskolakultúra*, 2005(9), 50–70. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20304/20094> Utolsó letöltés: 2024. 01. 27.
- Nóvik, A. (2010). Abnormal children in the Hungarian historiography of education. In Nóvik, A. & Pukánszky, B. (szerk.), *Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. 49–57. https://www.researchgate.net/publication/309175099_Abnormal_children_in_the_Hungarian_historiography_of_education Utolsó letöltés: 2024. 01. 27.
- Pukánszky, B. (2014). *A magyar iskolatörténet és pedagógusképzés paradigmái*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara.
- Réthy, E. (2020). A gyógypedagógus-képzés fejlődéstörténetének útja 1900-1945. *Polymatheia*, 17(1-2), 123–136. https://www.polymatheia.hu/images/pdf/pdf_15.pdf Utolsó letöltés: 2024. 03. 12. DOI: 10.51455/Polymatheia.2020.1-2.07
- Rill, J. (1882). A kirkól a népiskolai törvény nem gondoskodik. *Magyar Pedagógiai Szemle*, 3(7), 194–202.
- Scherer, I. (1899). A hülyék menháza megnyitása. *Kalauz az emberbaráti oktatás és nevelés terén*, 12(6), 65–67.
- Schnell, J. (1927). Felfogótípus és gyógypedagógia. *Magyar Gyógypedagógia*, 15(1–3), 28–36.
- Schwartz, A. (1891). A hülyék nevelése és tanítása. *Népnevelők Lapja*, 26(11), 189–192.

Somlyay, J. (1886). Trefort látogatása a hülyék intézeteiben. *Népnevelők Lapja*, 21(46), 734–735.

Szenes, A. (1895). *A hülyék és azok nevelése*. Taizs József Könyvnyomdája.

Vadnai, D. (1899). A hülyék és gyengeelméjűek nevelése. *Népnevelők Lapja*, 34(37), 593–596.

Weinberger, S. F. (1876). A hülyeintézetek. *A Hon*, 14(103), 1–2.

Winzer, M. A. (1986). Early developments in special education: Some aspects of Enlightenment thought.

Remedial and Special Education, 7(5), 42–49. DOI: 10.1177/074193258600700509

Winzer, M. A. (1993). *The History of special education. From isolation to inegration*. Gallaudet University Press.

Woodill, G. & Velche, D. (1995). From Charity and Exclusion to Emerging Independence: An Introduction to the History of Disabilities. *Journal on Developmental Disabilities. Le journal sur les handicaps du développement*, 4(1), 11–21.

Absztrakt

Jelen tanulmány az értelmi fogyatékos gyermekek nevelésének-oktatásának hazai intézményesülési folyamatát, még a tankötelezettség keretein kívül megvalósuló intézményes nevelésük innovatív elemeit vizsgálja, szem előtt tartva, hogy a magyar intézményhálózat kibontakozása miként illeszkedett a nevelésükre-oktatásukra létrehozott európai rendszerek általános fejlődési tendenciáihoz. Módszertanunk kvalitatív tematikus elemzésre épül a dualizmus korában Magyarországon megjelenő, az értelmi fogyatékos gyermekek nevelését-oktatását érintő diskurzusok vizsgálata, valamint a fókuszba emelt időszak (gyógy)pedagógiai vonatkozásait értelmező szakirodalmak elemzése által. A kutatás jelentősége, hogy szintetizáló összefoglalást nyújt az eddigi nevelés- és gyógypedagógia-történeti tudásról; a téma kifejtése során nemzetközi kontextusba helyezi az értelmi fogyatékos gyermekek hazai intézményeinek alakulását, árnyalja a róluk alkotott korabeli felfogást. Az intézményfejlődési út betekintést nyújt abba, miként változott meg az egyensúly a segítségnyújtás és az elnyomás között az idők során, felfedi a gyógypedagógia történetében egyszerre jelenlévő segítő és kirekesztő gesztust.

Kulcsszavak: neveléstörténet, gyógypedagógia-történet, iskolatörténet, értelmi fogyatékos gyermek

A SNI tanulókat érintő oktatási egyenlőtlenségek értelmezéseinek szakpolitikai, társadalmi és emberjogi dimenziói

A tanulmány egy összehasonlító elemzés keretében, társadalomtudományi megközelítésben mutatja be a SNI tanulókat érintő hazai oktatási rendszerből fakadó egyenlőtlenségeket 2015-től napjainkig. Az SNI tanulókat érintő oktatási egyenlőtlenségek összehasonlító elemzésekor nem csupán szakpolitikai dimenzió megvilágítására kerül sor – a jogszabályok és intézményi működés szabályait vizsgálva –, hanem a változó politikai és közpolitikai döntések hatásának várható társadalmi következményei és a formálódó szakmai célok mentén nyújt egy átfogó képet, kitérve a befogadó szemlélet társadalmi és emberjogi dimenzióira is.

Bevezetés

Az Európai Bizottság (European Commission, 2020a) megvalósíthatósági tanulmányában bemutatta, hogy melyek a főbb oktatási kihívások tagállamonkénti. Magyarországon ez a három megoldásra váró probléma: (1) a megfizethetőség (jellemző még pl. Ciprusra, Horvátországra, Portugáliára, Angliára); (2) a korai iskolai szelekció (jellemző még pl. Csehországra, Belgiumra, Romániára, Németországra, Ausztriára); (3) és a romák elleni diszkrimináció (jellemző még pl. Bulgáriára, Csehországra, Spanyolországra, Szlovákiára). A hazánk számára megfogalmazott szakpolitikai ajánlás szerint haladéktalanul véget kell vetni a romák diszkriminációjának, és biztosítani kell a fogyatékossgal élő tanulók számára az inklúzív oktatást. Az oktatás hozzáférhetősége, minősége szorosan összefügg a társadalmi egyenlőtlenségeket fenntartó és reprodukáló mechanizmusok működésével (Fónai, 2020; Hüse és Ceglédi, 2018).

Több mint két évtizede a hazai oktatási rendszert számos kritika éri, általánosságban a következőket szokták említeni: a) Az oktatási rendszer újratermeli, sőt növeli a családi háttérből fakadó egyenlőtlenségeket. A tanulók szocioökonómiai háttere jelentősen hat a tanulói teljesítményre (Lőrincz és Antal-Fekete, 2022). b) Az iskolai lemorzsolódás, illetve a korai iskolaelhagyás magas száma (Eurostat, 2021b; MNTFS, 2022). c) Kifejezetten kedvezőtlenek a SNI tanulók iskolai esélyei. Ehhez hozzájárul, hogy nem vagy alig biztosított az iskolák közti átjárhatóság. d) Az oktatási rendszer – a 2000-es évek óta – szelektív és egyenlőtlen (Csapó, 2015). e) Alacsony társadalmi mobilitás jellemző, jövedelmi, oktatási és foglalkoztatási dimenzióban egyaránt. A kutatók ezt a ragadós plafon, ragadós padló hasonlattal szokták jellemezni, vagyis a társadalom legalsó és

a legfelső szintjének kifejezetten erős a megtartó ereje (Tóth és Szelényi, 2018; Lőrinc és Antal, 2022). f) A SNI tanulók számára a magyar oktatási rendszer nem tudja biztosítani az egyenlő hozzáférést, magas minőségű oktatást (Hajdu és mtsai, 2022; Keller, 2018). Mindezeket számos tényező befolyásolja, például a pénzügyi és a humán erőforrások, valamint az infrastruktúra – ide értve a korszerű IKT-eszközöket is – korlátozott rendelkezésre állása. A SNI tanulókat oktató pedagógusok gyakran nem rendelkeznek megfelelő felkészültséggel, képzettséggel vagy tapasztalattal, hogy hatékonyan kezelni tudják ezen tanulók speciális szükségleteit.

A hazai gyógypedagógiai szakirodalomban még mindig alig találni olyan történeti értékű összehasonlító szociológiai tanulmányt,¹ amely párhuzamba állítja a statisztikai eredményeket a vizsgált időszak társadalmi jellemzőivel (például a felnőttképzés, az iskolakép, a családkép vagy a gyermekképzés sajátosságaival). Szabó (2015a, 2015c, 2016) munkáiban foglalkozott az inkluzív, befogadó pedagógia és iskolai gyakorlat kialakulásához, elterjesztéséhez vezető folyamat és az ehhez kapcsolódó fogalmak bemutatásával, valamint összehasonlító elemzésével az 1975-től 2014-ig tartó időszakban.

A tanulmány egy összehasonlító elemzés keretében, társadalomtudományi megközelítésben mutatja be a sajátos nevelési igényű (a továbbiakban: SNI) tanulókat érintő, a hazai oktatási rendszerből fakadó egyenlőtlenségeket 2015-től napjainkig. Az SNI tanulókat érintő oktatási egyenlőtlenségek összehasonlító elemzésekor nem csupán szakpolitikai dimenzió megvilágítására kerül sor – a jogszabályok és intézményi működés szabályait vizsgálva –, hanem a változó politikai és közpolitikai döntések hatásának várható társadalmi következményei és a formálódó szakmai célok mentén nyújt egy átfogó képet. Ahol lehetőség adódott, az egyes intézkedések végrehajtásáról, gyakorlati megvalósulásáról és azok következményeiről, hatásáról is pillanatképet mutat, továbbá kitér a befogadó szemlélet társadalmi és emberjogi dimenzióira is. Jelen írás a releváns hazai szakirodalom mellett a nemzetközi irodalomból elsősorban a metodikai jellegűek és a közpolitikai vonatkozásúak kiemelésére tesz kísérletet.

Elméleti háttér

Fogalmi alapvetés

Néhány, a témához szervesen illeszkedő alapfogalmat röviden fontos tisztázni: ezek a szelekció, kirekesztés/exklúzió, az iskolai szegregáció, a korai iskolaelhagyás (*early school leaving*) és a területi egyenlőtlenségek.

Fónai (2020) tanulmányában kifejti, hogy az exklúzió (kirekesztés, kizárás) az inklúzióval (befogadás) ellentétes társadalmi és oktatási gyakorlatot jelent. Ezen folyamatok szoros összefüggést mutatnak a szegregációval és a diszkriminációval, illetve az oktatási rendszerek szelektivitásával. Különböző tudományterületek eltérő értelmezési keretet alkalmaznak a fogalmak tisztázásakor. A fogalmakat meghatározhatjuk attól függően is, hogy milyen társadalmi, jogi vagy oktatási kontextusban vizsgáljuk. Hazánkban törvényileg tiltott a hátrányos megkülönböztetés és a szegregáció bármely formája (2003. évi CXXV. törvény)² ellenben a gyakorlatban továbbra is fennáll.³ Fontos megjegyezni, hogy bizonyos SNI tanulócsoportok esetében engedélyezett a szegregált oktatási forma (elfogadott szóhasználat: különnevelés) egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény keretében (EGYMI),⁴ de kizárólag csak az integráció érdekében.

Daly és Silver (2008) a társadalmi kirekesztés és a társadalmi tőke fogalmával kapcsolatosan azt mondják, hogy a fogalmak többdimenziósak, jelentésük részben átfed egymással. Több kutató szerint a szegregáció fogalma az emberek csoportjainak fizikai, társadalmi vagy politikai, gazdasági elkülönítésére utal az etnikum, nem, vallás,

gazdasági helyzet vagy egyéb társadalmi jellemzők alapján (Havas és Liskó, 2005; Rudnák és Mészáros, 2018; Fónai, 2020; Bihari, 2021). Bourdieu (1999) szerint a társadalmi helyzet reprodukciójában kitüntetett szerepe van a kulturális (tudás) tőkének és a szociális (kapcsolati) tőkének.

Velkei (2019) a társadalmi-térbeli egyenlőtlenségek alakulását és újratermelését az oktatás–tanulás–képzés–nevelés rendszerén keresztül vizsgálta, kiemelt figyelmet fordítva az állam szerepére és e szerepkör változásainak következményeire. Az intézményes oktatást bürokratikus szervezett nagyrendszerként értelmezte, melyben az állam az általa elfogadott szabályozókon keresztül, az általa irányított mechanizmusok révén osztja el a szolgáltatásokat. Ezek az igénybe vevők számára „elérhető szolgáltatásként” jelennek meg, de a különböző helyzetű egyének és csoportok számára eltérő mintázatokat mutatnak. A szelekcióban, szegregációban a tanulók családi háttere, társadalmi státusza, szociális helyzete és származása döntő szerepet játszik, nagyban hozzájárulva a társadalmi és térbeli egyenlőtlenségek újratermeléséhez, növekedéséhez. Dupcsik (2012) értelmezésében az iskolai szegregáció a hátrányos helyzetű tanulói csoportok (a továbbiakban: HH) és/vagy diszkrimináció esélyének kitett csoportok gyermekeinek elkülönült oktatása. Az iskolai szegregáció különösen súlyos probléma, mivel korlátozza a tanulók hozzáférését a minőségi oktatáshoz, és növeli az oktatási egyenlőtlenségeket. A marginális helyzetű tanulók (HH,⁵ roma, SNI⁶) iskolai kirekesztéséhez vezet egy gyakori iskolai jelenség – amely más országok, például Dánia iskolai gyakorlatában is fellelhető –, amikor a tanárok tanítás közben figyelmen kívül hagyják az érintett gyerekek befogadásának támogatását és differenciált oktatásuk megvalósítását. Hedegaard-Sørensen és Grumloese (2018) egy empirikus, szociálandropológiai tanulmánya a dán állami iskolai oktatásban is fellelhető befogadástól/kirekesztésről számolt be. Bár Dániában felismert és hangoztatott oktatáspolitikai szándék, hogy az iskolai befogadásnak, inklúciónak és a tanulási teljesítménynek két egyenlő célnak kell lennie, azonban a dán szakpolitika mégis a tanulói teljesítményre helyezi a legnagyobb hangsúlyt, ahogyan hazánk is. Az SNI tanulók integrált oktatása sok esetben exklúziót eredményez, mivel a pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs ellátáshoz szükséges diagnózis megszerzésével egyidejűleg egy megőrző folyamat is elindulhat (Bacskaï és mtsai, 2023). Azonban fontos megjegyezni, hogy hazánkban a szakértői bizottságok állapítják meg az SNI diagnózist. Nem rögzítenek, rögzíthetnek adatot azzal kapcsolatban, hogy milyen a vizsgált gyermek származása. Tehát nincsen hozzáférhető statisztika azzal kapcsolatban, hogy a cigány/roma csoport milyen fedésben van akár a HH/HHH és SNI csoporttal. A szerző megítélése szerint éppen ezért csak az SNI és a HH tanulóokra értendően lehet egyes oktatási sajátosságok között párhuzamot vonni.

A befogadó oktatás, integráció vagy inklúzió fogalmakat a magyar szakirodalomban több különböző kontextusban használják (Csányi, 2001; Bánfalvy, 2008; Szabó, 2015a; Fónai, 2020). Magyar, Krausz, Kapás és Habók (2020) az SNI tanulók vonatkozásában a következőképpen értelmezik a definíciókat. Az integráció az SNI tanulóknak a normál iskolai környezetben történő oktatása – a tanítási idő nagy részében – a tipikusan fejlődő társaikkal együtt. Az integráció azon a feltevésen alapszik, hogy a különböző igényű tanulók együttes oktatása elősegíti a szociális integrációt és a kölcsönös elfogadást. A szakirodalomban az inklúzióra mint szélesebb és átfogóbb megközelítésre tekintenek, amely nem csupán az SNI tanulók beilleszkedését célozza, hanem minden diák egyenlő hozzáférését az oktatási lehetőségekhez, figyelembe véve különböző képességeiket és szükségleteiket (Schwab, 2020). Az inkluzív oktatás magában foglalja a különböző tanítási stratégiák és megközelítések alkalmazását, hogy minden diák maximálisan megkapja, elérje az oktatási rendszer nyújtotta lehetőségeket. Ezek a definíciók rávilágítanak arra, hogy az inkluzív oktatás egy átfogóbb és inkluzívabb keretrendszerként kínál, míg az integrált oktatás inkább a fizikai beilleszkedésre koncentrál. Az inkluzív oktatás

a különbözőségek elfogadására és az egyenlő hozzáférés biztosítására törekszik minden diák számára.

Lindner és Schwab (2020) az ENSZ Fogyatékkal Élő Személyek Jogairól szóló Egyezménye (2006) óta, 2008 és 2018 december közötti időszakban végzett kutatások, megjelent tanulmányok rendszerezett áttekintését végezték el. Összesen 17 cikket vontak be a narratív szintézisbe. A vizsgált irodalom elsősorban Európából, Észak-Amerikából, Afrikából és Ázsiából származott. Az elemzett cikkek között találhatóak voltak például ausztrál, kanadai, brit, norvég, svéd, finn, dél-afrikai, izraeli és hongkongi tanulmányok is. Az inkluzív gyakorlatok területén az együttműködés és a ko-tanítás (*co-teaching*, hazánkban ez a kéttanáros modell), az oktatási gyakorlatok, a szervezeti gyakorlatok, a szociális/érzelmi/viselkedési gyakorlatok és az egyéni haladás megállapítása az öt megfigyelt aspektus. Az eredmények rámutattak, hogy az együttműködés és ko-tanítás növeli az oktatási erőforrások hatékonyságát és támogatja a diákok szélesebb körű bevonását. Továbbá megállapították, hogy a differenciált és individualizált tanítási gyakorlatok pozitív hatással vannak az inkluzív oktatásra, lehetővé téve minden diák számára, hogy részt vegyenek és fejlődhessenek az oktatási folyamatban, ezáltal lehetőséget teremtve az oktatási egyenlőség elérésére. A differenciálás és individualizálás kulcsfontosságú az inkluzív oktatási környezetekben. Ezek a stratégiák magukban foglalták a tananyag, a tanítási módszerek, a tanulási környezet és az értékelési módszerek módosítását, hogy azok jobban megfeleljenek a diákok egyéni szükségleteinek és képességeinek. Eredményeik rámutatnak továbbá arra is, hogy az inkluzív oktatás sikere jelentős mértékben függ a tanárok képességétől, hogyan adaptálják és finomítják az oktatási módszereiket a diákok sokféleségének megfelelően. A tanulmányban vizsgált országokban eltérő módon valósul meg az inkluzív oktatás, ami még inkább felhívja a figyelmet a további kutatások szükségességére a „minta” (jó) gyakorlatok meghatározása érdekében.

Témánk szempontjából a társadalmi integrációt befolyásoló jelenségek: a lemorzsolódás (*dropping out*) és a korai iskolaelhagyás (*early school leavers*, ESL). Birinyi és Szabó (2014) szerint az európai szakirodalomban használt korai iskolaelhagyás fogalma differenciálja a korábban használt lemorzsolódás fogalmát. Az Eurostat (2020) felmérés szerint azok a 18–24 éves fiatalok a korai lemorzsolók, akik nem szereztek középfokú végzettséget, legmagasabb iskolai végzettségük alsó középfokú (ISCED 2011. 2 szintű) – hazánkban ez az általános iskola felső tagozatát és a középiskola első éveit jelenti –, és nem vettek részt oktatásban vagy képzésben az adatfelvételt megelőző 4 hétben.

Az Eurostat (2020) adatai szerint a korai iskolaelhagyás mértéke az Európai Unióban (a továbbiakban: EU) 2021-ben átlagosan 10% volt, ami csökkenést mutat az előző évekhez képest. 2021-ben a korai iskolaelhagyók aránya Magyarországon 12,0% volt (szemben a – javuló tendenciát mutató – 9,7%-os uniós átlaggal és a 9%-os uniós szintű célértékkel). Ez az arány magasabb a legkevésbé fejlett térségekben és a romák körében (62,7%, míg a nem romák esetében mért érték 9,9%) (MNTFS, 2022). Az EU tagállamai közül többek között Románia, Spanyolország és Olaszország is magasabb arányt mutatott. Az adatok azt is megmutatják, hogy a férfiak körében magasabb a korai iskolaelhagyás aránya az EU-ban, mint a nők körében, ami 2022-ben 3,1 százalékpontos különbséget jelentet (Eurostat, 2020).

A HH tanulók aránya a középiskolai oktatásban rendkívül egyenlőtlen az iskola típusa szerint. Ez az arány nagyon magas a szakképző iskolákban (12,96%) és nagyon alacsony a gimnáziumokban (1,35%) (OH, 2021). A HH tanulók meghatározott iskolákban és iskolatípusokban való koncentrálódása és az egyre súlyosabb pedagógushiány megnehezíti ezeknek a tanulóknak az oktatásban tartását és azt, hogy személyre szabott támogatást kapjanak (European Commission, 2021). Vályogos (2023) tanulmánya a magyar szakképző iskolákban tapasztalható magas lemorzsolódási arányokat elemzi, különös tekintettel az egyházi és állami fenntartású intézmények közötti eltérésekre. A kutatás adatbázisaként

a Központi Információs Rendszer lemorzsolódás veszélyeztettségét jelző moduljának (KIR2ESL) 2016/2017-es tanévtől a 2019/2020-as szakképzési törvény életbe lépéséig gyűjtött adatait használják. A vizsgálat kiemelten foglalkozik a hátrányos helyzetű megyékben található középfokú oktatási programok fenntartó szerinti eltéréseivel. Az eredmények alapján országos szinten az általános középfokú képzésben az egyházi gimnáziumok mutatnak jobb eredményeket, mind a tanulói létszám, mind pedig az alacsonyabb veszélyeztetett tanulói arányok tekintetében. Ez a főlény azonban nem érvényesül a szakképzési programok esetében, ahol a tanulók inkább az állami intézményeket részesítik előnyben. A kutatás rámutatott arra, hogy a hátrányos helyzetű megyékben minden programtípusban az állami fenntartású intézmények voltak sikereesebbek a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók felzárkóztatásában az egyházi intézményekhez képest.

Szociológiai vizsgálatok bizonyították, hogy a település típusa befolyásolja a jövedelmi rétegződést, továbbá előjelzi a társadalmi kirekesztést, a szegregációt (Atkinson, 1998; Mitev, 2001). Hazánkban a HH tanulókat is érintő területi egyenlőtlenségekről elmondható, hogy a társadalmi-gazdasági problémák területi koncentrációját is mutatnak. Szoboszlai (2004) szerint a magyarországi perifériaviszonyok tanulmányozása során négy meghatározó periféria helyzetről beszélhetünk: a területi, az etnikai, az életkor szerinti, illetve a női szegregációról. A 2000-es évek elején Magyarországon jelentősen megnövekedtek a területi különbségek, és jól láthatóan kirajzolódtak a leszakadó térségek, ahol a gazdasági és társadalmi mutatók lényegesen rosszabbak, mint a gazdagabb, szerencsésebb térségekben (Pusztai, 2018). A HH tanulók területi koncentrációja jelent meg az ország északkeleti részén, mely magába foglalja Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyét, Hajdú-Bihar vármegyét, valamint Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyét, továbbá hozzá kapcsolható Jász-Nagykun Szolnok és Heves vármegye keleti területe is. Ezekben a térségekben felülreprezentáltak a roma tanulók, átfedés található a roma népesség területi elhelyezkedése és azon területek között, ahol magas a HH tanulók aránya (Híves 2015). Fontos azonban megjegyezni, hogy a HH tanulók nemcsak a roma közösségekből kerülnek ki.

A marginális helyzetű tanulói csoportok iskolai eredményessége

A szakirodalomban a marginális helyzet általában a hátrányos helyzetben lévő egyének vagy csoportok szinonimája, akik valamely kedvezőtlen helyzetből (társadalmi, gazdasági, vagy földrajzi) adódóan a társadalom periferiájára szorultak (Balogh, 2002; Birinyi-Szabó, 2014). Ezen kedvezőtlen társadalmi helyzet tényezői például: a település típusa, a szülők rossz vagyoni helyzete vagy tartós munkanélkülisége, amelyek, ha összeadódnak, tartós kirekesztéshez, leszakadáshoz vezethetnek (Ferge, 2000, 2016). A társadalmi egyenlőtlenségek okai között leggyakrabban gazdasági, társadalmi és kulturális okokat említene. Azonban a jelenséget szubjektív tényezők is alakíthatják, befolyásolhatják.

A marginális helyzetben lévő, HH és SNI tanulók iskolai eredményessége összetett mutató. Nem magyarázható a kognitív képességekkel. A marginális helyzetű tanulók iskolai eredményessége alatt a vonatkozó szakirodalom alapján (ld. lentebb részletezve), a szerző meghatározása szerint az iskolai előmenetelt, a tanulók egyéni fejlődését, az iskolai beilleszkedést (integrációt), valamint a személyre szabott – egyéni fejlesztési tervben meghatározott – oktatási célok elérését tekinthetjük mérvadónak. Ezen tanulók iskolai eredményessége szempontjából figyelembe kell(ene) venni a tanulók különböző háttérbeli sajátosságait és azokat a speciális kihívásokat, amelyekkel szembenéznek. Jelen tanulmányunk a fentiek okán sem témája a különböző teljesítménymérések adatainak összevetése.

Amennyiben a hazai oktatási rendszer eredményességének és hatékonyságának főbb problémáit a marginális helyzetben lévő társadalmi csoportok szemszögéből vizsgáljuk, az látható, hogy azok a 2010-es évek óta változatlanok: mind az oktatásban, mind pedig a társadalomban rendszerszinten megjelenő kihívások napjainkban is kivétel nélkül ugyanazok. Tekintettel arra, hogy az európai szakpolitikai dokumentumok a HH és SNI tanulókat és problémáikat marginális helyzetük okán gyakran együttesen emlegetik az oktatás és a társadalom vonatkozásában, ezért az alábbiakban az iskolai eredményesség tényezőit hasonlóképpen veszem számba. A marginális helyzetű tanulói csoportok iskolai eredményességét befolyásoló tényezőknek nagy a közös metszete, Birinyi és Szabó (2014) korábbi összefoglalását kiegészítve a legjellemzőbb tényezők a következők: (1) A szociodemográfiai háttér. A szülők anyagi, kulturális tőkéje, illetve az egyén családi állapota meghatározó (Bognár, 2011; Ferge, 2002; Róbert, 1998). (2) A tanuló egészségügyi, mentálhigiénés állapota, valamint kognitív funkcióképessége. Ezen szempontok nemcsak az iskolai eredményességet, hanem a későbbi foglalkoztathatóságot is markánsan befolyásolják (Kende és Illés, 2007). (3) Egyénhez igazított tanulási út, személyre szabott oktatási módszerek, munkaformák (Ainscow, 2020; Mohai és Perlusz, 2020; Lindner és Schwab, 2020), egész életen át tartó tanulás (*lifelong learning*) (Council of European Union, 2008) lehetőségének biztosítása mellett. Hiszen az alacsonyan képzetek kiszorulnak a gazdaságból és a társadalomból. (4) Az oktatási rendszer sajátosságai: az oktatási szelekció (Kertesi és Kézdi, 2004; Koós, Tóth és Virág, 2011; Velkei, 2019), iskolák közti különbségek, a szabad iskolaválasztás, a differenciált oktatásszervezés és a (pozitív) diszkrimináció. Többletszolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés. (5) A csoportközi sajátosságok: motiváció, iskolai sikeresség (Fejes és Józsa, 2007), közösséghez tartozás: vallásosság (Pusztai, 2009). A pozitív jövőképhez szükség van (látványosan) elérhető lehetőségekre, pozitív mintákra. Lindner és Schwab (2020) vizsgálati eredményei szerint a tanárok által nyújtott egyéni visszajelzések és motivációs stratégiák jelentősen hozzájárulnak az SNI diákok tanulási élményének javításához és az oktatási eredmények növeléséhez. (6) Az oktatási expanzió. Magyarországon jelentős hatással volt a fiatalok életesélyeire, különösen a marginális helyzetben lévő csoportok esetében. A Magyar Ifjúságkutatás 2008-as eredményei igazolták azt a tézist, hogy az oktatási lehetőségek bővültek, ugyanakkor a fogyatékossgal élő emberek és a romák iskolai végzettsége még mindig alacsonyabb a hazai népesség átlagához viszonyítva (KSH, 2013). (7) A mobilitás. A tanuló általános transzferáló képessége nagymértékben befolyásolja az iskolai beilleszkedést, alkalmazkodást (Andor és Liskó, 2000; Róbert, 1998; Lőrincz és Antal, 2022). (8) Az oktatás finanszírozása (Lannert, 2020). A hátrányos helyzetben lévők problémájának kezelését célzó programok, például a mentorprogramok támogatása, felzárkóztató foglalkozások, vagy az SNI tanulók egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs órái kiemelt jelentőséggel bírhatnak az iskolai, illetve a későbbi foglalkoztatási mobilitás esélyeinek növelésében. (9) SNI tanulók ellátórendszerének problémái (teljesség igénye nélkül): az ellátás hozzáférhetőségének biztosítása (Szabó, 2015, 2023). Jelenleg nagyfokú a gyógypedagógushiany, ennek okán a mindenki számára elérhető szolgáltatások, a megfelelő minőségű és mennyiségű fejlesztő óra biztosítása akadályokba ütközik (Szabó, 2023). Évek óta problémát jelent a rehabilitációs és rehabilitációs órakeret-számítás. Szakmai igény a számítási módszer (Nkt. 6. sz. melléklete) fogyatékossgkategória szerinti igazságosabbá tétele. (10) A diáktársak elfogadó attitűdje kulcsfontosságú az inkluzív oktatásban (Krausz, 2020). (11) A család hozzáállása a tanuláshoz, fejlesztéshez, a pedagógusokhoz. A család hozzáállása döntően hat a szakemberek által végzett fejlesztő folyamatra, ennek okán a család attitűdje legalább annyira meghatározó, mint annak gazdasági tőkéje (Giczi, 2023). (12) Támogató társadalmi attitűd (Köncei, 2009). Előítélet és diszkriminációmentes attitűd (társadalom tagjai, munkáltatók, illetve a többségi intézmény pedagógusainak attitűdje) (Billédi,

2008; Erős és Gárdos, 2007; Fejes és Szűcs, 2018; Horváthné és Szenczi, 2022; Laki, 2010; Murányi, 2006; Szabó, 2015b). A pedagógusértékelés is jelentős hatással bír a tanulói eredményesség szempontjából: az alulértékelés a hátrányos helyzetű, kevésbé iskolázott szülők gyerekeire van a legnegatívabb hatással. A továbbtanulási szándékot is negatívan befolyásolja (Lannert, 2018, 2020).

Az összehasonlító elemzés szempontjai

Az összehasonlító vizsgálat célja, hogy a hazai alap- és középfokú oktatásban megjelenő egyenlőtlenségeket elsősorban társadalomtudományi megközelítésben, az SNI tanulókra fókuszálva rendszerezze. Az elemzés 2015-től a 2023-as évig az oktatás és a társadalom összefüggéseit vizsgálva történeti látetelet ad. Az összehasonlító vizsgálat hat dimenzió mentén, három fő kutatási kérdés köré csoportosít.

A vizsgálat dimenziói a következők: (1) politikai célok; (2) társadalomkép; (3) felnőttkép; (4) iskolakép; (5) családkép; (6) gyermekkép. A kérdések a következők: (1) 2000-től az egyes hazai közpolitikai és oktatáspolitikai célok milyen hatással voltak a jogalkotásra és a szakmai álláspontra a különböző időszakokban? (2) Milyen társadalomkép bontakozik ki a politikai célokból, és ezeknek van-e valamilyen ideológiai, eszmei üzenete? (3) Hozzájárult-e az oktatás, és mennyiben az egyenlőtlenségek csökkentéséhez vagy fenntartásához? A vizsgálat módszere a tartalomelemzés volt: szakirodalom, a szerző korábbi kutatásai (Szabó, 2015a, 2015b, 2015c, 2016, 2023), közpolitikai dokumentumok (jelentések, stratégiák), jogszabályok, statisztikák áttekintésére került sor. Korábbi tanulmányomban (Szabó, 2016) elvégeztem a vizsgálatikategória-alkotást, így most az akkor kidolgozott kategóriákat alkalmazom. Az előző elemzésnél részben a szakirodalomból (a különböző fogalmak pl. a szegregáció, integráció, inklúzió értelmezési keretbe ágyazásánál) és a jogszabályokból (pl. Nkt. SNI, Gyvtv. HH meghatározása) került átvételre a kategóriák egy része, a többi pedig a szövegek elemzése alapján fogalmazódott meg (pl. a társadalom-, család- stb. kép kapcsán). Tekintettel arra, hogy az elemzéseket hat dimenzióban végeztem el, ami nagyon bonyolult struktúrákat eredményezett, ezért az eredményeket táblázatban foglaltam össze, amelyre hivatkozom a szövegben. A tanulmány nem szisztematikus szakirodalom-elemzés, ennek okán annak a lépéseit és eszközeit nem használom.

Eredmények

Kitekintés (2000–2014): politikai irányelvek, szakpolitikai célok és intézkedések

A 2015 utáni események áttekintése előtti fontos a 2000-es évek első évtizedét érintő, témánk szempontjából főbb irányelvek, célok és intézkedések rövid összefoglalását megtenni. Már a 2000-es évek első felében a hazai célok között is megjelent a társadalmi szintű humánus szemlélet, a befogadó társadalom eszményképe. Magyarországon a 2007-ben ratifikált ENSZ-egyezmény volt az, amely egyfajta paradigmaváltást is jelentett, mivel elismerte a teljeskörű társadalmi integrációt a fogyatékosággal élő emberek életének minden területét érintően, beleértve az alapvető emberi jogokat, a társadalomban való teljes és egyenlő részvételt is. Magyarországon kezdetben orvosi – a hiány oldaláról közelítő orvosi modell –, majd szociális oldalról – szociális modell –, majd döntően komplexen, bio-pszicho-szociális szemléletben kezdték feltérképezni a fogyatékos gyermekek helyzetét (Szabó, 2015a). Megjelent a hazai oktatáspolitikában és a társadalompolitikában is az integráló szemlélet, amely magával

hozta az elfogadóbb attitűdöt. A pedagógusok nyitottabbá, érdeklődőbbé váltak az egyes sérüléstípusba tartozó fogyatékossgal élő gyermekek, tanulók felé (Szabó, 2015b). Azonban az SNI tanulók integrált oktatásának feltételei – pl. infrastrukturális, finansziális, módszertani-tudásbeli – országos viszonylatban is alig voltak biztosítottak ebben az időszakban. A szolgáltatás infrastrukturális lefedettségében mind a diagnosztika területén, mind pedig az együtt és külön nevelés ellátási területén hosszú ideig területi egyenlőtlenségek is mutatkoztak. 2011 után kezdődött csak meg a gyógypedagógiai ellátás harmonizációja szakmai és infrastrukturális szempontból egyaránt. Az európai szakpolitika célkitűzéseire reagálva a hazai oktatáspolitikai részéről számos jogszabályokban rögzített esélyegyenlőséget biztosító intézkedés történt: például a Köznevelési törvény 2003-as módosításába bekerült a HH meghatározása, illetve az SNI tanulók esetében az egyénhez igazodó fejlesztés lehetősége, a korszerű technológiák használata és az épített környezet megteremtése.

2010 után a politikai környezet jelentősen átalakult, ez hatással volt a társadalmi környezetre is. Egyrészt folytatódtak a deszegregációs intézkedések: az SNI minősítés szigorítása (Eröss és Kende, 2010; Neumann, 2013); a beiskolázási körzetek módosítása (Ferge, 2017). Másrészt több jelentős jogszabály is született: 2011-ben az Alaptörvény deklarálta, hogy az esélyegyenlőséget és a társadalmi felzárkóztatást segítő, külön intézkedésekkel védi a kirekesztés által veszélyeztetett csoportokat. A 2011. évi nemzeti köznevelésről szóló törvény pedig többek között a gyógypedagógiai szolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférést hangsúlyozta. Meghatározta a különleges bánásmódot igénylő tanulók körét, ezzel pontosította az SNI fogalmát (Nkt. 4. § 23.). A gyógypedagógus szakma ebben az időszakban speciális nevelési szükséglet biztosításáról beszélt, ún. bio-pszicho-szociális megközelítésben. A 32/2012 EMMI rendelet fontos szakmai igényt elégített ki az egyéni fejlesztés jogszabályi háttérének megteremtésével, rögzítette az SNI gyermekek (óvodás és iskolás korosztály) sérülésspecifikus fejlesztésének elveit, nem elfelejtkezve a súlyosan és halmozottan fogyatékos gyermekek részére szolgáló fejlesztő nevelés, oktatás tervezésének szempontjairól sem.

Magyarországon politikai célkitűzés lett a központosítás, melyről elsősorban az ésszerűbb finanszírozást és méltányosabb köznevelési rendszer megteremtését remélte a kormányzat. Az intézményi központosítás strukturális és tartalmi átalakulást is jelentett: először az önkormányzati intézmények állami átvétele (az önkormányzati iskolák állami fenntartásba vételéről szóló 2012-es törvény), a fenntartói rendszer átalakulása, majd a teljes közigazgatás átalakulása is végbement. A köznevelési intézmények állami átvételének előnyeként szokták említeni a kétségtelenül megvalósuló kiegyenlítettbbé vált forráselosztást. Azonban az átalakítás növelte is az egyenlőtlenségeket: a köznevelési intézmények szakmai autonómiája csökkent (Juhász, 2020), valamint az egyházi intézmények expanzióját is maga után vonta, ez legnagyobb mértékben az általános és a középiskolákat, különösen a szakközépiskolákat érintette, továbbá a szegényebb régiókat és a kistelepüléseket. Az ún. hátrányos helyzetű régiókban a magasabb státuszú tanulók felvételét jelentette az egyházi intézménybe, ahol magasabb minőségű oktatást kaptak a tanulók (Ercse és Radó, 2019; Fejes és Szűcs, 2018; Hermann és Varga, 2016). Egyre inkább nőtt az egyházi intézmények térnyerése, amely növelte a tanulók iskolai esélyeinek különbségét (Velkei, 2019) (ld. Melléklet).

A 2013. évi LXII. törvény a fogyatékosok jogairól lefektette a közszolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés biztosítását, figyelembe véve a különböző fogyatékossgai csoportok eltérő speciális szükségleteit, szorgalmazta a munkához való jog biztosítását is, ezzel elvi lehetőséget nyitva a teljes társadalmi integrációnak. Mind az oktatáspolitikában, mind pedig a foglalkoztatáspolitikában megjelent a legkevésbé korlátozó környezet megteremtése, biztosítása (Papp, 2012) a fogyatékossgal élő tanulók, személyek számára.

*Egyes hazai közpolitikai és oktatáspolitikai célok hatása a jogalkotásra,
a gyakorlati megvalósításra és a szakmai álláspontra*

Nemzetközi szinten 2010 után egyre nagyobb lett az érdeklődés az oktatás inkluzívabbá és méltányosabbá tétele iránt. Mára általános kihívás lett megtalálni annak a módját (iskolán belül, iskolák között, iskolákon kívül és iskolákon túl), hogy minden gyermeket bevonjanak az iskolákba (Ainscow, 2020). Világszerte egyre nagyobb lett az érdeklődés az oktatás méltányossá tétele, majd az oktatás inkluzívabbá tétele iránt. Ezen célok megvalósítása országonként eltérő, összetett kihívásokkal néz szembe. A gazdaságilag szegényebb országokban – több millió gyermeket érintve – elsősorban azon gyerekek bevonását jelentette, akik nem tudtak részt venni a formális oktatásban (UNESCO, 2015). Ezzel szemben a gazdagabb országokban sok fiatal képzés nélkül hagyta ott az iskolát, míg mások a többségi oktatástól távoli, speciális ellátásban részesültek, és vannak, akik közben lemorzsolódtak (OECD, 2012). Ezek a nemzetközi szervezetek által feltárt oktatási kihívások (OECD, 2012; UNESCO, 2015) a mai napig aktuálisak.

Magyarországon a szakpolitika a rendszerszintű átalakítás megoldásában bízott. Az oktatási intézményrendszer központosítása a 2013-as évben kiterjedt a gyógypedagógiai ellátásban érintett intézményekre is. Az oktatáspolitikai célul tűzte ki a gyógypedagógiai rendszer teljes harmonizációját (ld. Melléklet). A 2015–2016-os tanévben megvalósult a pedagógiai szakszolgálati rendszer átszervezése, amelynek célja az ellátórendszer hatékonyabbá tétele, az egyenlő hozzáférés feltételeinek megteremtése, a területi egyenlőtlenségek kiküszöbölése, valamint a szakszolgálati munka minőségi megújulásához szükséges feltételek biztosítása, az egységes szakmai minőség támogatása volt. Az átszervezés előnyeként szokták emlegetni, hogy a korábban különböző fenntartás alatt álló, többféle intézménytípusban, bizonytalan illetékességi körökkel működő szervezetek helyett egységes, tiszta profilú ellátórendszer jött létre megyei/fővárosi szerveződéssel (Mile és Kiss, 2022). Jelenleg nem állnak rendelkezésre kutatások, így nem ismerhetjük, hogy a „korszerűsített” szolgáltatás milyen pozitív és negatív változásokat hozott a szolgáltatásokat végző szakemberek és a szolgáltatást igénybe vevő családok körében.

A teljesség igénye nélkül további szakmai igényként jelentkezett a teljes gyógypedagógiai ellátórendszer javítása, a HH tanulók szegregált oktatásának megszüntetése, a lemorzsolódás visszaszorítása, az inkluzív oktatás megteremtése, valamint az SNI tanulók vonatkozásában a kétféle, speciális és integráló intézménytípus átjárhatóságának biztosítása. Az Európai Bizottság (European Commission, 2012) a *Gondoljuk újra az oktatást* elnevezésű stratégiájában már ebben az időszakban a mindenki (marginális csoportok) számára (is) elérhető innovatív oktatási módszerek megteremtéséről, a digitális készségek megerősítéséről, nyitott tanulási környezetről beszélt, azonban a Tanács ajánlása – a fentebb írtakkal megegyezően – az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulskompetenciákról csak évekkel később született meg (Council of the European Union, 2018). Hazánkban az állami általános iskolákban folyamatosan egyre több intézmény alapító okiratában jelent meg az egyes sérüléstípusú tanulók integrált nevelésének-oktatásának lehetősége. Azaz a helyi oktatásirányítás az ellátás területi lefedettségét folyamatosan növelte, mára már területileg, az általános iskolák körében formálisan biztosította (Szabó, 2023). Azonban a gyógypedagógiai szolgáltatásokhoz való hozzáférés messze az igényszint alatt maradt. A 2000-es évek közepétől európai uniós forrásból próbálták a szolgáltatást javítani. Köztudott, hogy az európai források a Közép-magyarországi régiót nem érintették.

A 2015–2019-es időszakban Magyarországon már a centralizált iskolarendszer volt érvényben (ld. Melléklet), amely a következő időszakokban – a fenntartói rendszer átalakítása után – is jellemző volt egy finomított formában. Az oktatásirányításban szociális

oldalról és az infrastrukturális lehetőségek megteremtése felől kezdtek feltérképezni az SNI gyermekek helyzetét, továbbra is hangoztatva az integrált nevelés fontosságát. Az EU-ban pedig egyre erősebbé vált az emberi jogi megközelítés talaján álló inkluzív oktatás gondolata, vagyis, hogy minden tanulónak azonos tanulási lehetőségeket kell teremteni (EADSNE, 2018), az egyéni különbségekre tekintet nélkül minden tanuló számára akadálymentes tanulási környezetet kell biztosítani. Vezényszóvá váltak az innovatív oktatás és környezet, a digitális és nyitott és ingyenesen hozzáférhető technológiák biztosítása. Nemzetközi vizsgálat szerint az EU több tagországa ezzel szemben arra összpontosít, hogy növelje az integráló intézmények számát, nem lépve túl azon a gyakorlaton, miszerint elég pusztán többségi osztályokban és többségi iskolákban elhelyezni az SNI tanulókat. Erre az időszakra az EU-átlagtól való elmaradását állapították meg hazánknak (European Commission, 2020b). A problémák között említhető az intézményi férőhelyek egyenlőtlen elosztása, a gyógypedagógus-hiány, a gyógypedagógus szakma professzionalizációjának hiánya, a pedagógusok alacsony bérezése. A kutatók megállapították az egyházi fenntartású intézmények és az állami intézmények között megjelenő finansiális és szakmai autonómiai különbségek megjelenését (Ercse és Radó, 2019; Fejes és Szűcs, 2018), továbbá, hogy nő a rendszer okozta szelektivitás, és növekednek az egyenlőtlen-ségek (Csapó, 2015). A marginális helyzetben lévő tanulócsoporthoz számukra nem biztosított a továbbtanuláshoz való egyenlő esélyű hozzáférés. A HH tanulók továbbtanulása kapcsán megállapítást nyert, hogy a tanulmányi úttjuk egyre inkább a szakképzésbe vezet (Hermann, 2019) (ld. Melléklet). A szakképző intézményekben tanuló SNI diákok jóval kisebb arányban tesznek le sikeres érettségi vizsgát, ami a felsőoktatásba való belépésük záloga. Az SNI tanulók vonatkozásában elmondható, hogy elvi lehetőségük megvan mind középiskolai, mind pedig felsőoktatási intézményben való továbbtanulásra, azonban lehetőségeik nagymértékben függenek attól, hogy integráló intézményben tanultak-e, illetve, hogy milyen sérüléstípussal rendelkeznek. A felsőoktatásban bizonyos szakokon egy-egy fogyatékosság a felvétel kizáró oka lehet (pl. a tanító, az óvodapedagógus és a konduktor szakokon ilyenek a részképesség-zavarok, a súlyos mentális, pszichés zavarok).

A 2020–2021-es tanév a pandémia sújtotta időszak. 2020-ban lépett hatályba a módosított NAT, amely egyaránt említi a felzárkóztatást, a hátránykompenzációt és erősíti az SNI tanulók integrált nevelését. Az SNI tanulókat megillető egyéni bánásmódot a hatályos jogszabályok, hatályos szakpolitikai dokumentumok elismerik, azonban a szakma által hangoztatott befogadó inkluzív oktatás, rugalmasabb tanulásszervezés, esetleg egyéni tanulási utak biztosításának elvi lehetőségéről sem szólnak (illetve a köznevelési törvény sem követte ezt a változást). Holott mindezen felsoroltak fontosságáról és tagállami szintű biztosításáról a nemzetközi oktatási szervezetek és bizottságok jelentéseikben évek óta írnak. Hazánkban a gyógypedagógus szakma az új módszertani megoldások beemelését javasolta a pedagógiai gyakorlatba. Mohai és Perlusz (2020) például az RTI modell (*Response to Intervention*) alkalmazásának lehetőségére is ráirányította a figyelmet, amely alkalmas lehet valamennyi tanuló számára az optimális, hatékony pedagógiai környezet megteremtésére, egyfajta általános oktatási modellként is működhetne. Európában az inkluzív és hozzáférhető európai digitális oktatást hangsúlyozzák, valamint a közös értékek és az inkluzív oktatás előmozdítását (EU 2020 munkacsoport) (ld. Melléklet). Magyarországon az oktatás irányát meghatározó NAT-ban (2020) és a vonatkozó SNI irányelvben az oktatásirányításban hangoztatott célok között megtalálhatóak: a tudásmegosztás, a tananyag csökkentése, a képességek-készségek fejlesztése, az integráció erősítése. A hazai gyógypedagógus szakmai körök az európai szakpolitikához hasonlóan inkluzív szemléletet, valamint egyfajta paradigmaváltást szorgalmaznak a pedagógiai gyakorlatban. A befogadó nevelés tágabb értelmezési keretbe ágyazását szorgalmazzák, ahol az SNI tanuló számára is nyitott az egyéni tanulási környezet, valamint az egyéni tanulási utak alkalmazása (Mohai és Perlusz, 2020). Továbbá szakmai igényként

mutatkozott továbbra is a többségi iskolában az SNI tanulók esetében az ún. kéttanáros modell alkalmazása, illetve az egyéni tanulási útvonalakat támogató pedagógiai munka lehetőségének biztosítása. Ez utóbbi egyre inkább szakmai és szülői igényt is jelent.

Az oktatásirányítás szakmai irányítása 2022-ben a Belügyminisztériumhoz került:⁷ a kormányzat által hangoztatott célok szerint a rendfenntartás, az iskolai erőszak visszaszorítása, az iskolai zaklatások megállítása okán. Ennek csökkentése céljából a rendőrséggel közreműködve az intézmények több programot is bevezettek, továbbá központi intézkedésként létrehozták az iskolaőr programot. A kormányzat részéről az iskolai agresszió, különösen a kortárs bántalmazás nagy figyelmet kapott az elmúlt időszakban (ld. Melléklet). Az iskolai erőszak az SNI, HH tanulókat feltételezhetően nagyobb arányban sújtja. Ez alapján szükség lenne komplex módszertani megoldások létrehozására, szakmaközi együttműködések megvalósítására a szociális és az oktatási ágazat részéről annak érdekében, hogy a fentebb említett, kitűzött politikai célok megvalósításához közelebb kerüljünk.

2020. márc 13-tól bevezették a távolléti oktatást – ami nem egyenlő a digitális oktatással –, amellyel az oktatás mint szolgáltatás biztosítása került a legfontosabb célok közé. A tantermen kívüli oktatás számos súlyos negatív következménnyel járt Európa-szerte. Az oktatáshoz és a fejlesztő foglalkozásokhoz való hozzáférés módjai, módszerei és a személyes támogatás hiánya a marginális helyzetben lévő tanulókat sújtotta legjobban. Hazánkban a pandémiás időszakról a sajátos nevelési igényű tanulókra vagy segítőikre, pedagógusaikra vonatkozó kutatás, felmérés vagy szakmai forrás nem áll rendelkezésre. Szakmai és szülői szervezetek nyílt leveleiből származó helyi felmérésekből származó információk szerint a fejlesztő iskolai nevelésben részesülő, súlyos és halmozottan sérült SNI tanulók a tanuláshoz való jogukat nem gyakorolhatták (ld. Lépünk, hogy léphessenek Közhasznú Egyesületet szervezetének nyílt levele 2022).⁸ A súlyos és halmozottan fogyatékos tanulók a fejlesztő nevelés-oktatás keretében meghatározott törvényileg előírt tankötelettségüknek (ami 20 órás rehabilitációs-rehabilitációs ellátást jelent) nem tehettek eleget (ld. Melléklet). A KSH szerint a 2020/2021-es tanévben 2,5 ezer súlyos és halmozottan fogyatékos gyermek tanult fejlesztő nevelés-oktatás keretében.

2020. márc 13-tól bevezették a távolléti oktatást – ami nem egyenlő a digitális oktatással –, amellyel az oktatás mint szolgáltatás biztosítása került a legfontosabb célok közé. A tantermen kívüli oktatás számos súlyos negatív következménnyel járt Európa-szerte. Az oktatáshoz és a fejlesztő foglalkozásokhoz való hozzáférés módjai, módszerei és a személyes támogatás hiánya a marginális helyzetben lévő tanulókat sújtotta legjobban. Hazánkban a pandémiás időszakról a sajátos nevelési igényű tanulókra vagy segítőikre, pedagógusaikra vonatkozó kutatás, felmérés vagy szakmai forrás nem áll rendelkezésre. Szakmai és szülői szervezetek nyílt leveleiből származó helyi felmérésekből származó információk szerint a fejlesztő iskolai nevelésben részesülő, súlyos és halmozottan sérült SNI tanulók a tanuláshoz való jogukat nem gyakorolhatták (ld. Lépünk, hogy léphessenek Közhasznú Egyesületet szervezetének nyílt levele 2022).

Köztudott, hogy a hazai oktatáspolitikára erős befolyásoló hatást gyakorolnak az európai oktatási irányelveken túl a demográfiai folyamatok (ld. Melléklet). Amíg hazánkban is, hasonlóan a legtöbb európai országokhoz, a gyermeklétszám hosszú ideje csökkenő tendenciát mutat, mindeközben az SNI tanulók száma jelentősen emelkedik (Krausz, 2020). A 2021/2022-es tanévben tovább emelkedett az SNI tanulók száma, az általános iskolás SNI tanulók száma összesen 57,7 ezer fő. Közülük 41,8 ezer fő integrált oktatás keretében tanul. Külön osztályokban 15,9 ezer fő tanul. Az általános iskolai osztályokban integráltan nevelt SNI tanulók száma 2,9%-kal nőtt a 2019/2020-as tanév óta, és elérte a 41,8 ezer főt. Az integráltan nevelt SNI-tanulók aránya az összes SNI-tanulókon belül az elmúlt tíz év alatt 10 százalékponttal, 73%-ra növekedett. Az SNI tanulók középfokú oktatását biztosító szakiskolákban, készségfejlesztő iskolákban a tanulók 1,7%-a folytatja tanulmányait, ez az arány az elmúlt tíz évben szinte változatlan. Az SNI tanulók aránya a középfokú oktatás esetén a gimnáziumokban a legkisebb, a tanulók 1,8%-a, 3,4 ezer fő SNI tanuló. A szakiskolában és a készségfejlesztő iskolákban – ahol kizárólag SNI tanulók oktatását végzik – közel 7 ezer fő tanult (KSH, 2021). A demográfiai folyamatoknak általában az oktatásszervezésre és a finanszírozásra is erőteljes hatásuk van (Lannert, 2020). Magától értetődő lenne, már csak a demográfiai adatok tükrében is, illetve hazánk versenyképességének biztosítása érdekében is, az Európa-szerte felértékelődött korai fejlesztés kormányzati szintű támogatását megtenni. A magyar iskolarendszer egyik méltányossági problémájaként jelentkezett már sokkal korábban is, hogy nem tudta csökkenteni az iskoláskor elején mutatkozó kezdeti egyenlőtlenségeket (Fazekas, Köllő és Varga, 2008; McKinsey, 2007).

Az oktatási rendszerben végbemenő változások jelentősen érintették az iskolarendszerű szakképzést is.⁹ A fentiekben túl, nem utolsósorban fontos kiemelnünk a módosított szakképzési törvény egy bevezetett intézkedését és ennek társadalmi hatását, amely markánsan érinti az SNI tanulók oktatási és későbbi munkaerőpiaci esélyeit is. 2020-ban a szakképzési törvény bevezette a duális képzőhelyek lehetőségét (2019. évi LXXX. törvény, 2. § [2]; ld. Melléklet). Turcsik és Dunás-Varga (2023) a kérdést elemző tanulmányukban kifejtették, hogy tartanak a cégek az SNI tanulóktól, hiszen a szakmavégzésre nekik kell őket felkészíteniük, azonban nem ismerik ezen tanulók képességbeli sajátosságait, illetve a diagnózisukat részletesen taglaló szakvéleményt. Továbbá kevés cégnél áll rendelkezésre olyan személy, aki birtokában van az SNI tanulókkal, valamint az integrált nevelésükkel-oktatásukkal és foglalkoztatásukkal kapcsolatos ismereteknek. A szerzőpáros szerint előfordul, hogy a duális képzőhely és a tanuló adottságai nem kompatibilisek egymással, vagyis az SNI tanulót nem a megfelelő duális partnerhez sikerült irányítani. Megfelelő segítség híján legrosszabb esetben az SNI tanuló szakmára való alkalmazhatósága is megkérdőjeleződik, ami súlyos egyéni veszteséget okoz.

Az EU tagállamaiban folytatott nemzetközi vizsgálat megállapította, hogy sok SNI tanuló azért kerül speciális szakiskolába, mert nincs más lehetősége tanulmányainak folytatására (ld. Melléklet). Megállapításra került továbbá, hogy hazánkban nőtt az SNI tanulók iskolai lemorzsolódása (Eurostat, 2021b). A Global Education Monitoring (UNESCO, 2021) jelentés, amely Közép- és Kelet-Európa befogadó oktatását vizsgálta, rámutatott arra, hogy a szegregáció megelőzését célzó jogszabályok ellenére továbbra is akadályok állnak fenn az oktatáshoz való hozzáférésben.

A 2022–2023-as időszakra jellemző, hogy az országok nagyon eltérő szakpolitikai és gyakorlati helyzettel rendelkezik az inkluzív oktatás tekintetében (European Union Agency, 2022; UNESCO, 2020). Vannak azonban átfogó irányelvek, amelyeket minden ország magáénak vall, elismer. Az egyik ilyen alapelv, hogy az Európai Unió valamennyi polgárának joga van ahhoz, hogy magas színvonalú és inkluzív oktatásban, képzésben és egész életen át tartó tanulásban vegyen részt (ld. Melléklet). Az Eurydike (2023) felmérése szerint az SNI, de a HH tanulók más csoportjai is kirekesztve találhatják

magukat a többségi oktatásból, ha a felvétel olyan kiválasztási eljárásoktól függ, mint az orvosi vagy pszichológiai szűrés (*medical or psychological screening*). Bár az ilyen szűrések segíthetnek a szükséges támogató intézkedések meghatározásában, a befogadás akadályává is válhatnak. Belgiumban az iskolai felvételi „kiválasztás” felülvizsgálatának egyik módjaként bevezették a diagnosztikai eljárások felülvizsgálatát, célul tűzve az iskolai felvételi eljárás kevésbé diszkriminatív tételét. Elgondolásuk szerint a tanulók szűrése oktatási kritériumok alapján kell, hogy történjen, azaz az adott csoportból adódó oktatási szükségletek alapján, nem az állapotból adódóan, és nem az orvosi kritériumok alapján a tanulók fogyatékoság szerinti besorolása és címkézése alapján. Egyes európai országok oktatáspolitikai intézkedéseket vezettek be a többségi iskolák támogatására a minőségi tanítás és tanulás biztosítására az SNI tanulók számára a speciális intézmények tapasztalatainak felhasználásával (pl. a belgiumi német nyelvű közösségben és Albániában), vagy azáltal, hogy az iskolák számára több humánerőforrást, szakmai segítséget biztosítanak, többek között pedagógiai asszisztenseket (pl. Máltán és Bosznia-Hercegovinában), vagy pedig célzott egyéni tanulási támogatást nyújtanak (pl. Csehországban, Észtországban, Görögországban, Portugáliában és Szlovéniában). Más országok pedig szabályozzák, hogy mennyi SNI tanulót taníthatnak egy általános iskolai osztályban (pl. Bulgáriában), kisebb létszámot írnak elő, korlátozva az osztályok méretét (pl. Észtországban és Magyarországon), vagy célul tűzik ki az SNI tanulók számának növelését a normál osztályokban, miközben különböző szakemberek révén támogatást biztosítanak a többségi pedagógusok számára (pl. Belgium francia közösségében).

Több európai ország felismerte már, hogy a tanulmányi teljesítmény és fejlődés szorosan összefügg a tanulók szociális-érzelmi jólétével, napjainkban a szakpolitikai iránymutatások és az oktatási eszközök gyakran ezt a dimenziót is figyelembe veszik. Általánosságban véve a legtöbb célzott tanulási és/vagy szociális-érzelmi támogatáson alapuló politikák és intézkedések a speciális oktatási igényekre vagy az SNI diákokra összpontosítanak. Ezt követik a menekült, bevándorló és etnikai kisebbségi diákokra (különösen a roma diákokra) irányuló politikák és intézkedések, majd a hátrányos szociális háttérrel rendelkező diákok következnek. Tekintettel arra, hogy ugyanaz a tanuló lehet

Az Eurydike (2023) felmérése szerint az SNI, de a HH tanulók más csoportjai is kirekesztve találhatják magukat a többségi oktatásból, ha a felvétel olyan kiválasztási eljárásoktól függ, mint az orvosi vagy pszichológiai szűrés (medical or psychological screening). Bár az ilyen szűrések segíthetnek a szükséges támogató intézkedések meghatározásában, a befogadás akadályává is válhatnak. Belgiumban az iskolai felvételi „kiválasztás” felülvizsgálatának egyik módjaként bevezették a diagnosztikai eljárások felülvizsgálatát, célul tűzve az iskolai felvételi eljárás kevésbé diszkriminatív tételét. Elgondolásuk szerint a tanulók szűrése oktatási kritériumok alapján kell, hogy történjen, azaz az adott csoportból adódó oktatási szükségletek alapján, nem az állapotból adódóan, és nem az orvosi kritériumok alapján a tanulók fogyatékoság szerinti besorolása és címkézése alapján.

sajátos nevelési igényekkel és etnikai kisebbségi háttérrel egyaránt rendelkező, kiemeli a jelentés annak a fontosságát, hogy a tagállamok biztosítsanak egy átfogó értékelést és különböző támogató beavatkozásokat, amelyek minden tanuló saját tanulási és fejlődési igényeivel foglalkoznak.

Továbbá az európai szakpolitikai célok között egységesen megjelent – 2018 után folyamatosan a digitális eszközök használatának integrálása az oktatásba, majd a pandémia első hullámát követően – az ún. inkluzív digitális oktatás megteremtése is, inkluzív és mindenki számára ingyenesen hozzáférhető közös európai digitális oktatás keretében. Tagállami szinten az egyik legfőbb törekvés lett a pandémia okozta helyzet hosszú távú esetleges negatív hatásainak csökkentése, különös tekintettel a sérülékeny tanulói csoportokat célzó esélyteremtő beavatkozásokra (MNTFS, 2022) (ld. Melléklet).

Az európai oktatáspolitikai szervezetek elkészítették első felméréseiket a pandémia okozta helyzet kapcsán. Általános megállapítás, hogy a járványügyi helyzet okán a marginális helyzetben lévő tanulócsoportok oktatási jogai sérültek leginkább, korlátozottan jutottak hozzá az oktatáshoz való jogukhoz. Ennek egyik fő oka a digitális esélyegyenlőtlenség, ami legnagyobb arányban főleg a HH és SNI tanulókat érinti (MNTF, 2022). Ennek okán az európai uniós és a hazai stratégiai programok is a járvány okozta egyenlőtlenségek felszámolását, az inkluzív digitális oktatást – a teljes digitális átalakulást szorgalmazzák. Ez utóbbi túlmutat a digitális technológiák oktatási alkalmazásán, minden oktatásrendszer-szintet és valamennyi tanulócsoportot érinti (EASNE, 2022). A 2019. évi koronavírus-járvány (a továbbiakban: Covid19) a fogyatékkal élő személyek körében magasabb halálozási és megbetegedési arányt eredményezett. A helytelen és rossz – érzelmi, fizikai vagy egyéb jellegű – bánásmódról szóló jelentések egyre több figyelmet fordítottak az intézményi elhelyezés sürgős megszüntetésére, mivel ők a világjárvány következtében nagyobb fizikai kockázatnak voltak kitéve, továbbá mentális jólétüket is nagy veszély fenyegette a társas elszigetelődés kockázata miatt. A Szociális Jogok Európai Bizottságának a fogyatékkal élő gyermekek szegregált oktatásáról szóló határozata kiemelte a teljesen inkluzív oktatás szükségességét az általános és középfokú oktatásban (European Union Agency, 2022) (ld. Melléklet).

Felmerül a kérdés, hogy milyen intézkedések történtek hazánkban a fentebb említett európai oktatási irányelvekhez igazodva, az oktatásirányítás milyen lépéseket tett az elmúlt időszakban az SNI tanulók ellátásának biztosítása, fejlesztése érdekében.

A 2022-es Országos Közoktatási és Szakképzési Szakértői Konferencián (Péterffy, 2022) elhangzott, hogy az SNI ellátás országos lefedettségű egyenletességének biztosítása a pedagógiai szakszolgálatok, valamint az együtt és a külön nevelhető SNI gyermekek, tanulók óvodai és iskolai nevelése-oktatása és fejlesztése tekintetében is központi kérdés volt a fenntartói rendszerben. Az oktatásirányításban a 2021/2022-es tanévre elérték, hogy minden tankerületi központ rendelkezik egységes gyógypedagógiai módszertani Intézménnyel. A pedagógiai szakszolgálati feladatellátás, ahogy fentebb már írtuk, korábban kialakult, a megyei szintű intézmények járási szintű tagozódása is megtörtént, abból a célból, hogy minden család számára elérhetővé váljon a szolgáltatás (ld. Melléklet). A fenntartó képviselője elmondta, hogy nagy igény jelentkezik a szülők és a pedagógusok részéről SNI tanulók számára óvodai csoportok indítására, infrastrukturális beruházásokra és szakemberek felvételére. Európai uniós forrásból több, gyógypedagógiai fejlesztésre irányuló projekt valósult meg: infrastruktúrafejlesztésre irányult az EFOP-4.1.6-16 keretében 11 projekt, összesen 4,161 milliárd Ft értékben; vagy az EFOP-1.9.5-VEKOP-16-2016-00001, ami a *„Korai gyermekkori intervenció ágazati fejlesztésére* irányult, 590 millió Ft felhasználásával, 106 települést érintett, módszertani fejlesztésre, többek között diagnosztikai eszközök beszerzésére irányult.

Hazánkban nagyfokú a gyógypedagógus hiány, ezért a jelenlegi gyógypedagógiai ellátórendszer legnagyobb kihívása továbbra is az ellátás biztosítása (ld. Melléklet).

Fontos megemlítenünk az oktatásirányítás egy jelenleg is eredményesen működő intézkedését, az ún. Klebelsberg Képzési Ösztöndíjat amelyet a pedagógusképzésben végzők pályán tartása érdekében vezettek be. A program népszerű a gyógypedagógusok között. A 2022/2023. tanévben összesen 471 hallgató nyújtott be sikeres pályázatot, közülük 179-en gyógypedagógia szakon tanulnak.

Szükséges továbbá növelni a súlyosan és halmozottan fogyatékos tanulók fejlesztő-iskolai ellátásának, valamint az integráló középiskolák számát is. Amíg a fenntartó hatására az általános iskolákban az alapító okiratokba bekerült az SNI tanulók integrált oktatásának lehetősége, a középiskolák vonatkozásában korántsem lefedett a rendszer.

*Az integráció, valamint az inklúzió társadalmi dimenziója:
értékkutatások, kirajzolódó családkép és családpolitikai ideológiák*

Korábbi munkámban (Szabó, 2016) az ún. „fogyatékoság” fogalmának változásaira részletesen kitértem, bemutattam az orvosi és szociális modellt, illetve a bio-pszichoszociális szemlélet kialakulásának folyamatát. Jelen írásnak a terminológia változásainak ismertetése nem témája.

Rendkívül fontos aspektus a befogadó társadalomra ható közpolitikai- emberjogi dimenzió vizsgálatának áttekintése előtt, lehetőségeinkhez képest egy-egy értékkutatás, illetve közvéleménykutatás alapján rápillantani arra, hogy az európai és a magyar társadalom hogyan tekint a fogyatékosággal élő személyekre, illetve a társadalom egyes tagjai miként viszonyulnak a heterogenitáshoz, hogyan tekintenek az individuális különbségekre, milyen attitűddel fordulnak hozzájuk. A fogyatékoság összetett fogalom, amely többféle kontextusban jelenhet meg, és jelentősen árnyalja az egyén kulturális, fizikai és társadalmi környezete. Az európai társadalom a fogyatékoságot társadalmilag konstruált identitásként fogja fel, a fogyatékosággal élő személyre a társadalom egyenlő jogú tagjaként tekint (Bánfalvy, 2006).

A Fogyatékos személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény (2006) szerint fogyatékosággal élő személy minden olyan személy, aki hosszan tartó fizikai, értelmi, szellemi vagy érzékszervi károsodással él, amely számos akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását.

A fogyatékoságot tiszteletben tartó társadalmi kultúrában a fogyatékosággal élő személyek léte elfogadott és megbecsült, továbbá a társadalom tagjai tisztában vannak azzal, hogy a fogyatékosággal élők élete nem kevésbé értékes, mint bárki másé. Napjainkban a fogyatékosággal élő személyekre európai viszonylatban már a sokszínű társadalom sajátos kulturális csoportjaként tekintenek. Köztudott, hogy a fogyatékosággal élő személyek a világ legnagyobb kisebbsége, más kisebbségektől eltérően azonban ez a csoport nyitott: bármelyikünk bármikor bekerülhet baleset, betegség vagy akár az öregedés miatt. Következésképp a fogyatékoság az emberi lét egyik velejárója. Habár a II. világháború után mindenki számára egyértelművé vált, hogy az eugenetika veszélyes ideológia, még a mai társadalmi kultúrában is jelen van negatív viszonyulás a fogyatékosággal élő személyekkel – közülük is különösen a nők házasságával, szexuális életével és szülővé válásával – szemben (ENSZ egyezmény, 2006).

A 2015–2019-ig tartó időszakban az Európai Unióban a fogyatékosággal élő személyek száma 37 millió fő volt. Az Eurobarométer (2001) közvélemény-kutatásának eredményeként az uniós országokban a megkérdezettek (nem fogyatékosággal élő személyek) 72%-a vélekedett úgy, hogy az SNI tanulók ugyanabba az iskolába járjanak, mint ép kortársaik. A megkérdezett személyek 76%-nak véleménye szerint az intellektuális képességzavarral (értelmi fogyatékosággal) rendelkező emberek nem kell elkülöníteni a társadalomtól. A magyar társadalomban ezzel szemben kevésbé elfogadó attitűddel

viszonyultak a megkérdezett személyek a fogyatékossgal élő emberekhez. A megkérdezetteknek mindössze 22%-a várja el, hogy a fogyatékossgal élő ember dolgozon, 34%-uk pedig nem alkalmazna fogyatékossgal élő embert munkavállalóként, továbbá nem is lát sok esélyt a munkaerőpiaci elhelyezkedésükre.

A 2020-tól napjainkig tartó időszak vonatkozásában is elmondható, ami az előző vizsgált időszakra is igaz, hogy nemzetközi viszonylatban Magyarországon kevésbe elfogadóak a fogyatékossgal élő személyekkel szemben, továbbá kevésbé bizakodóak a társadalmi elfogadásuk és foglalkoztatásuk vonatkozásában. Az Eurobarométer (2023) felmérés szerint a megkérdezett európai emberek 87%-a támogatja a fogyatékossgal élők jogait és az egyenlő bánásmódot. A megkérdezettek 79%-a szerint a fogyatékossgal élő személyeknek azonos lehetőségeket kell biztosítani a munkaerőpiacon, mint a többi állampolgárnak. Szintén sokan, a vizsgálatban részt vevők 77%-a szerint a fogyatékossgal élő személyeknek azonos hozzáférést kell biztosítani az oktatáshoz, mint a többi állampolgárnak.

Hazánkban a 2015 utáni időszakra napjainkig igaz, hogy nem minden fogyatékossgai csoportba tartozó személy egyenlőségét, jogképességét, önrendelkezési jogát ismerik el, ezt szakmai szervezetek vizsgálata és szakirodalmi adatok is alátámasztották. Példának okáért említhető Vida, Iván és Kalányos (2019) az intellektuális fogyatékossgal élő személyek hétköznapi döntési lehetőségeit vizsgáló kutatása, ahol megállapították, hogy jelenleg egy neoliberalis emberkép van jelen a magyar társadalomban, amely kizárja a fogyatékos személyeket az önrendelkezésre képes emberek sorából. Köncei és Hernádi (2011) az *épségizmus* fogalma kapcsán megállapította, hogy pontosan be tudjuk azonosítani, hogy hogyan kell kinézne, viselkednie egy épnak és normálisnak tartott embernek. Ez utóbbtól meglátásuk szerint a fogyatékossgal élő személyek eltérnek, vagyis társadalmunkban nem minden emberre gondolnak egyenlő jogú emberként.

Abban a tekintetben, hogy a többségi társadalom mely típusú fogyatékossgai csoportba tartozó személyekkel kapcsolatban mutat magasabb szintű elfogadást, számos

A fogyatékossgát tiszteletben tartó társadalmi kultúrában a fogyatékossgal élő személyek léte elfogadott és megbecsült, továbbá a társadalom tagjai tisztában vannak azzal, hogy a fogyatékossgal élők élete nem kevésbé értékes, mint bárki másé. Napjainkban a fogyatékossgal élő személyekre európai viszonylatban már a sokszínű társadalom sajátos kulturális csoportjaként tekintenek. Köztudott, hogy a fogyatékossgal élő személyek a világ legnagyobb kisebbsége, más kisebbségektől eltérően azonban ez a csoport nyitott: bármelyikünk bármikor bekerülhet baleset, betegség vagy akár az öregedés miatt. Következésképp a fogyatékossg az emberi lét egyik velejárója. Habár a II. világháború után mindenki számára egyértelművé vált, hogy az eugenetika veszélyes ideológia, még a mai társadalmi kultúrában is jelen van negatív viszonyulás a fogyatékossgal élő személyekkel – közülük is különösen a nők házasságával, szexuális életével és szülővé válásával – szemben (ENSZ egyezmény, 2006).

kutatás született hazánkban (Ducik és Perlusz, 2023; Kármán, Szekeres és Papp, 2021; Ujfalussy, 2014; Szabó, 2015c). A vizsgálati eredmények nagyrészt megegyeznek abban, hogy általában a látássérült, hallássérült és mozgáskorlátozott személyekkel szemben elfogadóbb a társadalom. Alacsonyabb szintű az elfogadás az intellektuális képességzavarban érintett személyek, valamint a halmozott fogyatékossgal élő személyek, és újabbban a pszichoszociális fogyatékossgal érintett emberek irányában.

Összességében az áttekintett szakirodalmak alapján elmondható, hogy meghatározó annak a jelentősége, hogy ki és mikor kerül kapcsolatba fogyatékossgal élő személlyel. Az is meghatározó, ha valakinek a családjában, közvetlen rokonságában él fogyatékossgal élő személy, ebben az esetben pozitívabb attitűddel tekint a fogyatékossgal élő személyekre. Továbbá az is befolyásoló hatással bír, hogy az adott személy milyen sérüléstípussal rendelkezik, illetve tagja-e valamilyen közösségnek. A vallásos értékrend a csoporthoz való tartozás, azonos érték tudat, egyben a közösség önmegtartó erejét is jelenti, ami hatással bír a befogadó attitűdre (Giddens, 2008).

Az SNI gyermekek, tanulók helyzete a családban hazánkban mindkét vizsgált időszakban, 2015-től napjainkig változatlan (ld. Melléklet). Általánosságban elmondható, hogy az SNI gyermeket nevelő családok alacsonyabb társadalmi státusz-mutatókkal jellemezhetőek, mint a teljes népesség átlaga, jellemzően alacsonyabb az iskolai végzettségük és a foglalkoztatottságuk, hátrányosabb a helyzetük, kisebb településeken élnek (Hrabéczy 2020). Mindezek megnehezítik az oktatási és társadalmi integrációjukat is, mivel kevesebb lehetőséghez jutnak hozzá. Még mindig általános érvényű az a társadalmi nézet, hogy a másság teher, és ezt a terhet a családnak, elsősorban a szülőknek kell viselniük (Rozsos és Krémer, 2009; Kis, 2016). A társadalmi támogatás leginkább csak anyagi jellegű, az is kis mértékű. A KINCS *Értéktörmentor gyermeknevelés 2020* vizsgálatának (Hrabéczy, 2020) eredménye szerint a ma uralkodó családkép az SNI gyermeket nevelő családok körében az, hogy gyakran egyszülőssé válnak (ld. Melléklet), a gyermeküket közvetlen környezetüktől elszigetelten, támogatás nélkül nevelik. A vizsgálat az alacsony iskolázottság és társadalmi státusz felülreprezentáltságát találta. Rozsos és Krémer (2009) is hasonló következtetésekre jutottak: a halmozottan fogyatékos SNI gyermeket nevelő családok a környezetüktől inkább elszigetelve, nagy segítségre szorulva élnek, azonban anyagi, kulturális és kapcsolati tőke nélkül, ezáltal az önsegítő képességük alacsony. A társadalmi hozzáállás nyilvánvalónak tekinti, hogy az SNI gyerekeket nevelő, esetlegesen felnőtt gondozó szülők életét a gyermekük gondozása tölti ki. Szükség szerűnek tekinti azt is, hogy emiatt a szülők jelentős hányada nem dolgozik, nincs önálló munkából befolyó jövedelme. Az SNI gyermeket nevelő családokban magasabb arányban található rossz anyagi körülmények között élő szülőket, és magasabb arányban érinti őket a család szerkezet felbomlása (Kis, 2016). Az SNI gyermeket nevelő családok, gyakran az átlagnál szegényebbek. Európa-szerte felismerték már, hogy a munkajövedelmek teljes hiánya mellett, csak szociális ellátásokból való életvezetés a szegénység nagy kockázatát jelenti, különösen a súlyos, halmozott fogyatékossgal rendelkező gyermeket nevelő és/vagy egyszülőcsaládoknál. Nemzetközi és hazai statisztikai eredmények is alátámasztották, hogy az egyszülőcsaládok esetében magas a szegénység és társadalmi kirekesztődés kockázata (Eurostat: jövedelmi szegénységi statisztika 2020; KSH, 2020) (ld. Melléklet). A terhek alóli egyfajta mentesítést jelenthet – különösen az értelmi akadályozottsággal élő gyermekek és/vagy halmozott fogyatékossgal élő gyermekek esetében –, ha a szülő a gyereket bentlakásos intézménybe írhatja (Bánfalvy, 2006). Ezzel kapcsolatban a mérvadó európai normák, és ennek hatására a hazai szakpolitikai gondolkodásmód is az, hogy a fogyatékossgal élő gyermek családban nevelkedjen, később pedig a lehetőségeihez és egészségügyi állapotához képest önálló életet – nem intézeti elhelyezésben – éljen (European Commission, 2021; FRA, 2022) (ld. Melléklet).

Azonban hosszú évek óta a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok szociális támogatási rendszere nem változik. A szociális támogatások mellett is alacsonyabb életszínvonalon élnek életüket ezek a családok, amelyet a gazdasági aktivitás hiánya – a munkaerőpiactól való egyre hosszabb idejű távolmaradás – csak tovább erősít (Kis, 2016; Rozsos és Krémer, 2009).

A befogadó szemlélet emberjogi dimenziója: politikai célokból kirajzolódó társadalomkép és ideológiai üzenetek

Az európai szakpolitikai szintéren az iskolai és a társadalmi integráció kérdésköre bő két évtizede kiemelt jelentőségű, központi kérdés. E két fogalomkör értelmezési keretének tisztázását korábbi írásaiban (Szabó, 2015a, 2015c, 2016) már megtette. Tekintettel arra, hogy az oktatási és a társadalmi befogadó szemlélet vizsgálatának dimenziói eltérő elemzési szinteket jelentenek (általánostól haladva a társadalmi, személyközi és személyes dimenziók felé), szükséges meghatározni az alábbi elemzés kereteit. Jelen elemzési szint, amelyen az alábbiak a kérdést vizsgálják: a jogok, jogosultságok, az intézményrendszer és a hozzájuk kapcsolódó szakpolitikák vizsgálata. Ezen a szinten csak az integrációt meghatározó egyes társadalmi alrendszerek működéséről, illetve a működésük által érintett társadalmi csoportokhoz való viszonyról van szó. Az összehasonlító elemzés a hazai oktatási rendszer és az erre ható tényezők időbeli változásának elemzésére vállalkozik európai viszonylatban.

Az oktatáspolitikai és a társadalompolitika közös metszetében található a befogadó szemlélet, amely jelentős fejlődési ívet járt és jár be a mai napig. Mára mindkét szektorban holisztikusan, tágan értelmezendő kifejezésként él az inklúzió. Az SNI tanulók iskolai előrehaladása biztosítéka lehet a későbbi aktív társadalmi és munkaerő-piaci részvételnek. A fogyatékossgal élő személyek számára a befogadó társadalom és a hozzá szervesen kapcsolódó befogadó, nyitott munkaerőpiac az önálló életvitel lehetőségét jelenti. Értelmezésében ezt tekinthető a teljes társadalmi integrációnak. Annak vonatkozásában, hogy mennyire nyitott egy társadalom a fogyatékos munkavállalók foglalkoztatására, azt mondhatjuk, hogy többletnevezős, összetett kérdés: van politikai, jogi, gazdasági, társadalmi és egyéni-individuális vetülete is (Ducik és Perlusz, 2023).

Az európai foglalkoztatáspolitikai központi elképzelései évtizedek óta a nyitott, befogadó, hozzáférhető munkaerőpiac megteremtésére irányulnak (ld. Melléklet). A fogyatékossgal élő felnőttek minél teljesebb körű foglalkoztathatóságának biztosítása a kitűzött cél, a legkevésbé akadályozó környezetben, az észszerű alkalmazkodás elvének szellemiségében.

Az alábbiakban kronológiai sorrendben mutatom be a társadalom befogadó szemléletét alakító tényezőket, jelenségeket. Az Európai Unió 2010 és 2020 közötti időszakra szóló fogyatékossgügyi stratégiájának célja a fogyatékossgal élők társadalmi és gazdasági integrációjának elősegítése. A stratégia az EU és az uniós országok 8 közös fellépési területét emeli ki, amelyek között szerepel: az akadálymentesítés, a részvétel, az egyenlőség, a foglalkoztatás, az oktatás és képzés, a szociális védelem, az egészségügyi ellátás is. Az UNESCO már 2018-as jelentésében kiemelte, hogy a tanárok fontos szerepet játszanak a befogadó oktatás végrehajtásban, a sokszínű, elfogadó és befogadó társadalom kialakításában. A tanárok kulcsszereplők a tanulók tanulási nehézségeinek és szükségleteinek felismerése, a tanulási eredményeik elősegítése és a szociális-érzelmi készségeik fejlesztése és jólétük biztosítása terén.

2010 után hazánkban a politikai környezet hatására a társadalmi környezet is átalakult. A 2010-től 2015-ig tartó időszakban a fogyatékossgal élő személyekre már a társadalom teljes értékű, hasznos tagjaként tekintettek, akiknek joga van a munkához

és a számára a legkevésbé korlátozó környezet biztosításához. Az 1998. évi XXVI. törvény (a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról) 2013-as módosítása lefektette a közszolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés biztosítását, figyelembe véve a különböző fogyatékosági csoportok eltérő speciális szükségleteit, szorgalmazta a munkához való jog biztosítását (ld. Melléklet). Ha a fogyatékossgal élő személy foglalkoztatása az integrált foglalkoztatás keretében nem megvalósítható, úgy számára a munkához való jogát lehetőség szerint biztosítani kell. A megváltozott munkaképességű munkavállalókat foglalkoztató akkreditált munkáltatókat és a szociális foglalkoztatást végző foglalkoztatókat a központi költségvetés – jogszabályban meghatározottak szerint – támogatásban részesíti. Az Alaptörvény értelmében hazánkban az esélyegyenlőséget és a társadalmi felzárkóztatást segítik, külön intézkedésekkel védik a kirekesztés által veszélyeztetett csoportokat.

A Covid19-világjárvány rávilágított azokra a kihívásokra, amelyekkel az intézményekben élő emberek szembesülnek, felerősítette az akadályokat és egyenlőtlenségeket. A világjárvány és annak gazdasági következményei még sürgetőbbé tették a probléma kezelését. A bentlakásos gondozásban részesülő, fogyatékossgal élő személyek körében magasabb fertőzési arány volt tapasztalható, ugyanakkor a közösségi távolságtartásra vonatkozó szabályok miatt ők elszigeteltek. A közösségben és otthon élők csak korlátozottan férnek hozzá a személyes szolgáltatásokhoz, ami veszélybe sodorhatja az önálló életvitelt. Többek között korlátokba ütközött számukra a távmunka megszervezése, a távoktatáshoz való csatlakozás, az online vásárlás és magához a járványhoz kapcsolódó információkhoz való hozzáférés is. Az Európai Bizottság (European Commission, 2021) gyors intézkedéseket hozott a világjárvány társadalmi-gazdasági következményeinek enyhítésére annak érdekében, hogy az egyenlőtlenségeket kezelő, méltányos helyreállítást biztosítson.

A fogyatékossgal élő személyek jogainak 2021–2030 közötti stratégiája, a korábbi stratégia tapasztalataira építve, tartalmazza a Parlament főbb ajánlásait, amelyek a következők:

(1) A fogyatékossgal élők jogait érvényesíteni kell minden területen és szakpolitikában. (2) a Covid19-járvány utáni helyreállítás során kiemelt figyelmet kell szentelni a fogyatékossgal élőknek, hogy ne érintse őket a válság aránytalanul rosszul. (3) Egyenlő hozzáférést kell biztosítani a fogyatékossgal élő személyek számára az egészségügyi ellátáshoz, a foglalkoztatáshoz, a tömegközlekedéshez és a lakhatáshoz. (4) Az európai fogyatékossgal élő igazolvány projektjét tovább kell fejleszteni, ez segíti, hogy a tagállamok kölcsönösen és önkéntesen elismerjék az egy másik tagországban megállapított fogyatékossgal élő jogállást. (5) A fogyatékossgal élő, családjaik és szervezeteik részt

2010 után hazánkban a politikai környezet hatására a társadalmi környezet is átalakult.

A 2010-től 2015-ig tartó időszakban a fogyatékossgal élő személyekre már a társadalom teljes értékű, hasznos tagjaként tekintettek, akiknek joga van a munkához és a számára a legkevésbé korlátozó környezet biztosításához. Az 1998. évi XXVI. törvény (a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról) 2013-as módosítása lefektette a közszolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés biztosítását, figyelembe véve a különböző fogyatékossgal élő csoportok eltérő speciális szükségleteit, szorgalmazta a munkához való jog biztosítását.

vettek a párbeszédben, és részesei lesznek a végrehajtás folyamatának. A stratégia célja a fogyatékossgal élő személyek védelme a hátrányos megkülönböztetés és az erőszak minden formájával szemben, továbbá egy egyenlőségközpontú unió víziója (European Commission, 2021) (ld. Melléklet).

A szociális jogok európai pillére iránymutatást nyújt a tagállamok számára a foglalkoztatás- és szociálpolitikához. A 2010–2020 közötti időszakra szóló Európai Fogyatékossgügyi Stratégia lépéseket tett az akadálymentes Európa megvalósítása felé, ugyanakkor a fogyatékossgal élő személyek továbbra is jelentős akadályokba ütköznek az egészségügyhöz, az oktatáshoz, a foglalkoztatáshoz és a szabadidős tevékenységekhez való hozzáférés, valamint a politikai életben való részvétel terén. 2021-ben az EU-ban a fogyatékossgal élő személyek 50,8%-a foglalkoztatott, míg ez az arány a fogyatékossgal nem rendelkezők esetében 75%. A fogyatékossgal élő személyek 37,6%-a inaktív, míg ez az arány a fogyatékossgal nem rendelkezők esetében 17,6% (European Commission, 2021). A nem fogyatékossgal élő személyekhez képest ennél a csoportnál magasabb a munkanélküliség és a gazdasági inaktivitás aránya (Dunás-Varga, 2021; Ducik és Perlusz, 2023).

A fogyatékossgal élő személyek társadalmi részvételét meghatározzák: az egyén képességei, illetve az egyén környezetének jellemzői is, ahol él. Ezek csökkenthetik vagy növelhetik az egyén képességét a társadalmi folyamatokban (Kozma, Petri és Bernát, 2020; Köncei, 2009). A környezetükre és az igénybe vehető szolgáltatásokra vonatkozó társadalompolitikai megközelítés szerint mindezeket úgy kell kialakítani vagy a meglévőt átalakítani, hogy a fogyatékossgal élő személyek szükségleteihez lehetőség szerint minél jobban igazodjanak (Ducik és Perlusz, 2023; Varga, 2015).

A hazai foglalkoztatáspolitikai szerves részét képezi a HH munkavállalói csoportok foglalkoztathatóságának elősegítése, a munkaerőpiactól tartósan távol lévő személyek integrációja és versenyképességük kiegyenlítése (Mecséri, 2021). Ennek elérésére azonban szükség van a társadalom és a vállalati szféra együttes szemléletformálására. Jelenleg hazánkban nyitott, befogadó, mindenki számára hozzáférhető munkaerőpiac nem létezik (ld. Melléklet). A szabadon választható munkalehetőségek és a védett munkahelyek sem állnak rendelkezésre valamennyi fogyatékossgal élő munkavállaló számára. A munkalehetőségeiket a sérüléstípusuk jelentősen befolyásolja. Számottevők a jövedelmi egyenlőtlenségek is, a méltó megélhetéshez szükséges jövedelem a fogyatékossgal élő emberek számára nem biztosított: jellemző a minimálbéren történő foglalkoztatás a megváltozott munkaképességű emberek számára (European Commission, 2021).

Összegzés

Az összehasonlító vizsgálat zömmel rendszerszintű áttekintése egyrészt arra kereste a választ, hogy a szakpolitikai célok hogyan hatottak a jogalkotásra, hogyan illeszkedtek a szakmai igényekhez. A hazai jogalkotás a 2000-es évektől az európai szakpolitikai célokat sokáig követte, jelentős fejlődés ment végbe az oktatás minőségügyében (Polónyi, 2023; Szabó, 2015). Sosem állt ennyire közel a hazai jogi szabályozás az európaihoz (Szabó, 2015), azonban a gyakorlati megvalósítás ettől mindvégig elmaradt. A szakmai célok követik a nemzetközi trendeket, fejlesztési célokat, irányokat, de az oktatáspolitikai jelenleg csak nagy vonalakban követi azokat. Hazánk az inkluzív oktatás megvalósításától még messze jár.

A második kutatási kérdés az volt, hogy milyen ideológiai üzeneteket hordoz az ország befogadó neveléssel foglalkozó köz- és szakpolitikája. A gyakorlatban megvalósult intézkedések, valamint a hazai szakpolitikai dokumentumok tartalomelemzése alapján az alábbi megállapításokra jutott az elemzés.

Jelen van egy támogató családpolitikai vízió. A jelenlegi kormányzati ideológia és kommunikáció: a nemzeti, vallásos értékek és a hagyományos nemi szerepeken alapuló ideológiai családmodell, amelyet a családpolitika iránymutatónak tart (ld. Melléklet). Hosszú évek óta a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok szociális támogatási rendszere nem változik. Az érintett családok jelenleg azt érezhetik, hogy egyedül vannak a napi problémáik megoldásában, és félve tekintenek a gyermekük jövőjére. A családkép vizsgálata nyomán megállapítható, hogy a szociálpolitikában és a foglalkoztatáspolitikában mielőbbi szemléletváltásra van szükség. Továbbá a támogató rendszer átgondolására és közösen kialakított beavatkozások megtételére, új támogatási formák kialakítására lenne szükség. Megítélésem szerint ezek lehetnének például a komplex pszichológiai támogatás – elérhető családterápia, családban működő önszorgító mechanizmusok kialakításának támogatása –, az ingyenes gyógyászati és fejlesztési eszközökhöz való hozzáférés, az SNI gyermek/fiatal/felnőtt napközbeni foglalkoztatása, a szülők anyagi és időbeli tehermentesítése, vagy a részmunkaidős, otthonról és rugalmasan végezhető munkalehetőségek megteremtése.

Továbbá jelen van egy integrációt támogató oktatáspolitikai vízió is, emellett megjelenik az iskolák digitális technológiai fejlesztésének víziója és a deszegregációt támogató iskolarendszer víziója is. Az oktatáspolitikában több mint egy évtizeddel korábbi nemzetközi szakmai célokat próbálnak megvalósítani, mint például az integráció feltételeinek biztosítása és az integráló intézményi gyakorlatok megosztása. Magyarországon az inkluzív oktatást elviekben sem emelték az oktatáspolitikai fő céljai közé, holott köztudott, hogy oktatásügyi, társadalmi és gazdasági érvekkel is indokolható az inkluzív oktatás létjogosultsága (UNESCO, 2020). Sok olyan európai országról tudunk, ahol aktívan tesznek azért, hogy tágabban értelmezzék az inklúzió fogalmát. A tágabban értelmezett új inkluzív felfogásban azokra a tanulói csoportokra kerül a figyelem, akiket leginkább érint a kirekesztődés veszélye. A tágabban értelmezett emberi jogi elképzelés szerint minden tanulót be kell vonni a (többségi) oktatásba (European Union Agency, 2022).

A harmadik vizsgált kutatási kérdés, hogy a hazai oktatási rendszer mennyiben járult hozzá az egyenlőtlenségek csökkentéséhez vagy fenntartásához. A megvalósult integrációt támogató intézkedések zömmel infrastrukturális jellegűek, mindenképpen előrelépést jelentenek, mint például a gyogyepedagógiai ellátórendszer területi lefedettségének megteremtése (az SNI tanulók külön és együtt nevelésének területén egyaránt), illetve a digitális eszközök oktatási intézményekhez való nagyszámú eljuttatása vagy az intézményeknek biztosított deszegregációs programok. Azonban ezek még nem bizonyulnak elegendő intézkedésnek. Sok esetben a fenntartói intézkedések (infrastruktúra-fejlesztések, deszegregációs programok bevezetése, digitális eszköz-osztás, körzethatár-módosítás) mellett is egyes területeken növekedtek az egyenlőtlenségek, máshol pedig nem csökkentek. Továbbra is hiányzik a minőségi oktatáshoz és eszközökhöz való hozzáférés, nőtt az iskolai lemorzsolódás aránya (Eurostat, 2021). Az alacsony társadalmi háttérrel rendelkező tanulók iskolai esélyei nem javultak, az egyházi fenntartású intézmények térnyerésével finánciális és szakmai autonómiai különbségek mutatkoztak (Ercse és Radó, 2019; Fejes és Szűcs, 2018) (ld. Melléklet). Holott köztudott, hogy a gyenge minőségű oktatás egyéni és társadalmi veszteséget okoz (Fónai, 2020). Jelentős a rendszerben a humán erőforrás-hiány, közben pedig az SNI tanulók száma növekszik. A marginális helyzetben lévő tanulók iskolai esélyei korlátozottak, különösen a továbbtanulási esélyek vagy az oktatási szintek közti átjárhatóság viszonyában. Valamint megállapítást nyert, hogy a HH és SNI tanulókkal szembeni oktatási egyenlőtlenségek megmaradtak – a tanulók aránya a középiskolai oktatásban rendkívül egyenlőtlen az iskola típusa szerint (OH, 2021). A marginális helyzetben lévő tanulók továbbtanulásának lehetősége akadályozott, tanulmányi útjuk leginkább a szakképzésbe (Hermann, 2019) vagy a speciális szakiskolába vezet (Eurostat, 2021b). Gyakran a középfokú intézménybe való továbbtanulás

kényszerválasztásra ítéli a SNI tanulókat: maga az SNI miatt, illetve a számukra elérhető szakmák száma miatt (Eurostat, 2021a; Tajtiné, 2023). Gyakran kötnek ki szakképzésben, ahol olyan szakmai képzésben vesznek részt, amit valójában nem is szeretnének. A tanulási motiváció csökkenésével egyre inkább nő a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás kockázata is (ld. Melléklet).

Felmerül a kérdés a fentiek alapján, hogy a hazai oktatáspolitikában a befogadó nevelés milyen célt szolgál, illetve hogyan kapcsolódik az inklúzió fogalma az ország oktatáspolitikájához. A kérdések teljes körű kifejtésére területi korlátok okán sincs lehetőség. Mindössze egy-egy összegző gondolat megtételére van csak mód. Megítélésem szerint a szakpolitika a lemorzsolódás csökkentését, a tanulói részvétel növelését és a kirekesztés visszaszorítását tekinti fő célnak. A befogadó nevelés ezen céljainak fontosságára korábban több kutató is rámutatott már (Ainscow, Booth és Dyson, 2006). Azonban megítélésem szerint jelenleg nincs meg teljeskörűen a neurodiverzitásra erőforrásként tekintő szemlélet (Mohai és Perlusz, 2020) a szakpolitikában. Magyarországon az inkluzív oktatás még mindig számos akadályba ütközik, beleértve az infrastrukturális és szemléleti korlátokat (Schwab, 2020). Az inklúzió fogalmának átgondolására és adaptációjára is szükség van. Szükségserűvé vált egy pedagógiai szemléletváltás (Ducik és Perlusz, 2023), amely tágabb keretben értelmezi a befogadó oktatást: felismerve valamennyi tanuló jogát az egyéni tanulási környezet, valamint az egyéni tanulási utak alkalmazásához. Amennyiben a kormányzat és az oktatáspolitikai elismeri a befogadás tágabb értelmezését, akkor ez a gyakorlatban egy új oktatásfejlesztési irányt jelent, amely értelemszerűen magával vonja azt is, hogy az inkluzivitás megteremtéséhez jelentős forrásbevonásra van szükség az oktatásban.

Szabó Diána

Debreceni Egyetem

Irodalom

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing*. Routledge DOI: 10.4324/9780203967157
- Ainscow, M. (2020). Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 7–16. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587
- Andor, M. & Liskó, I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra könyvek.
- Atkinson, T. (1998). Társadalmi kirekesztődés, szegénység és munkanélküliség. *Esély*, 4, 3- 18.
- Bacsikai, K., Dan, B. A., Szűcs, T. Sávai-Átyin, R., Hrabéczy, A., Kovács, K. E., Ridzig, G., Kiss, D. M. & Pusztai, G. (2023). Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben. *Iskolakultúra*, 33(9), 3–29. DOI: 10.14232/iskkult.2023.9.3
- Balogh, A. (2002). Centrum-periféria relációk és marginalizáció. In Szónokiné Ancsin, G. (szerk.), *Határok és az Európai Unió*. SZTE TTK, Gazdaság és Társadalomföldrajz Tanszék. 208–214.
- Bánfalvy, Cs. (2006). *Gyógypedagógiai szociológia*. 3. kiadás. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Tanárképző Főiskola.
- Bánfalvy, Cs. (2008). A mai integrációs folyamatok és azok előzményei. In Bánfalvy, Cs. (szerk.), *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. 11–43. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola Kar – ELTE Eötvös Kiadó.
- Bihari, I. (2021). Az iskolai szegregáció szerepe a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok lemaradásában. *Acta medicinae et sociologica*, 12(32), 64–85. https://epa.oszk.hu/02500/02535/00026/pdf/EPA02535_acta_med_2021_32_064-085.pdf Utolsó letöltés: 2024. 03. 11. DOI: 10.19055/ams.2021.05/31/4
- Billédi, K. (2008). *Inkluzív nevelés – előítélet-mentes attitűd – tolerancia*. SuliNova Kht.
- Birinyi, M. & Szabó, D. (2014). A marginális helyzetben lévő ifjúsági csoportok iskoláztatási esélyei. In Nagy, Á. & Székely, L. (szerk.), *Másodkézből Magyar Ifjúság 2012*. ISZT Alapítvány Kutatópont. 149–174.

- BNO-10 (1995). *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása (10. revízió)*. Népjóléti Minisztérium
- Bognár, M. (2011). Egy sikeres kezdeményezés a korai iskolaelhagyók integrációjára: az FSZK Dobantó programja. *Esély*, 6, 77–101.
- Bourdieu, P. (1999). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz, R. (szerk.), *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum.
- Bronagh, B. (2013). Hidden Contradictions and Conditionality: Conceptualisations of Inclusive Education in International Human Rights Law. *Disability and Society*, 28(2), 232–244. DOI: 10.1080/09687599.2012.699282
- Brussino, O. (2020). *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/600fbad5-en
- Council of European Union (2008). *[Presidency conclusions.]* https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf Utolsó letöltés: 2023. 12. 07.
- Csányi, Y. (2001). Különtámogatás: szegregáltan vagy integráltan. *Trendek külföldön és Magyarországon. Educatio*, 11(2), 232–243.
- Csapó, B. (2015). A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 4–17. ISSN 1215-5233 DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.7-8.4
- Daly, M. & Silver, H. (2008). Social exclusion and social capital: A comparison and critique. *Theory and Society*, 37(6), 537–566. DOI: 10.1007/s11186-008-9062-4
- Ducik, M. & Perlusz, A. (2023). Fogyatékos személyekkel kapcsolatos szemléletformálás az inkluzív társadalom kialakításának jegyében – egy pilótavizsgálat tapasztalatai. *Gyógynevelés Szemle*, 51(1), 78–94. DOI: 10.52092/gyosze.2023.1.5
- Dunás-Varga, I. (2021). Az oktatásban való részvétel, a végzettség és a foglalkoztatás összefüggései, különös tekintettel a fogyatékossgal élő személyek helyzetére. In Perlusz, A., Cserti-Szauer, Cs. & Sándor, A. (szerk.), *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Kar. 21–31.
- Dupcsik, Cs. (2012). Az integráció fogalma a társadalomtudományos és a laikus társadalomképekben az oktatási integráció példáján keresztül. In Kovács, I., Dupcsik, Cs., P. Tóth, T. & Takács, J. (szerk.), *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon. Tanulmányok*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont (Szociológiai Intézet), Argumentum Kiadó. 243–261. <http://mek.oszk.hu/12700/12706/12706.pdf>
- Engler, Á. (2020). Távolléti oktatás a családok aspektusából. *Civil Szemle Különszám* (17), 117–132.
- ENSZ (2006). *A fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény*. <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150> Utolsó letöltés: 2023. 12. 07.
- Ercse, K. & Radó, P. (2019). A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, 29(7), 8–49. DOI: 10.14232/10.14232/ISK-KULT.2019.7.8
- Erős, G. & Gárdos, J. (2007). Az előítélet kutatások bírálathoz. *Educatio*, 16(1), 17–57.
- Eröss, G. & Kende, A. (2010). Sajátos nevelési igény: közpolitikák, tudományok, gyakorlatok. *Educatio*, (4), 615–636.
- Eröss, G., Berényi, E. & Neumann, E. (2013, szerk.). *Tudás és politika: A közpolitika-alkotás gyakorlatának nyomában*. L'Harmattan.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Raising the Achievement of All Learners. Inclusive Education: Lessons from European Policy and Practice*.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *Inclusive Digital Education*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/insights/publications/inclusive-digital-education> Utolsó letöltés: 2024. 01. 07.
- European Commission (2012). *A Bizottság előterjeszti a „Gondoljuk újra az oktatást” elnevezésű új stratégiát*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/hu/IP_12_1233 Utolsó letöltés: 2024. 01. 07.
- European Commission (2022). *Employment and Social Developments in Europe Young Europeans: employment and social challenges ahead*. employment and social developments in europe. 2022-KEB-D22001ENN.pdf <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cce55027-34a2-11ed-8b77-01aa75ed71a1/language-es> Utolsó letöltés: 2024. 01. 07.
- European Commission (2023). *Eurobarometer. Special Eurobarometer 535 – Discrimination in the European Union*. Discrimination in the EU_sp535_report_en.pdf DOI 10.2838/936462 Utolsó letöltés: 2024. 01.07.
- European Commission (2023). *Eurydice Report. Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Promoting diversity and inclusion in schools in Europe – Publications Office of the EU. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/promoting-diversity-and-inclusion-schools-europe> Utolsó letöltés: 2024. 01.07.
- European Commission: Eurobarometer (2001). *Surveys – Eurobarometer*. https://data.europa.eu/data/datasets/s1405_55_1_st55?locale=en Utolsó letöltés: 2024. 01. 07.
- European Commission (2014). *Commission Staff Working Document*. Report on the implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) by the European Union.

File: http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/swd_2014_182_en.pdf Utolsó letöltés: 2020. 01. 15.

European Commission (2020a). *Feasibility Study for a Child Guarantee*. Final Report. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c312c468-c7e0-11ea-adf7-01aa75ed71a1/language-en> Utolsó letöltés: 2024. 03. 06.

European Commission (2020b). *Education and Training Monitor 2020. Hungary*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/en/> Utolsó letöltés: 2020. 01. 15.

European Commission (2021a). *Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>

European Union Agency for fundamental rights (2022). *FRA's Fundamental Rights Report 2022*. Fundamental Rights Report 2022 – FRA opinions | European Union Agency for Fundamental Rights.

Eurostat (2020). *Jövedelmi szegénységi statisztika*. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?oldid=507779> Utolsó letöltés: 2024. 01. 15.

Eurostat (2021b). *Continued decline in early school leavers in the EU*. <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/ddn-20210624-2> Utolsó letöltés: 2023. 12. 07.

Fazekas, K., Köllő, J. & Varga, J. (2008, szerk.). *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008*. ECOSTAT.

Fejes, J. B. & Józsa, K. (2007). Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. *Iskolakultúra*, 17(6–7), 83.

Fejes, J. B. & Szűcs, N. (2018). Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület. 11–30.

Ferge, Zs. (2000). A társadalom pereme és az emberi méltóság. *Esély*, 11(1), 42–48.

Ferge, Zs. (2002). Az EU és a kirekesztés. *Esély*, 13(6), 3–13.

Ferge, Zs. (2016). Lehet-e törvényekkel csökkenteni a gyerekek tanulási esélyeinek egyenlőtlenségeit? In Fehérvári, A., Juhász, E., Kiss, V. Á. & Kozma, T. (szerk.), *Oktatás és fenntarthatóság*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA). 141–170.

Ferge, Zs. (2017). *Magyar társadalom-és szociálpolitika, 1990-2015*. Osiris.

Fónai, M. (2020). A sajátos nevelési igény és az inklúzió összefüggései – egy nemzetközi kutatás tapasztalatai. In Karlovicz, J. T. (szerk.), *Jogok és lehetőségek a társadalomban*. International Research Institute s.r.o. 239–255.

Gicz Barnabásné Fehér, Á. (2023). A család a nevelésszociológia szemszögéből, a fogyatékos és az

integráció kontextusában. In Pásztor, E. & Varga, L. (szerk.), *Neveléstudományi kaleidoszkóp*. Soproni Egyetem Kiadó. 141–149. DOI: 10.35511/978-963-334-504-7-12

Giddens, A. (2008). *Szociológia*. Osiris Kiadó.

Hajdu, T., Hermann, Z., Horn, D., Hönich, H. & Varga, J. (2022). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. MTA KRTK Közgazdaságtudományi Kutatóintézet.

Havas, G. & Liskó, I. (2005). *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet.

Hedegaard-Sørensen, L. & Grumloese, S. P. (2018). Exclusion: the downside of neoliberal education policy. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 1–14 DOI: 10.1080/13603116.2018.1478002

Hegedűs, R. (2023). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Educatio*, 32(2), 228–246 DOI: 10.1556/2063.32.2023.2.4

Hermann, Z. (2018). *A családi pótlék iskolába járáshoz kötésének hatása az iskolába járásra és az iskolai teljesítményre*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet.

Hermann, Z. (2019). A tankötelezettségi korhatár csökkentésének hatása a lemorzsolódásra. In Fazekas, K., Csillag, M., Hermann, Z. & Scharle, Á. (szerk.): *Munkaerőpiaci Tükör 2018*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont. 69–75.

Hermann, Z. & Varga, J. (2016). Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi Rapor 2016*. TÁRKI. 311–333. DOI: 10.61501/TRIP.2016.15

Híves, T. (2015). A hátrányos helyzet területi aspektusai. In Fehérvári, A. & Tomasz, G. (szerk.), *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 13–30.

Horváthné Storcz, A. & Szenczi, Beáta (2022). Az Együttnevelésre vonatkozó Tanári Énhatékonyság Kérdőív hazai adaptációjának működése általános iskolában tanító pedagógusok körében. *Iskolakultúra*, 32(5), 27–45. DOI: 10.14232/ISKKULT.2022.5.27

Hrabéczy, A. (2020). Sajátos nevelési igényű hallgatók bekerülési és bennmaradási esélyei a felsőoktatásban. In Dobi, E. (szerk.), *Juvenilia VIII. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája*. Printart-Press.

Hüse, L. & Ceglédi, T. (2018). „Érett dió is lehetek”. *A megterhelő életesemények és a reziliencia hatása az iskolai pályafutásra*. Evangélikus Roma Szakkollégium.

Innovációs és Technológiai Minisztérium (2019). *Szakképzés 4.0. A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari*

- forradalom kihívásaira. <https://www.nive.hu/Downloads/Hirek/DL.php?f=szakkepzes-4.0.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 05. 23.
- Juhász, Á. (2020). Szabályozás, felelősség, autonómia az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(5–6), 127–144.
- Kállai, G. & Mile, A. (2020). Sajátos nevelési igények és befogadó nevelés Európában. *Educatio*, 29(3), 363–378. https://epa.oszk.hu/01500/01551/00113/pdf/EPA01551_educatio_2020_03_363-378.pdf DOI: 10.1556/2063.29.2020.3.3
- Kármán, B., Szekeres, Á. & Papp, G. (2021). Szemléletformáló foglalkozás kidolgozásának módszertani háttere. Az értelmileg akadályozott személyek elfogadása középiskolás fiatalok körében. In Perlusz, A., Cserti-Szauer, Cs. & Sándor, A. (szerk.), *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 101–110.
- Keller, J. (2018). Az esélykiegyenlítés egyenlőtlen feltételei: a koragyerekkori szolgáltatások intézményi aszimmetriái. *Esély*, 29(5), 48–75.
- Kende, A. & Illés, A. (2007). A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadékok összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(11), 17–41.
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (2004). *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- Kis, N. (2016). Eltérően fejlődő gyermek a családban. *Gyermeknevelés*, 4(3), 1–15. DOI: 10.31074/gyntf.2016.3.1.15
- Koós, B., Tóth, K. & Virág, T. (2011). *Az esélyegyenlőségi célcsoportok területi elosztásának vizsgálata*. MTA, RKK. http://ncszi.hu/kutatasok-1_10/hatranys-helyzetu-csoportok2_13/az-eselyegyenlosegi-celcsoportok-teruleti-elosztasanak-vizsgalata_n_101 Utolsó letöltés: 2023. 12. 11.
- Kozma, Á., Petri, G. & Bernát, A. (2020). Kiszolgáltatottság és stagnálás: fogyatékos emberek társadalmi helyzete a 2010-es években. In Szelényi, I. & Tóth, I. (szerk.), *Társadalmi R riport 2020*. 381–403. TÁRKI. DOI: 10.61501/TRIP.2020.16
- Köllő, J. (2020). Foglalkoztatás a koronavírus-járvány első hullámának idején. In Fazekas, K., Elek, P. & Hajdu, T. (szerk.), *Munkaerőpiaci Tükör, 2019*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont. 220–232.
- Könczei, Gy. (2009, szerk.). *Fogyatékoság-tudományi fogalomtár, Fogyatékoságtudományi Tanulmányok I.* ELTE BGGYFK. <https://mek.oszk.hu/09400/09410/09410.pdf>
- Könczei, Gy. & Hernádi, I. (2011). A fogyatékoságtudomány főfogalma és annak változásai. Hipotetikus kísérlet rekonstrukcióra. In Nagy, Z. É. (szerk.), *Az akadályozott és az egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon*. NCSZI. 7–28.
- Központi Statisztikai Hivatal (2013). *A 2011. évi népszámlálás. 3. Országos adatok*. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orosz_2011.pdf Utolsó látogatás: 2013. 12. 27.
- Központi Statisztikai Hivatal (2019/2020). *Oktatási adatok, 2019/2020*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> Utolsó látogatás: 2023. 10. 07.
- Központi Statisztikai Hivatal (2020). A háztartások életszínvonala. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/hazteletszinv/2020/index.html> Utolsó letöltés: 2024. 01. 30.
- Központi Statisztikai Hivatal (2020/2021). *Középfokú iskolai nevelés, oktatás, 2020/2021*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/kozepiskola2021/index.html> Utolsó letöltés: 2024. 01. 30.
- Krausz, A. (2020). Az integráció és az inklúzió elmélete és gyakorlata külföldön és hazánkban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 48(1–2), 79–97.
- Kvande, M. N., Belsky, J. & Wichstrøm, L. (2018). Selection for special education services: The role of gender and socio-economic status. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 510–524. DOI: 10.1080/08856257.2017.1373493
- Lakatos, M. (2003). A fogyatékoság kérdése a magyar népszámlálásokban. *Védőnő*, 13.(3), 5–7.
- Laki, T-né (2010). Az együttnevelés műhelye. A RAMPÁ integrációs programsorozatának tapasztalatai. *Együttnevelés Műhelye*, 60(1–2), 73–93.
- Lannert, J. (2018). Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi R riport 2018*. TÁRKI. 267–285. DOI: 10.61501/TRIP.2018.15
- Lannert, J. (2020). *Iskolázottság, iskolarendszer és oktatáspolitikai*. TÁRKI. https://www.tarki.hu/sites/default/files/2020-10/16_Lannert.pdf
- Lindner, K. T. & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450
- Lörincz, B. & Antal-Fekete, E. (2022). Oktatási egyenlőtlenségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer alakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. In Kolosi, T., Szelényi, I. & Tóth, I. Gy. (szerk.) *Társadalmi R riport 2022*. TÁRKI. 207–222. DOI: 10.61501/TRIP.2022.11
- Magyar, A., Krausz, A., Kapás, I. D. & Habók, A. (2020). Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Helyion*, 6(5). DOI: 10.1016/j.helyion.2020.e03851
- Makay, Zs. (2018). Családtámogatás, női munkavállalás. In Monostori, J., Óri, P. & Spéder, Zs. (szerk.). *Demográfiai Portré 2018. Jelentés a magyar népesség helyzetéről*. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet. 83–102.

- McKinsey (2007). McKinsey jelentés 2007: Mi áll a világ legsikeresebb iskolarendszerei teljesítményének háterében? McKinsey and Company. <http://oktatas.mholnap.digitalnatives.hu/images/Mckinsey.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 30.
- Mecséri, J. (2021). Mit tehet egy nagyvállalat a fogyatékosággal élő személyek integrációja érdekében? In Perlusz, A., Cserti-Szauer, Cs. & Sándor, A. (szerk.), *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban: Tanulmánykötet Bánfalvy Csaba tiszteletére*. 73–82. ELTE BGGYK.
- Mile, A. & Kiss, L. (2022). Kihívások és megfelelések a pedagógiai szakszolgálati ellátórendszerben. *Gyógypedagógiai Szemle*, 50, 35–50. DOI: 10.52092/gyosze.2022.1.3
- Mitev, P. E. (2001). A szegénység dinamikája. *Szociológiai Szemle*, 4, 13–39.
- MNTFS (2022). *Magyarország Kormánya: Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2030*.
- Mohai, K. & Perlusz, A. (2020). *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógusok számára*. Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE.
- Murányi, I. (2006). *Identitás és előítélet*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Nagy P. T. (2012): A magyar fogyatékosok iskolázottság történetéhez. *Iskolakultúra*, 22.(6), 3–13. https://epa.oszk.hu/00000/00011/00166/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012_06_003-013.pdf Utolsó letöltés: 2024. 09. 08.
- NAT 2012. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 10635. 111/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet. *Magyar Közlöny*, 66. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Oktatásért Felelős Államtitkárság. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK14004.pdf>; <http://ofi.hu/nemzeti-alaptanterv> Utolsó letöltés: 2023. 12. 10.
- Neumann, E. (2013). Politika a padosok között. Az oktatási integrációs közpolitika Magyarországon (2002–2010). In Eröss, G., Berényi, E. & Neumann, E. (szerk.), *Tudás és politika: A közpolitika-alkotás gyakorlatának nyomában*. L'Harmattan. 117–167. <http://real.mtak.hu/id/eprint/10052>
- Neumann, E. & Mészáros, Gy. (2019). From Public Education to National Public Upbringing: The Neoconservative Turn of Hungarian Education After 2010. In Jones, K. & Traianou, A. (szerk.), *Austerity and the Remaking of European Education*. Bloomsbury Publishing. 117–146. 30. DOI: 10.5040/9781350028517.0011
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012*. Highlights. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en Utolsó letöltés: 2013. 12. 19. DOI: 10.1787/eag_highlights-2012-en
- OECD (2023). *OECD Economic Outlook, Interim Report September 2023 Confronting Inflation and Low Growth*. OECD. DOI: 10.1787/eag_highlights-2012-en
- OH (2021) = Oktatási Hivatal (2021). *Hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók megyei statisztikai kimutatása*. https://dari.oktatas.hu/download/fir/hh_hhh_megyei_kimutatas_2021_11_10.xls/
- Papp, G. (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(3), 295–304.
- Papp, Z. A. (2021). Roma népesség és oktatás-tervezés. *Educatio*, 30(2), 242–259. DOI: 10.1556/2063.30.2021.2.5
- Péterffy, B. (2022). *Adatok a köznevelésben*. Országos Közoktatási és Szakképzési Szakértői Konferencia. <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/33-kiadvany-2022/1557-2022-peterffy-balazs-adatok-a-koznevelésben-az-sni-ellátás-fejlesztése-fenntartói-szemmel-a-deszegregációs-tevékenységek-eredmények-es-kihívások-az-infrastrukturális-helyzet-fejlesztések-tegnap-es-holnap> Utolsó letöltés: 2024. 01. 30.
- Polónyi, I. (2023). *Az oktatás minőségügye*. <https://fejlodegazdasagtan.hu/2023/05/30/az-oktatás-minőségügye/> Utolsó látogatás: 2023. 10. 07.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Kiadó. <http://mek.oszk.hu/12100/12193/12193.pdf> Utolsó letöltés: 2014. 01. 09.
- Pusztai, G. (2018). Kutatáson alapuló tanulmány a sajátos nevelési igényű és a tanulási nehézségekkel küzdő tanulókkal való foglalkozás eredményességének növelése érdekében. https://pedreg.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/pusztai_gabriella_tanulmany_2018_12-2-converted.pdf Utolsó letöltés: 2024. 09. 03.
- Radványi, K., Regényi, E. M. & Csorba, J. (2013). „Emberhez méltó jobb lakó- és életkörülmények nekik is.” Értelmileg akadályozott emberek életminősége és a kitagolás kérdése. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(4), 262–274.
- Róbert, P. (1998). Hipotézisek az oktatás és a társadalmi mobilitás összefüggéseiről. *Századvég*, 3(8), 156–164.
- Rozsos, K. & Krémer, B. (2009). Fogyatékos gyereket nevelni: szerep és csapda. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4, 230–238.
- Rudnák, I. & Mészáros, A. (2018). Az asszimiláció – integráció – szegregáció aktualitása a szakirodalom tükrében. *Studia Mundi – Economica*, 5(1), 33–44. DOI: 10.18531/Studia.Mundi.2018.05.01.33-44
- Schwab, S. (2020). Inclusive and special education in Europe. *Oxford Research Encyclopedias*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1230>

Utolsó letöltés: 2024. 04. 19. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.1230

Szabó, D. (2015a). A fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos holisztikus megközelítések kialakulásának összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 319–341. DOI: 10.17670/MPed.2015.4.319

Szabó, D. (2015b). The interdisciplinary approach of defectiveness from a societal point of view. *Hungarian Educational Research Journal*, 2(5), 18–28.

Szabó, D. (2015c). Utazó gyógypedagógiai szolgáltatás a résztvevők oldaláról. A Közép-magyarország régióban végzett interjú vizsgálat tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 25(5–6), 74–92. DOI: 10.17543/ISK-KULT.2015.5-6.74

Szabó, D. (2016). Látlelet a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 26(4), 21–36. DOI: 10.17543/ISK-KULT.2016.4.21

Szabó, D. (2023). *A magyar oktatási rendszer egyenlőtlenségei holisztikus megközelítésben. Oktatás és társadalom*. A Sic Itur ad Astra Műhely konferenciája 2023. november 29–30.

Szikra, D. (2020). Ideology or pragmatism? Interpreting social policy change under the System of National Cooperation. In Kovács, J. M. & Trencsényi, B. (szerk.), *Brave new Hungary: Mapping the „System of National Cooperation”*. Rowman and Littlefield, Lexington Books. 225–241.

Szoboszlai, Zs. (2004). Szegénység, marginalizáció, szegregáció. Adalék a társadalmi egyenlőtlenségek megértéséhez. *Tér és Társadalom*, 18(3), 25–42. DOI: 10.17649/TET.18.3.956

Tajtiné Lesó, Gy. (2023). Az SNI státusszal rendelkező tanulók szakképzésben való továbbtanulását befolyásoló tényezők. *Opus et Educatio*, 10(2), 37, 170–182. DOI: 10.3311/ope.561

Takács, J. (2007). Előítélet és megkülönböztetés az iskolában. *Educatio*, 16(1), 67–83.

Tausz K. & Lakatos M. (2004). A fogyatékos emberek helyzete. *Statistikai Szemle*, 82(4), 376.

Tóth, I. Gy. & Szélenyi, I. (2018). *Bezáródás és fluiditás a magyar társadalom szerkezetében. Adatolt*

esszé a felső középosztály bezáródásáról. https://tarki.hu/sites/default/files/trip2018/025-046_Toth-Szeleenyi_felső_közeposztaly.pdf Utolsó letöltés: 2024. 07. 15. DOI: 10.61501/TRIP.2018.2

Turcsik, K. & Dunás-Varga, I. (2023). Módszertani megoldások az SNI és BTMN tanulók iskolarendszerű szakképzésében. *Educatio*, 10(37), 200–205. DOI: 10.3311/ope.563

Újfalussy, R. B. (2014). A felnövekvő értelmiség sérült emberekhez való viszonya. *Gyógypedagógiai Szemle*, 42(1), 48–62.

UNESCO (2015). *Education for All 2000-2015: achievements and challenges. EFA global monitoring report, 2015*. DOI: 10.54676/LBSF6974

UNESCO (2020). *National Commissions for Commissions UNESCO nationales pour l'UNESCO. Annual Report | Rapport annuel*. <https://unesco.hu/data/375628mul.pdf>

UNESCO (2021). *Global Education Monitoring Report 2021 – Central and eastern Europe, the Caucasus and Central Asia – Inclusion and education: All means all: key messages and recommendations*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375517> Utolsó letöltés: 2024. 07. 15.

Vályogos, K. (2023). Lemorzsolódási rizikó és a sikertelenség aránya a középfokú oktatásban: Szektorközi összehasonlítás a hátrányos helyzetű megyékbe. *Iskolakultúra*, 33(4), 18–37. DOI: 10.14232/iskkult.2023.4.18

Varga, A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.

Velkei, G. (2019). Térbeli-társadalmi egyenlőtlenségek és újratermelésük az alapfokú oktatás hazai rendszerében. *Tér és Társadalom*, 3(4), 104–130. DOI: 10.17649/TET.33.4.3191

Vida, F., Iván, Z. & Kalányos, Gy. (2019). Intellektuális fogyatékossgal élő személyek hétköznapi döntési lehetőségei támogatott lakhatásban. *Fogyatékossg és Társadalom*, 86–99. DOI: 10.31287/FT.hu.2019.2.6

Hivatkozott jogszabályok

1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/1998-26-00-00> Utolsó letöltés: 2024. 02. 07.

2013. évi LXII. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény módosításáról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300062.TV> Utolsó letöltés: 2024. 07. 15.

2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0300061.TV> Utolsó letöltés: 2024. 02. 07.

2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0300125.TV> Utolsó letöltés: 2024. 04. 19.

2011. évi LXII. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.TV> Utolsó letöltés: 2024. 02. 07.

Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.). <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100425.ATV> Utolsó letöltés: 2023. 12. 10.

32/2012 EMMI rendelet az önkormányzati iskolák állami átvételéről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> Utolsó letöltés: 2023. 12. 18.

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. <https://njt.hu/jogszabaly/2019-80-00-00.1> Utolsó letöltés: 2023. 12. 10.

1551/2020. (VIII. 25.) Korm. határozat a köznevelési stratégia 2021–2030 elfogadásáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2020-1551-30-22> Utolsó letöltés: 202. 07. 15.

1202/2023. (V. 22.) Korm. határozat a gyermekek jogainak garanciáit biztosító nemzeti cselekvési terv 2030 elfogadásáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-1202-30-22> Utolsó letöltés: 2024. 07. 15.

Jegyzetek

- ¹ A hazai szakirodalomban fellelhetőek egy-egy gyógypedagógia-történeti korszakot felölelő oktatásszociológiai jellegű elemzések (pl. Lakatos, 2003; Tausz és Lakatos, 2004; Nagy, 2012), melyek jelentős része már kiterjed az adott korszak hazai és nemzetközi összehasonlító vizsgálatára. Ezek a munkák hiánypótlóak, konkrét statisztikai adatok – leginkább népszámlálási adatok – másodelemzése révén vontak le értékes következtetéseket a fogyatékossgal élő tanulók iskolázottságáról (Hegedűs, 2023), amely szerint rendre elmaradnak a kortársaiktól, illetve az európai átlagtól. Eredményeiket nemzetközi kutatási adatokkal is alátámasztják (pl. EADSNE, 2003, 2011, 2012, 2020; OECD, 2012). Azonban ezen intézménytörténeti kutatások nem állítják párhuzamba a statisztikai eredményeket a vizsgált időszak társadalmi jellemzőivel (Szabó, 2015a. 319.).
- ² Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény 8. §-a szerint: közvetlen hátrányos megkülönböztetésnek minősül az olyan rendelkezés, amelynek eredményeként egy személy vagy csoport valós vagy vélt tulajdonsága, például fogyatékossga miatt hátrányba kerül. [...] g) fogyatékossga. Továbbá a 10. § (2) szerint, jogellenes elkülönítésnek minősül az a rendelkezés, amely a 8. §-ban meghatározott tulajdonságai alapján egyes személyeket vagy személyek csoportját a velük összehasonlítható helyzetben lévő személyektől vagy személyek csoportjától – anélkül, hogy azt törvény kifejezetten megengedné – elkülönít.
- ³ Magyarországon az iskolai szegregáció elleni küzdelem több fronton zajlik, beleértve a bírósági perекet is. Az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány (CFCF) és más civil szervezetek több pert is indítottak az iskolai szegregáció ellen, hangsúlyozva, hogy ez sérti az egyenlő bánásmód és az oktatáshoz való jog elveit. Például Miskolcon, Győrben, Kaposváron, és Gyöngyöspátán feltárt szegregált oktatási gyakorlatok ügyében a bíróságok kimondták, hogy az érintett iskolák jogellenesen működtek, és számos esetben konkrét intézkedéseket írtak elő a jogsértések megszüntetésére, beleértve a deszegregációs intézkedéseket is.
- ⁴ EGYMI: a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval együtt történő nevelésének, oktatásának segítése céljából hozható létre. Az intézmény keretén belül működni kell kizárólag sajátos nevelési igényű gyermekeket, tanulókat ellátó óvodai, általános iskolai, fejlesztő nevelés-oktatást végző iskolai vagy középfokú iskolai feladatot ellátó intézményegységek [...] (Nkt. 9. §).
- ⁵ A hátrányos helyzet (HH) és a halmozottan hátrányos helyzet (HHH) fogalmát a Gyermekek védelméről szóló törvény 67. § A) határozza meg. Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll: a) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családbafogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik, b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülő bármelyikéről vagy a családbafogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy, c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy

a gyermek a településre vonatkozó integrált településfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.

⁶ A SNI fogalma nem egységes az európai és a hazai jogi szabályozásban, de a diagnosztikában sem (Szabó, 2015a, 2016, 2023; Hegedűs, 2023). A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 4. § 23. pontja szerint sajátos nevelési igényű tanulók: kiemelt figyelmet igénylő gyermek, különleges bánásmódot igénylő gyermek, sajátos nevelési igényű gyermek, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, kiemelten tehetséges gyermek, valamint a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek. Az OECD-országok a sajátos nevelési igényű tanulók körét kiterjesztik a szociális, kulturális, nyelvi kisebbséghez tartozó, vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre is. Diagnosztikai szempontból a SNI egy gyűjtőkategória, amibe több fogyatékosági típus is beletartozik (lásd: BNO-10, 1995). Az európai és hazai SNI fogalom meghatározásáról részletes leírás olvasható Kállai Gabriella és Mile Anikó (2020) tanulmányában.

⁷ Hazánkban az oktatás és képzés kormányzati irányítása megosztott. A közoktatásért a Belügyminisztérium felel, a felsőoktatás irányításáért pedig a Kulturális és Innovációs Minisztérium. A Belügyminisztérium az oktatás mellett az egészségügy, a társadalmi felzárkózás, a szociális terület irányításáért is felelős (Eurydice, 2023). Ld. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/national-education-systems/hungary/magyarorszag-az-oktatasi-rendszer-szerkezete-es-az-oktatas> Utolsó letöltés: 2024. 01. 30.

⁸ Szakmai szervezet nyílt levele és a kérdőív: <https://lepjunkhogylephessenek.hu/2020/06/kerdoivunk-a-sajatos-nevelési-igenyu-tanulok-helyzeterol-a-tavoktatásban/> Utolsó letöltés: 2024. 01. 30.

⁹ A köznevelési és a szakképző intézmények szétváltak. A köznevelési intézményekben a művészeti, a közművelődési és a pedagógiai képzési területet oktató intézmények szakgimnáziumként, a szakképző intézményekben a technikumok és a szakképző iskolák a felmenő rendszerű képzések mellett kifutó jelleggel a korábbi szakgimnáziumi és szakközépiskolai képzéseket is folytatják. A szakiskola és a készségfejlesztő speciális szakiskola a többi tanulóval sajátos nevelési igénye miatt együtt haladásra képtelen, illetve a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulókat készíti fel szakmai vizsgára, és nyújt részükre a munkába álláshoz, valamint az életkezdéshez szükséges ismereteket (KSH, 2021).

Melléklet

<i>Időszak</i>	<i>2015–2019</i>
<i>Terminológiai kifejezések</i>	Az előző időszak jellemzői érvényesek: SNI gyermek, speciális nevelési szükségletű gyermek; fogyatékkal élő személy (EADSNE, 2011, 2012; Papp, 2012; Radványi és munkatársai, 2013; Byrne, 2013; Szabó, 2014). Dokumentumokból kivezetésre került fogalmak: egyenlőtlenség (helyette minden gyermeknek egyenlően járó), méltányos oktatás (helyette felzárkóztatás), integráció, szegregáció. (Ferge, 2016, 2017, Lőrincz és Antal-Fekete, 2022).
<i>Terminológiai besorolás</i>	Bio-pszicho-szociális modell és az orvosi modell (hiány oldaláról való megközelítés is jelen van). Teljes integráció (beolvadás).
<i>Politikai célok</i>	EU: szociális jogok európai pillére: befogadó társadalom, méltányosság, társadalmi kohézió, aktív polgári szerepvállalás előmozdítása az oktatás és képzés területén (Comission, 2017). Mo.: Európa 2020 stratégia: digitális jólét biztosítása – SNI tanulóknál is.
<i>Társadalmi kép</i>	Mo.: „Munkalapú társadalom” eszménye (Köllő, 2020); Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkóztatási Stratégia (MNTFS, 2022, Nagy, 2020). EU: Európa 2020 stratégia – digitális társadalom, nyitott technológiák; képzettebb munkaerő, nagyobb foglalkoztatás.
<i>Felölt-kép</i>	Az előző időszak fogalomhasználata jellemző: a társadalom teljes értékű, hasznos tagja. Joga van a munkához és számára a legkevésbé korlátozó környezet biztosításához.
<i>Iskolakép</i>	Mo.: Centralizált iskolarendszer. Egyházi fenntartású intézmények és az állami intézmények közti finansiális és szakmai autonómiai különbségek megjelenése (Ercse és Radó, 2019; Fejes és Szűcs, 2018; Velkei, 2019). Nemzetközi viszonylatban is kiemelkedően nagy a rendszer okozta szelektivitás, növekvő egyenlőtlenségek (Csapó, 2015). Kicsi az átjárhatóság az egyes intézménytípusok között (Velkei, 2019). HH és az tanulók továbbtanulása: egyre inkább a szakképzésbe vezet (Hermann, 2019). 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről, Szakképzés 4.0; EU: innovatív oktatás és környezet, digitalizáció; Nyitott technológiák: nyitott (ingyenesen hozzáférhető) oktatási segédanyagok. Nyitott tanulási környezet (European Comission, 2012; Council, 2018).
<i>Családkép</i>	EU és Mo: Egyszülős családok esetében magas a szegénység és társadalmi kirekesztődés kockázata (Eurostat, 2020; KSH, 2020). Mo.: cél, hogy a SNI gyermek családban éljen (szociális támogatás kicsi); kormányzati ideológia a nemzeti, vallásos értékek és a hagyományos nemi szerepeken alapuló ideológiai családmódel (Neumann és Mészáros, 2019). A SNI gyermeket nevelő családok a környezetüktől inkább elszigetelve, segítségre rászorulva élnék: anyagi, kulturális és kapcsolati és tőke nélkül (Rozsos és Krémer, 2009; Hrabéczy 2020). Szociálpolitikai intézkedések: bölcsődék építése, női munkavállalás erősítése (nem SNI családoknál) (Makay, 2018); családi pótlék az iskolába járáshoz kötése (Hermann, 2018; Szikra, 2020).
<i>Gyermek-kép</i>	Az előző időszak fogalomhasználata jellemző: speciális nevelési szükségletű gyermek, individuum.

Időszak	2020–2023
<i>Terminológiai kifejezések</i>	<p>EU: Intrapersonális tényezőkről egyre inkább a speciális vagy kiegészítő ellátásra kerül a hangsúly több országban, elmozdulás tapasztalható az „interakcionista” meghatározások felé (Kállai és Mile, 2020, Krausz, 2020). A SNI nemzetközi értelmezése kitágult (EADSNE, 2020). Mo.: Különleges bánásmódot igénylő gyermek, SNI tanuló; felzárkóztatás, hátránykompenzáció; Integráció erősítése (Nat, 2020), inkluzív neveléssel szemben.</p>
<i>Terminológiai besorolás</i>	<p>EU: egyes SNI csoportoknál még mindig orvosi, hiányorientált a besorolás. Egy-egy területen elmozdulás: szociális, bio-pszicho-szociális modell felé. (EASNE, 2022); Mo.: továbbra sem egységes a fogalomhasználat. Szakma: minden tanuló számára új módszertani megoldásokat szorgalmaz, tanulók számára optimális, hatékony pedagógiai környezet megteremtését (Mohai és Perlusz, 2020; Lindner és Schwab, 2020; Schwab, 2020).</p>
<i>Politikai célok</i>	<p>EU: Inkluzív (FRA, 2022) és hozzáférhető európai digitális oktatás; Közös értékek és az inkluzív oktatás előmozdítása (European Commission, 2020b; Eu 2020 munkacsoport). Túlmutat a digitális technológiák oktatási alkalmazásán, minden oktatásrendszer-szintet érint (EASNE, 2022). Mo.: pandémia alatti oktatásban okozott helyzet hosszú távú negatív hatásainak csökkentése, különös tekintettel a „sérülékeny tanulói csoportokra” (MNTFS 2022). Oktatásirányítás – BM-hez került (2022): cél a rendfenntartás, iskolai erőszak visszaszorítása, iskolai zaklatások megállítása. Kormány vízió: EU legszigorúbb gyermekvédelmi rendszerének megteremtése. Demográfiai problémák megoldása: családok megerősítése, gyermekek védelme, gyermeki jóllét biztosítása (1202/2023. [V. 22.] Korm. határozat).</p>
<i>Társadalom-kép</i>	<p>EU: Befogadó társadalom. Szakma: teljes társadalmi integráció szükségességét hangsúlyozza (Ducik és Perlusz, 2023). Mo.: Kormány vízió: munka alapú társadalom. Pandémia alatt: távmunkavégzés támogatása, munkahelyek védelmére, megtartására irányul. Szakmai, egészségügyi, oktatási és civil szervezetek 2020-ban követelték a megfelelő egészségügyi és szociális intézkedéseket: pl. csoportos tesztelés, kötelező maszkviselés, egyenlő esélyű hozzáférés az oktatási eszközökhöz (WHO, 2020). Nem volt a pandémia idején elérhető iskolai, óvodai fertőzésadat. Nem született vizsgálat a fogyatékkal élő személyek pandémia alatti helyzetéről.</p>
<i>Felnevelés-kép</i>	<p>EU: Digitális Oktatási Cselekvési Terv 2021–2027: tagállami támogatás kiegészítő technológiák és hozzáférhető tanulási környezet fejlesztésére. Jövedelmi egyenlőtlenségek a megváltozott munkaképességű embereknél: jell. a minimálbéren történő foglalkoztatás. (European Commission, 2021). Mo.: Nyitott, befogadó, hozzáférhető munkaerőpiac: korlátozottan létezik. Védett munkahely nem minden fogyatékosági típusba tartozó személyeknek nyitott.</p>
<i>Iskolakép</i>	<p>Mo.: Okt. pol.-i cél a tudásmegosztás, tananyag csökkentése, képességek-készségek fejlesztése, integráció erősítése (Nat, 2020); Szakmai és szülői igény: szemléletváltás; inkluzív szemlélet, egyéni tanulási környezet, egyéni tanulási utak (Mohai és Perlusz, 2020); 2020. márc. 13-tól pandémia: ált. iskolákban távolléti oktatás bevezetése. Digitális egyenlőtlenség, iskolai oktatáshoz való hozzáférhetőség. Befogadó iskolai környezet megerősítése, deszegregációs és antiszegregációs intézkedések folyt. Iskolaór program erősítése; (Köznev. Stratégia, 2021–2023). A tantermen kívüli oktatás súlyos negatív következménye: Az SNI-s tanulók a tanuláshoz való jogukat nem gyakorolhatták, pl. a súlyosan, halmozottan fogyatékos gyermekek tankötelezettségüknek sem tehetek eleget (szakmai szervezet nyílt levél).</p>

<i>Iskolakép</i>	EU: Mo.-on a fő oktatási kihívások: a megfizethetőség, a korai iskolai szelekció és a romák elleni diszkrimináció (European Commission, 2020a). Nemzetközi vizsgálat, EU tagállamaiban sok SNI diák azért kerül speciális szakiskolába, mert nincs más lehetősége tanulmányainak folytatására (Eurostat, 2021). Kényszerválasztás okai: SNI státusz, kevés a középfokú integráló intézmény, kevés az elérhető szakma (Eurostat, 2021a; Tajtiné, 2023). Gyógyeped.-i ellátórendszer kihívása: gyógyeped.-i hiány miatt az ellátás biztosítása.
<i>Család-kép</i>	Mo.: Az előző időszak családképe a meghatározó. EU: Intézményen kívül elhelyezésének támogatása. Fogyatékosügyi stratégia 2021–2030 célja: a fogy. élő személyek, családjaik, szervezeteik részt vehessenek a velük kapcsolatos szakpolitikai párbeszédben, részesei legyenek az intézkedéseknek (European Commission, 2021). Bentlakásos intézmények számának csökkentése (FRA, 2022).
<i>Gyermekkép</i>	Különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló.

Absztrakt

Az oktatás hozzáférhetősége, minősége szorosan összefügg a társadalmi egyenlőtlenségeket fenntartó és reprodukáló mechanizmusok működésével (Fónai, 2020; Hüse és Ceglédi, 2018). A tanulmány célja, hogy 2015-től napjainkig feltárja a hazai oktatásban megjelenő egyenlőtlenségeket. A tanulmány egy összehasonlító elemzés keretében, társadalomtudományi megközelítésben mutatja be a sajátos nevelési igényű tanulókat (SNI) érintő hazai oktatási rendszerből fakadó egyenlőtlenségeket. Az összehasonlító elemzéskor nem csupán szakpolitikai dimenzió megvilágítására kerül sor – a jogszabályok és intézményi működés szabályait vizsgálva –, hanem a változó politikai és közpolitikai döntések hatásának várható társadalmi következményei és formálódó szakmai célok mentén nyújt egy átfogó képet. Ahol lehetőség adódott, az egyes intézkedések végrehajtásáról, gyakorlati megvalósulásáról és azok következményeiről is pillanatképet mutat. Továbbá kitér a befogadó szemlélet társadalmi és emberjogi dimenzióira is. Az összehasonlító vizsgálatot hat dimenzió mentén, három fő kutatási kérdés köré csoportosítja. A tanulmány rámutat arra, hogy az elmúlt 20 évben jelentős fejlődés ment végbe az oktatás minőségügyében (Polónyi, 2023). A valódi intézkedések azonban nem tudták érdemben csökkenteni az oktatási rendszer szelektivitását (Ferge, 2016; Lőrincz és Antal, 2022). Szükség van egy pedagógiai szemléletváltásra, amely tágabb keretben értelmezi a befogadó oktatást (Ducik és Perlusz, 2023): felismerve valamennyi tanuló jogát az egyéni tanulási környezetben, egyéni tanulási utak alkalmazásához.

Kulcsszavak: egyenlőtlenségek, inkluzív oktatás, sajátos nevelési igény, társadalmi befogadás

Kirekesztés és befogadás. A fogyatékos társadalmi megítélése a középkorban.

*Berzsenyi Emese: Bűnös vagy ártatlan? –
Az európai középkor fogyatékoságtörténete*

Berzsenyi Emese hosszabb ideje foglalkozik a fogyatékosággal, a fogyatékos emberek megítélésével, a fogyatékosághoz való viszonyunkkal. Korábbi munkáiban elsősorban az ábrahámi vallások fogyatékoságtörténetét vizsgálta (Berzsenyi, 2017, 2020), most pedig annak bemutatására vállalkozik, hogyan kezelték a fogyatékoságot a középkori európai társadalmak. A fogyatékosághoz való viszony alakulása önmagában is izgalmas, de fontos leszögezni, hogy a témának nem csak történeti érdekessége van. Ahogy Jürgen Kocka más összefüggésben fogalmaz: „A jelen válságai és változásai más megvilágításba kerülnek, ha történetük háttere előtt szemléljük őket.” (Kocka, 2001. 8.) A múlt megértése segíthet megérteni a jelent, megóv attól, hogy magától értetődően adótnak tekintsük a mindenkor társadalmi-kulturális összefüggésekben gyökerező viszonyulásokat, segít alkalmazkodni a változásokhoz – vagy éppen akár előmozdítani őket. A könyv a fogyatékoságot mint folyton változó társadalmi konstrukciót mutatja be, hangsúlyozva, hogy az igazi kérdés mindig az, vajon a különböző „hiányállapotok” csak megnehezítik és esetleg eszközhasználatra kényszerítik, vagy kifejezetten ellehetetlenítik az egyént a társadalmi részvétel különböző szinterein. Ezt a konstrukciót, csakúgy, mint más sérülékeny csoportok esetében, meghatározóan formálják az adott társadalom anyagi lehetőségei, gazdasági stabilitása. Emellett azonban a fogyatékoság esetében különösen fontos az a vallásilag

meghatározott emberkép, amelybe a fogyatékoság értelmezése beágyazódik, és amelynek egyik központi eleme a „bűn” fogalma. „Bűnös vagy ártatlan?” – ennek a kérdésnek a címbe való beemelése jelzi, hogy a bűn, különösen a test alapvető bűnössége a középkori gondolkodás egyik legfontosabb viszonyítási pontja, és ebből adódóan a fogyatékoság egyik alapvető értelmezési kerete is volt: a sérült, fogyatékos személyekben a kor emberei „a bűn büntetését, azaz megtestesülését vélték felfedezni” (Berzsenyi, 2024. 95.). A látható fogyatékoságot ezért „az egyházi tanítások [...] az emberek félelmeire, bosszúszomjára alapozva megbélyegezték, kiközösítették, üldözték, elpusztították” (Berzsenyi, 2024. 96.). Ha így volt, akkor a címben foglalt kérdésre a válasz egyértelműnek tűnik – de a könyv nagyon jól mutatja meg, hogy valójában mennyire nem az. A középkor ugyanis egyszersmind paradox módon befogadó is volt. Egyrészt bizonyos, ma egyértelműen fogyatékoságnak tekintett állapotok (például a Down-szindróma) külső, fizikai jegyeit egyszerűen nem értelmezték fogyatékoságra utaló jelzéseként, másrészt a test elváltozásai sokkal kevésbé váltottak ki undort. A viselkedés Norbert Elias (2004) által plasztikusan leírt civilizálódásának folyamata nem zárta még ki a maihoz hasonló egyértelmű határozottsággal a nyilvános terekből a test természetes működését, így talán ez is magyarázhatja, hogy kevésbé fordultak el az érintettektől az embertársak. Továbbá éppen mivel a bűn a „földi

siralomvölgy” leginkább magától értetődő és mindenütt jelenlévő velejárója volt, a bűnnel szorosan összekapcsolt fogyatékoság kezelését is egy „ösztönös és gyakorlati integráció” (Berzsenyi, 2024. 92.) jellemezte, még ha ez az integráció olykor „brutális” is volt, ahogy a szerző egy helyen Henri-Jacques Stikert idézve fogalmaz (Berzsenyi, 2024. 29.).

A fogyatékoság értelmezése tehát minden társadalomban beágyazódik az adott korszak társadalmi, gazdasági és – ami ebben az esetben különösen fontos – vallási összefüggéseibe. Az egyik tényező, ami a könyvet izgalmassá teszi, éppen ezeknek az összefüggéseknek a rendkívül részletgazdag bemutatása. A probléma-felvetés után először a középkor fogyatékoságfogalmának teológiai-filozófiai beágyazottságát mutatja be a szerző, részben támaszkodva a témában írt korábbi munkájára (ld. Berzsenyi, 2020). A középkori gondolkodás a fogyatékoságot egyrészt a „hiány” (hibás, sérült), másrészt a „szokatlanság” (szokatlan testfelépítés, de ide tartozhatott akár az iker-státusz is) felől közelítette meg. Ebből következően is a korszak fogyatékoságfogalma képlékenyebb volt a mainál, hiszen a kisebb-nagyobb hiányosságok vagy szokatlan vonások egy része nem vagy alig akadályozta a társadalmi részvételt.

A következő rész a társadalmi struktúrát helyezi a középpontba, nem teljesen magától értetődő módon egy fejezetbe csoportosítva azt a mentalitástörténeti szempontokkal. A társadalmi struktúrában elfoglalt hely, a veleszületett és alig megváltoztatható státusz meghatározó eleme volt a középkori társadalomnak, és kulcsfontosságú volt a fogyatékos személyek életlehetőségei szempontjából is. A fejezet jól mutatja be szegénység és fogyatékoság szoros összefüggését, hiszen, ahogy a szerző Umberto Ecót idézve megállapítja, a korszakban „a dolgok közötti választóvonalat határozatlanul érzékelték” (Berzsenyi, 2024. 29.), és így szegénynek tekintették a lehetőségektől megfosztottak széles és színes csoportját, köztük a fogyatékos személyek jelentős részét is.

Természetesen élhettek fogyatékos emberek magasabb státuszú családokban is, ezeknek a családoknak azonban sokféle lehetőség állt rendelkezésükre arra, hogy elrejtsek, láthatatlanná tegyék azokat a családtagokat, akiknél a fogyatékoság mértéke nem tette lehetővé a pozíciójuknak megfelelő társadalmi részvételt. Társadalmi helyzet és fogyatékoság kapcsolata kétirányú: egyrészt a szegénység körülményei között nagyobb eséllyel válik valaki fogyatékosá sérülés vagy betegség okán, másrészt a különböző sérültségek vagy korlátozottságok könnyen vezethetnek szegénységhez vagy akár végletes elnyomorodáshoz. Az ehhez szorosan kapcsolódó kolduskultúrával külön alfejezet foglalkozik, és ennek kapcsán felmerül a szociális gondoskodás kérdése. Ennek fokozatosan kialakuló intézményei vonatkozásában a szerző az egyház meghatározó szerepét hangsúlyozza, csak érintőlegesen térve ki arra, hogy a „helyi gondoskodás” (Castel, 1998) formái mennyire terjedtek ki a középkorban a fogyatékos személyekre is.

A következő fejezet az *életvilág* címszó alatt rendezi egymás mellé a mindennapi élet meglehetősen különböző aspektusait a klimatikus viszonyoktól az öltözködésen és az időkezelésen keresztül a munkaértelmezésekig. Ez utóbbi rész a mából visszatekintve különösen fontosnak tűnik, hiszen a modern nyugati társadalmak polgárai számára a társadalmi létezés magától értetődően központi fontosságú területe a fizetett munka: ez nemcsak biztosítja a megélhetést, valamint alapja a társadalmi státusznak és az identitásnak, hanem strukturálja is az időt, szervezi a társas kapcsolatokat – egyszóval a társadalmi részvétel elsődleges formája (Török, 2014). A szerző indokoltan hangsúlyozza azonban a fogyatékoság megítélése szempontjából kulcsfontosságú munkafogalom történeti változékonyságát: a fogyatékos személyek középkori „befogadását” megkönnyítette, hogy az újkor előtt a munkavégzés sokkal kevésbé volt a társadalmi tagság egyértelmű feltétele, így az arra való csökkent vagy hiányzó képesség is kevésbé zárt ki

a társadalomból. Sőt, ahogy Robert Castel hangsúlyozza, „a »szegény« szó gyakorlatilag a »munkás« szinonimája” (Castel, 1998. 152.) volt sokáig, tehát a munka (ami akkor egyet jelentett a kétkezi, fizikai munkával), ha az ókortól eltérően nem is zárt ki a szabad emberek társadalmából (Török, 2009), mégis egyértelműen az alávetettség és a marginális helyzettel kapcsolódott össze. Bár a középkor utolsó szakaszában a városiasodás és a polgárosodás valóban kezdő megbontani az egyértelmű határvonalat alávetett dolgozók és privilegizált nem-dolgozók között, mégis vitatható valamelyest, hogy a szerző a középkor örökségébe tartozóként említi a „a munka és a hivatás értékét” (Berzsenyi, 2024. 34.): sok érv szól amellett, hogy a változás ebben a tekintetben egyértelműen inkább az újkorra tehető (Török, 2014).

A munka és a fogyatékoság története izgalmas összehasonlításokra ad lehetőséget, ezeket a szerző jól használja ki. Érdemes ebből kiemelni két olyan pontot, amelyeket akár még részletesebben is ki lehetett volna bontani. Az egyik ilyen a test és lélek „torzultságának” összefüggése: Berzsenyi Wheatley-re hivatkozva mutatja be, hogyan lesz a középkor szemében a fogyatékoságból erkölcsstenség abból kiindulva, hogy a test tökéletlensége a lélek tökéletlenségének a jele. Ezt az összefüggést, bár épp ellentétes irányból, már Platónnál is megtaláljuk, aki szerint éppen a testnek a fizikai munkával összefüggő tökéletlensége okozza a munkát végző személy alkalmatlanságát magasabb rendű tevékenységekre, hiszen „a szakmájukban, kétkezi munkájukban nemcsak a testük tört meg, hanem a szolgai gürcölésben a lelkük is elkorcsosult” (Platón, 2008. 495d.). Egy másik párhuzam a büntetés-jelleghoz kapcsolódik: a keresztény gondolkodás szerint az emberiség történetének kiindulópontja (és egyben azóta is őrzött vágyálma) a „Paradicsom”, ahol a szükségletek munka nélkül kielégíttetnek, és ahol az ember istenképisége még tökéletes. Így nincs se munka, se fogyatékoság, mindkettő az eredendő bűn eredményeképpen lesz az emberiség

A munka és a fogyatékoság története izgalmas összehasonlításokra ad lehetőséget, ezeket a szerző jól használja ki. Érdemes ebből kiemelni két olyan pontot, amelyeket akár még részletesebben is ki lehetett volna bontani.

Az egyik ilyen a test és lélek „torzultságának” összefüggése: Berzsenyi Wheatley-re hivatkozva mutatja be, hogyan lesz a középkor szemében a fogyatékoságból erkölcsstenség abból kiindulva, hogy a test tökéletlensége a lélek tökéletlenségének a jele. Ezt az összefüggést, bár épp ellentétes irányból, már Platónnál is megtaláljuk, aki szerint éppen a testnek a fizikai munkával összefüggő tökéletlensége okozza a munkát végző személy alkalmatlanságát magasabb rendű tevékenységekre, hiszen „a szakmájukban, kétkezi munkájukban nemcsak a testük tört meg, hanem a szolgai gürcölésben a lelkük is elkorcsosult”

osztályrésze. Mindkettő közös büntetés, amely azonban mégsem érint mindenkit, de amelynek egyenlőtlen elosztását el kell fogadni, mert Isten szándéka szerint való.

A könyvet ezután a kutatás eredményeinek összegzése zárja. A szerző leszögezi: „Célom egy olyan átfogó kép megalkotása volt, amely [...] a fogyatékos emberek körülményeit, életterét, életét és lehetőségeit vizsgálva mutatja be Európa e hosszú évezredét.” (Berzsenyi, 2024. 150.) Egy évezred óriási feladat akkor is, ha csak

egy nagyon speciális, szűk szempontból akarjuk bemutatni a korszakot. A szerző azonban komolyan veszi ezt a záró részben megfogalmazott vállalást, és a körülményeket a lehető legtágabb értelemben igyekszik bemutatni. Ez egy picit ellentmondásos helyzetet teremt: egyfelől a könyv nagy erénye ennek a szélesen értelmezett kontextusnak a részletes és árnyalt bemutatása, másfelől a részletesen kibontott mellékszálak sokféleségében talán kicsit elveszítjük néha a fókuszot. Ezért azonban kárpótol a plasztikusan megrajzolt háttér sokszínűsége. A szerző felvállalt célja a „történetmesélés” (Berzsenyi, 2024. 17.), és Berzsenyi Emese avatott

mesélő: a könyv gördülékeny stílusban megírt, egyszerre szakszerű és mégis könnyen olvasható, az olvasó örömmel mélyed el vele a fogyatékosághoz lazábban vagy szorosabban kapcsolódó témák izgalmas részleteiben.

Berzsenyi Emese (2024). *Bűnös vagy ártatlan? – Az európai középkor fogyatékoságtörténete*. Eötvös József Kiadó.

Török Emöke

Károli Gáspár Református Egyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar

Irodalom

Berzsenyi, E. (2017). A fogyatékos személyek nevelésének története interkulturális megközelítésben, az ábrahámiai vallások – a zsidóság, a kereszténység és az iszlám – szent könyveiben megfogalmazott tanítások tükrében. *PhD-értekezés*. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

Berzsenyi, E. (2020). *Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékoságról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint*. Eötvös József Könyvkiadó.

Castel, R. (1998). *A szociális kérdés alakváltozásai: a bér munka krónikája*. Max Weber Alapítvány.

Elias, N. (2004). *A civilizáció folyamata*. Gondolat.

Kocka, J. (2001). Thesen zur Geschichte und Zukunft der Arbeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 21, 8–13. DOI: 10.1515/9783110505627-009

Platón (2008). *Az állam*. Cartaphilus Könyvkiadó.

Török, E. (2009). A banansziától a bér munkáig. Változások a munka értelmezésében. *Szociológiai Szemle*, 4, 43–67.

Török Emöke (2014). *Munka és társadalom. A munka jelentésváltozásai a bér munkán innen és túl*. KRE – L'Harmattan Kiadó.

Abstracts

Resilience in the Hungarian educational science discourse. Systematic review using VOSviewer

Tünde Szirtes-Tankó

Abstract

The aim of this study is to present a bibliometric software that is unused in the field of social sciences in Hungary. Furthermore, it analyses the content characteristics and changes in the Hungarian educational research publications and places them in an international context. The study is a direct continuation of two previous publications from 2023. In the first one, basic formal features were identified using a systematically selected dataset of 112 items published between 2012 and 2022. The other presented a procedure that allowed making the same dataset compatible with the VOSviewer software. The comparison is based on a study with a similar topic published in 2023, which also served as a methodological model. In a keyword-based analysis of Hungarian publications, the main key terms of the field were identified. These were largely the same as in the previous study (e.g. disadvantage, higher education, students, quantitative research, school success, equal opportunities, performance, achievement, family background). Seven distinct but related topics and their evolution through time, based on clusters formed using the software are presented. Findings have been visualised with bibliometric maps. The international comparison revealed some under-researched topics that are popular abroad. Finally, suggestions for Hungarian authors to effectively contribute to the international discourse are made.

Keywords: resilience, education science, 2021-2022, content analysis, VOSviewer

A systematic review of extracurricular activities of children living in foster families.

Zsófia Miklódi-Simon – Szűcs Tímea

Abstract

In our research, a systematic review of extracurricular activities of children living in foster families was conducted. In the introduction, attention is drawn to the special needs of children in foster families in the school environment and the importance of an appropriate response to these needs. When presenting the research methodology, the application of PRISMA guidelines is described, as well as the criteria and search strategy used for the analysis of national and international literature. In the following, the selection process is outlined, excluding studies that did not meet the research criteria. In the presentation of foreign difficulties, we discuss the special situation of children placed in foster families and the factors influencing their academic success. Finally, focusing on foreign examples, we highlight the positive effects of extracurricular activities on emotional, social, and academic development. The analysis summarizes the key findings and conclusions in the field of research related to children living with foster parents, with a particular emphasis on the challenges and opportunities in education and social integration.

Keywords: leisure-time activities in pedagogy, foster parents, foster family, leisure activities, childcare

Music and disability – relationship between functions and paradigms throughout history

Andrea Mária Csányi

Abstract

In this study, the history of music education and the function of music to the paradigms of the approach to disabilities are related. During the literature review, we the conclusion was drawn that music is a universal language and that it plays the same or similar role in all societies throughout history. Just as the early antecedents of music education are all reflected in our current practice, so all the models of thinking about disabilities appear today. By quoting the thoughts of famous philosophers, orators, music teachers, and church leaders of different eras, we present the roles of music and demonstrate the situation of disabled people, thus the reasons for their protection or exclusion. After a longitudinal analysis, we try to draw a conclusion about the connection between the two.

Keywords: music education; approach to disabilities; the universal language of music

The development of education for children with intellectual disabilities in Hungary in the context of international institutional development processes

Kata Hodász

Abstract

This study examines the domestic institutionalization process of educating and raising children with intellectual disabilities, focusing on the innovative elements of institutional education beyond compulsory schooling. It considers how the development of the Hungarian institutional network aligned with the general developmental trends of European systems created for the education of children with intellectual disabilities. Our methodology is based on qualitative thematic analysis, exploring discourses related to the education of children with intellectual disabilities appearing in Hungary during the dualistic era. We analyzed the bulletins of the “Képezhető Hülyék- és Gyengeelméjűek Budapesti Országos Magyar Királyi Nevelő- és Tanintézete” from 1897, as well as the monthly issues of “Magyar Paedagogia” from 1892 to 1920, the weekly or bi-weekly issues of “Néptanítók Lapja” from 1868 to 1920, and the monthly issues of “Magyar Gyógypedagógia” from 1909 to 1938, treating them as crucial sources. The significance of the research lies in its interdisciplinary approach, providing comprehensive additional knowledge to the existing history of education and special education. Throughout the exposition of the topic, it places the development of domestic institutions for children with intellectual disabilities in an international context and nuances the contemporary perceptions of children with intellectual disabilities.

Keywords: history of education, history of special education, history of schools, child with intellectual disabilities

The policy, social, and human rights dimensions of interpreting educational inequalities affecting students with special educational needs

Diana Szabó

Abstract

The accessibility and quality of education are closely linked to the operation of mechanisms that maintain and reproduce social inequalities (Fónai, 2020; Hüse & Ceglédi, 2018). The aim of this study is to uncover the inequalities present in the domestic education system from 2015 to the present day. Within a comparative analysis framework and adopting a social science approach, the study highlights the inequalities stemming from the national education system that affect students with special educational needs (SEN). The comparative analysis not only sheds light on policy dimensions by examining the rules of law and institutional operation but also provides a comprehensive view along the decisions of changing political and public policy expected social consequences and evolving professional goals. Where possible, it also offers snapshots of the implementation, practical realization, and consequences of various measures, as well as touching upon the social and human rights dimensions of the inclusive approach. The comparative examination is structured around six dimensions, focusing on three main research questions. The study points out that significant progress has been made in the quality of education over the past 20 years (Polónyi, 2023). However, real measures have not been able to substantially reduce the selectivity of the education system (Lóricz & Antal, 2022). There is a need for a pedagogical paradigm shift that interprets inclusive education within a broader framework, recognizing every student's right to an individual learning environment and the application of individual learning paths (Ducik & Perlusz, 2023).

Keywords: inequalities, inclusive education, special educational needs, social inclusion

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi
Kar Dékáni Hivatal,
6722 Szeged Egyetem u 2.
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori iszlámban
17. *Géczi János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Géczi János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006): Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. *Géczi János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az egyetem
38. *Géczi János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi kultúráközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012): Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, -történet, -szociológia
45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai tanulmányok
46. *Boros János* (2013): Időszerű etika
47. *Boros János* (2014): Szenvedély és szükségszerűség
48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák és iskolai nevelés
49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet
50. *Mekis D. János* (2015): Auctor ante portas
51. *Boros János* (2016): Etika és politika
52. *Racsko Réka* (2017): Digitális átállás az oktatásban.

Szirtes-Tankó Tünde

Reziliencia a hazai neveléstudományi diskurzusban. Szisztematikus tartalmi elemzés a VOSviewer bibliometriai szoftverrel

A tanulmány két korábbi hazai publikációnk közvetlen folytatása. Az egyikben 112 darab, 2012 és 2022 között megjelent, szisztematikus kiválogatott, releváns publikáció néhány alapvető formai sajátosságát elemeztük. A másikban bemutattunk egy eljárást, amely lehetővé tette, hogy ugyanezt az adathalmazt kompatibilissé tegyük a VOSviewer szoftverrel. Az összehasonlítás alapja pedig egy ugyanebben a témában, 2023-ban megjelent nemzetközi tanulmány, amely egyben módszertani mintaként is szolgált számunkra. A hazai publikációk tárgyszavain alapuló elemzés során azonosítjuk a főbb kulcskifejezéseket, amelyek jórészt ugyanazok voltak, mint a korábbi vizsgálatban (pl. hátrányos helyzet, felsőoktatás, hallgatók, kvantitatív vizsgálat, iskolai siker, esélyegyenlőség, teljesítmény, eredményesség, családi háttér), továbbá a szoftver segítségével képzett klaszterek alapján bemutattunk hét elkülönülő, de egymással kapcsolatban álló tématerületet, valamint e témák időbeli alakulását is.

Miklódi-Simon Zsófia és Szűcs Tímea

Nevelőcsaládokban élő gyermekek extrakurrikuláris tevékenységeinek szisztematikus összehasonlítása

A nevelőszülőkhöz került gyermekek szociális, érzelmi, viselkedési és tanulási igényei eltérnek primer családban élő társaiktól. Ezen tanulók esetében kétszer nagyobb az esélye az iskolából való hiányzásnak, és három és félszer nagyobb a valószínűsége, hogy fejlesztésükhöz speciális oktatási módszerekre lesz szükség. Ezen okok miatt kiemelten fontos, hogy az iskolák megfelelően reagáljanak a kialakult helyzetekre, és alkalmazkodjanak a nevelőcsaládokban élő tanulók eltérő igényeihez. Ez a fajta alkalmazkodás elengedhetetlen az iskola sikerességének szempontjából (Palmieri és La Salle, 2017). Az extrakurrikuláris foglalkozások olyan lehetőséget teremthetnek a nevelésbe vett gyermekek számára, amelyek hátránykompenzáló tényezőként jelenhetnek meg életükben. A foglalkozások azonban nem mindig hozzák a várt eredményeket.

Hodász Kata

Az értelmi fogyatékos gyermekek iskoláztatásának kialakulása Magyarországon a nemzetközi intézményfejlődési folyamatok tükrében

A fogyatékos személyekről alkotott narratíva, illetve a velük való bánásmód a különböző társadalmakban korszakokon átívelően ambivalens képet mutatott. A gyógypedagógia történetének tanulmányozása során egyrészt „emberbaráti hagyománnyal” találkozunk, a fogyatékos személyek segítésének, támogatásának indíttatásával. Megjelenik ugyanakkor a „társadalmi szabályozás” hagyománya, a tendencia, hogy el akarjuk rejtteni vagy megakarnunk szabadulni azoktól, akik nem illenek köztünk (Woodill és Velche, 1995). Ezt a kettős pozíciót, a segítségnyújtást és elnyomást tükrözi az értelmi fogyatékos gyermekek iskoláztatásának története is. Az intézménytörténeti rekonstrukció betekintést nyújthat abba, miként változott meg az egyensúly a segítségnyújtás és az elnyomás között az idők során, felfedi a gyógypedagógia történetében egyszerre jelenlévő segítő és kirekesztő gesztust.

Szabó Diána

A SNI tanulókat érintő oktatási egyenlőtlenségek értelmezéseinek szakpolitikai, társadalmi és emberjogi dimenziói

A 2022–2023-as időszakra jellemző, hogy az országok nagyon eltérő szakpolitikai és gyakorlati helyzettel rendelkeznek az inkluzív oktatás tekintetében (European Union Agency, 2022; UNESCO, 2020). Vannak azonban átfogó irányelvek, amelyeket minden ország magáénak vall, elismer. Az egyik ilyen alapelve, hogy az Európai Unió valamennyi polgárának joga van ahhoz, hogy magas színvonalú és inkluzív oktatásban, képzésben és egész életen át tartó tanulásban vegyen részt. Az Eurydike (2023) felmérése szerint az SNI, de a HH tanulók más csoportjai is kirekesztve találhatják magukat a többségi oktatásból, ha a felvétel olyan kiválasztási eljárásoktól függ, mint az orvosi vagy pszichológiai szűrés (*medical or psychological screening*). Bár az ilyen szűrések segíthetnek a szükséges támogató intézkedések meghatározásában, a befogadás akadályává is válhatnak.