

PETHEŐ ATTILA –TÖMÖSKÖZI FERENC

**ROMA FELZÁRKÓZÁS  
ÉS A SZOCIÁLIS GONDOSKODÁS**

–  
**INKLÚZIA RÓMOV  
A SOCIÁLNA STAROSTLIVOSTĚ**

ISBN: 978-80-8122-512-3

**Komárom, 2024**  
**Szerkesztette**  
**Petheő Attila – Tömösközi Ferenc**

## **Roma felzárkózás és a szociális gondoskodás**

—

## **Inklúzia Rómov a sociálna starostlivosť**





**Komárom, 2024**  
**Selye János Egyetem Református Teológiai Kar**  
**Komárom/Komárno, 2024**

**Lektorálta**  
**Odborný lektor**  
**PhDr. Bordás Sándor, PhD**  
**PaedDr. Vadkertiová Silvia, PhD**



**Interreg**  
Maďarsko – Slovensko



Spolufinancovaný  
Európskou úniou



Výška finančnej podpory z EU: 21.145,- Eur, EduCoop, [www.spf-west.eu](http://www.spf-west.eu)

ISBN: 978-80-8122-512-3

© Petheő Attila – Tömösközi Ferenc

# TARTALOM

## ELŐSZÓ

**5**

Csik György - A TANYI SZOCIÁLIS OTTHON INKLUZÍV  
TAPASZTALATAI

**7**

Haris Szilárd - PÁRHUZAMOS UTAKON – A SZLOVÁKIAI  
REFORMÁTUS KERESZTYÉN EGYHÁZ DIAKÓNIAI KÖZPONTJÁNAK  
SZOCIÁLIS INKLÚZIÓS LEHETŐSÉGEI

**22**

PENA-SZTOJKA Szabina - MISSZIÓ ÉS IDENTITÁS: A FEKETE  
FELSZABADÍTÁS TEOLÓGIA LEHETŐSÉGEI

**31**

Verebélyi Gabriella - A VÁLTOZÓ NYELVI SZOCIALIZÁCIÓS  
KÖRNYEZET HATÁSA A NYELVI HÁTRÁNY ISKOLAI MEGJELENÉSI  
FORMÁIRA

**47**

STRÉDL Terézia - AZ ISKOLA A LEGNAGYOBB MENTÁLHIGIÉNÉS  
TÉR

**64**

ORSÓS Anna - A CIGÁNY/ROMA TANULÓK ISKOLAI  
SIKERTELENSÉGÉNEK LEHETSÉGES OKAI

**77**

HORVÁTH Anita - ROMATELEP ÉS AZ ISKOLA EGYÜTTMŰKÖDÉSE

**92**

Ravasz József - A FELVIDÉKI MAGYAR AJKÚ ROMÁK/CIGÁNYOK  
IDENTITÁSZAVAROS JELENE

**101**

Agáta, CSEHIOVÁ, Melinda, NAGY - VZDELÁVANIE A VÝSLEDKY  
VZDELÁVANIA V RÁMCI PROJEKTU INCLUSION4SCHOOLS SO  
ZAMERANÍM NA ROZVÍJANIE INKLUZÍVNYCH A KOMUNIKAČNÝCH  
POSTOJOV UČITELOV A BUDÚCICH UČITELOV

**117**

## ELŐSZÓ

A befogadás fogalma a modern demokratikus társadalmak egyik alapelve, amely azt a törekvést testesíti meg, hogy minden egyén - társadalmi-gazdasági, kulturális vagy nyelvi háttérétől függetlenül - méltányosan részt vehessen a társadalmi élet minden területén. Ennek az eszménynek a megvalósítása azonban továbbra is korunk egyik legsürgetőbb kihívása. Az e tanulmánykötetben megjelenő tanulmányok együttesen foglalkoznak a befogadás sokrétű természetével, és annak következményeit vizsgálják különböző területeken, többek között az oktatás, a szociális munka, a vallási missziók és a mentális egészségügy területén. E vizsgálatokon keresztül a szerzők rávilágítanak mind a kirekesztést fenntartó rendszerszintű akadályokra, mind pedig az integráció és a méltányosság előmozdítását ígérő innovatív gyakorlatokra.

A marginalizált közösségek, különösen a roma és cigány diákok oktatási kihívásai a munka központi témáját képezik. Magyarországon és Szlovákiában, mint sok más európai környezetben, e csoportok tanulmányi eredményei jelentősen elmaradnak többségi társaikétól, ami kritikus kérdéseket vet fel az egyenlőtlenségek mérséklését célzó meglévő beavatkozások hatékonyságával kapcsolatban. A több évtizedes kutatások és számos kompenzációs intézkedés ellenére a rendszerszintű egyenlőtlenségek továbbra is megmaradnak.

A tanulmánykötetben megjelent publikációk egyöntetűen kiemelten fontosnak tartják annak a szociokulturális környezetnek a megértését, amelyből a roma és cigány tanulók kikerülnek. A roma és cigány családok szocializációs mintáinak, motivációs struktúráinak és értékrendszereinek vizsgálatával a szerzők feltárják azokat a sajátos kihívásokat és erősségeket, amelyeket ezek a diákok oktatási útjuk során magukkal hoznak. Ezek a meglátások elengedhetetlenek a kulturálisan érzékeny tanítási gyakorlatok kialakításához, amelyek áthidalják az otthon és az iskola közötti szakadékot, és olyan környezetet teremtenek, amelyben minden diák boldogulhat.

A szerzők a társadalmi méltányosság gyakran figyelmen kívül hagyott dimenziójáról, a befogadás és a mentális egészség metszéspontjáról is tárgyalnak. A mentális jólét a társadalomban való értelmes részvétel előfeltétele, mégis sokan, különösen a marginalizált háttérrel rendelkezők, akadályokba ütköznek a megfelelő mentális egészségügyi támogatáshoz való hozzáférés terén. Az itt bemutatott tanulmányok hangsúlyozzák a szociális munkások szerepét a mentális egészséget előtérbe helyező, befogadó környezet kialakításában. Azáltal, hogy a szakemberek olyan készségekkel rendelkeznek, amelyekkel felismerhetik és kezelhetik a mentális egészséggel kapcsolatos

kihívásokat, ezek az erőfeszítések hozzájárulnak a befogadás tágabb, az érzelmi és pszichológiai jólétet is magában foglaló elképzeléséhez.

Akadémiai szempontból ez a kötet elméleti meglátásokkal és gyakorlati alkalmazásokkal járul hozzá az inklúzióval foglalkozó, egyre bővülő szakirodalomhoz. Az itt bemutatott tanulmányokat interdiszciplináris megközelítés jellemzi, amely a szociológiára, az oktatásra, a teológiára és a pszichológiára támaszkodva átfogó képet nyújt a befogadásról. A különböző nézőpontok integrációja gazdagítja a diskurzust, értékes meglátásokat kínálva a politikai döntéshozók, pedagógusok, szociális munkások és közösségi vezetők számára.

Miközben az olvasók foglalkoznak ezekkel az eredményekkel, arra kérjük őket, hogy gondolkodjanak el saját szerepükről a befogadás ügyének előmozdításában. Akár oktatóként, akár politikai döntéshozóként vagy a civil társadalom tagjaként, mindannyiunk felelőssége, hogy hozzájáruljunk ehhez a közös erőfeszítéshez. Az ezeken az oldalakon található tanulságok arra emlékeztetnek bennünket, hogy a befogadás nem pusztán politikai célkitűzés vagy tudományos koncepció - hanem alapvető emberi jog és erkölcsi kötelesség.

A felvidéki református egyház több mint 300 településen ott van Dél-Szlovákiában, és a gyülekezetek által lefedett vidéken komoly roma közösség is él. A Selye János Egyetem Református Teológiai Kara missziológia, diakónia és szociológiai gondoskodás tanulmányi programjának egyik célkitűzése, hogy olyan jó szakembereket képezzünk, akik kinn a munkaerőpiacon, kinn a terepen egy gyülekezetben, egy iskolában, egy szociális intézményben mindenkit meg tudnak szólítani a maga kultúrájának, a maga nyelvének, a maga múltjának és a maga identitásának megfelelően.

Ez a tanulmánykötet egyszerre szolgál cselekvésre való felhívásként és inspirációs forrásként, arra ösztönözve bennünket, hogy folytassuk a munkát és, hogy jelezzük karunk kovásza tud lenni az együttgondolkodásnak.

Petheő Attila, Tömösközi Ferenc

# **A TANYI SZOCIÁLIS OTTHON INKLUZÍV TAPASZTALATAI**

## **THE INCLUSIVE EXPERIENCE OF THE SOCIAL HOME IN TANY**

**CSÍK György<sup>1</sup>**

### **ABSTRACT**

The purpose of the study is to point out the important tasks that the person visiting the social home needs through the presentation of a case study. Inclusion is a change of attitude and it is very important for marginalized groups that the needs of acceptance happen on an individual level. Client-centeredness ensures optimal conditions for development.

### **KEYWORDS**

Social home, inclusion, differentiated development, client focus, optimal climate

### **BEVEZETŐ**

A tanyi szociális otthon pontos megnevezése a Szlovákiai Református Keresztyén Egyház de Ruyter Napközi Otthona Tany. Már többször írtunk a napközi otthon megalapításáról, fejlődéséről, azonban még sohasem hangzott el a kérdés, íródott le az a fontos tényező, amit az inklúzió és a személyi fejlesztés jelent, ami fontos előfeltétele a napközi otthon létezésének, szolgálatának. A tanulmány célja rámutatni azokra a tényezőkre, amelyek biztosítása szükséges az otthon minden lakója számára az egyéni fejlesztéshez. Mindezt esettanulmányon keresztül mutatjuk be, ahol tételesen, lépcsőről lépcsőre valósul meg az egyéni fejlesztés, a kliensközpontúság és a differenciált segítségnyújtás, vagyis az inkluzív környezet biztosítása. Ez előfeltétele az optimális környezet, klíma kialakításának. Ez a törekvés jellemzi az otthon személyzetét, szakmai

Napközi otthonunkban jelenleg 12 ellátott rendelkezik szerződéses viszony-

---

<sup>1</sup> Mgr. Csík György, PhD, Selye János Egyetem, Református Teológiai Kar, Alkalmazott Tudományok Tanszéke, csikg@uj.sk



nyal. Idősek, pszichés betegségekkel terheltek és 16. életévüket betöltött szellemi fogyatékosok jelentkezhetnek és vannak gondozottjaink között. A demonstráláshoz esettanulmányt választottunk, ami bemutatja a folyamatos ellátás egyes feltételeit, feladatait, kihívásait, az inklúzió fontosságát és részleteiben a szociális rehabilitációt.

Mikor igényt tart valaki a de Ruyter Napközi Otthon szolgálatára, azt elsődlegesen a család, vagy a hozzátartozó jelzi. Felveszik velünk a kapcsolatot – személyesen, vagy telefonon –, elmondjuk a szükséges lépéseket a szerződéses viszony kialakításához. Azonban, amikor a család – vagy hozzátartozó – által megtörtént a döntés, hogy igényt tartanak a szolgálatunkra, kérjük a családot, hogy hozzák el gyermeküket, hozzátartozójukat, hogy még mielőtt megkötnék a szerződést, megismerjék a környezetet és mindazt, amit nyújtani tudunk. A konkrét tapasztalatszerzést fontosnak tartjuk az érdeklődő család és az érintett személy szempontjából is ahhoz, hogy felelősségteljes döntést tudjanak hozni. Szükséges azonban az is, hogy mi is megbizonyosodjunk a felől, hogy úgy a család, mint az intézmény részéről az igények és a teljesítendő elvárások megvalósulnak, biztosítani tudjuk a kötelességvállalásunkat.

## **AZ IGÉNYEK FELMÉRÉSE – KÜLSŐ, VAGY FIZIKAI TÉNYEZŐK**

Ez a feladatkör elsődlegesen megvizsgálja a család, vagy a hozzátartozó elvárásait a jelenlévő ellátottakról az elfogadás szempontjából. Milyenek a napi történések, hogyan telik el egy nap, a hét és hónap, hogyan kötődünk az ünnepkörökhöz, milyen tevékenységeket végzünk a szellem „karbantartására”- szinten tartása érdekében és nem utolsó sorban a testi jólétre irányuló tevékenységek, cselekvések, mint reggeli, tízórai, ebéd, uzsonna, séta, munkaterápia stb. Itt megtudjuk, hogy milyen igényekkel kell szembesülnünk az étkezéssel kapcsolatban. Milyen gyógyszer, diéta, vagy étkezési szokások merülnek fel és, hogy mi ebből mit tudunk vállalni, teljesíteni. Természetesen, kérjük a hozzátartozót, vagy szülőt, hogy a megismerkedés – elfogadás fázisában az első alkalmakkor legyenek jelen – ha szükséges –, hogy egy biztos, elfogadott személyen keresztül ismerkedjen meg a kliens az általa még ismeretlen, olykor bizonytalanságokkal terhelt környezettel és személyekkel. A kliens részéről az első benyomás meghatározó, mély nyomot hagy benne és ebből fog meríteni az alkalmazkodási szakaszban.

## **A MEGISMERKEDÉS ELŐFÁZISA**

A feltáró szakaszban a kísérő (szülő, vagy hozzátartozó) megpróbálja a lehető legelfogadhatóbban bemutatni a kísért személyt. Nem, vagy csak nagyon ritkán beszél a nehézségekről, viselkedési zavarokról, vagy az agresszió valamilyen formájáról, amely jellemezheti a potenciális lakót. Nem beszél azokról a személyes terhekről, amelyek gátolják őt abban, hogy következetes legyen a gyermeke, hozzátartozója irányában. Sokszor elfelejtik megemlíteni saját kudarcikat, vagy negatív tapasztalataikat, amelyek természetesen egy fogyatékossgal élő személynél. Ebben nagy szerepet játszik a közösségből, társadalomból fakadó szégyenérzet, illetve a negatív tapasztalat, amelyet sok esetben saját sikertelenségnek könyvelnek el. Ehhez egy olyan bizalmi légkör kialakítására kell törekednünk, hitelesnek kell lennünk, feltétel nélküli elfogadóknak, hogy az érdeklődők biztonságban érezzék magukat, őszintén megnyíljanak.

## **MEGFIGYELÉS FÁZISA**

Talán az egyik legnehezebb fázis, mert ebben az ellátott viselkedését, minden mozdulatát, reakcióját kell figyelni. Meg kell találni, hogy mi az, ami őt leköti, melyek a kellemes és kellemetlen élmények, dolgok, cselekmények számára. Meg kell találni, meg kell határozni azokat a tényezőket, amelyek esetleges agressziót váltanak ki benne és ugyanakkor meg kell találni azokat a dolgokat, körülményeket, amelyeken keresztül meg lehet szüntetni az esetleges agresszív viselkedését önmaga ellen vagy környezete irányában.

## **PRÓBÁK FÁZISA**

Ebben a szakaszban sem kisebb a figyelem, leleményességre is szükséges van, mint az első fázisban, hiszen az ellátott érdekében történő változásokat, foglalkoztatásokat, játékos tanulást, tevékenységet és problémamegoldást igyekszünk kivitelezni. Ebben a próbálkozás fázisában örülhetünk a kis sikereknek is, hiszen ez lendületet ad a lakónak és gondozójának is. A kudarc pedig arra jó, hogy megtanuljunk, hogy a megoldások keresése nem jár mindig sikerrel, illetve egyszerűen, csak egy más módot, utat kell választania a gondozónak. Az újonnan érkező lakó gyakran igényli a szakmai csoport szupervízióját is, hiszen közösen megbeszélve hatékonyabban tudunk előre lépni.

## ELFOGADÁS, ÖSSZHANG MEGTALÁLÁSA

Sok tényező összessége adja az ellátott kiegyensúlyozott állapotát. Kedvtől, egészségétől, illetve, hogy mennyire pihent, sőt még az időjárás tényezőtől is függ, hogy a kliens mennyire lesz irányítható, elfogadó, együttműködő. Nagy feladat a gondozók számára, hogy az ellátott nyugtalanságára megtalálja a megfelelő választ, cselekedetet, reakciót.

Mikor a megismert dolgok, események elfogadhatóak a család – hozzátartozó számára és az intézmény részéről sincs akadálya, – itt elsődlegesen az agresszív viselkedésforma megjelenése a vizsgálat tárgya –, megtörténik a szerződéses viszony<sup>2</sup> deklarálása és kezdődhet a látogatás<sup>3</sup>.

Itt meg kell említenünk még egy fontos tényezőt, hogy az újonnan érkezett ellátottat hogyan tudják maguk, a már jelenlévő ellátottak, gondozottak elfogadni. Sőt, ez érvényes a gondozókra nézve is. A gondozók esetében gyakorlatiasabb az elfogadás, mert ők képzettségükből, tapasztalataikból kiindulva szakszerűbben tudják kezelni a befogadás – elfogadás nehézségeit.

Az első napok, hetek, hónapok az ellátott személyiségének a megismerésével telnek. Ez pusztán egy egyszerű kijelentésnek tűnik, de tartalma egy hatalmas munka, mert intenzív odafigyelést igényel az „újonnan érkezett” ellátott minden mozdulatára, reakciójára, beszédére – kérdéseire, válaszáira. Ebből derül ki, hogy a későbbiekben mi lesz az, amin keresztül megszólítható, motiválható, fejleszhető, hiszen az életre kell felkészítenünk – amelyről nem szívesen beszélünk, amikor nem lesz mellette már az a meghatározó, megbízható személy, aki a biztonságot addig nyújtotta. Ennek a vizsgálatnak, megismerésnek minden mozzanatát igényes követni, mert annyira sokrétű, hiszen a testiség, a szellemi lehetőség, a lelki érzékenység szintjeit kell bejárni együtt az ellátottal – egy közös úton indulunk el vele, ahol mindnyájan jól érezzük magunkat. Azonban néhány fontos mozzanatot kiemelünk:

- *fizikum* – feltétlenül fontos látni azt, hogy ő fizikailag mire képes, mert nem lehet a testet túlterhelni, ha valamilyen okból kifolyólag nem bír. Nem lehet vele finommotorikát igénylő feladatokat végezni, ha nem tudja koordinálva használni kezét, vagy ujjait.
- *szellemi képességek* – különös figyelmet igényel képességeinek felmérése, hogy semmilyen esetben ne érezze, hogy túl van terhelve, mert az esetlegesen agresszióhoz vezethet.
- *szokások* – itt elsősorban figyeljük viselkedését, étkezési szokásait, a játékok

---

2 74.§ 448/2008

3 Megjegyzés: az intézményben csak szerződéses viszonyban álló személyek lehetnek jelen huzamosabb ideig. Ide nem tartoznak a látogatók.

- és pihenés mozzanatait, hogy semmi esetre se éreztessük vele a mássága miatti kiközösítést, illetve a közössége által nem tolerált cselekvése megszüntetésére, viselkedése fejlesztésére tudjuk majd fektetni a hangsúlyt.
- *kedvenc cselekvések* – az ellátott által kedves, megszokott cselekvések mindig motiváló hatásúak. Ebben tudja megélni, megmutatni személye fontosságát, levezetni belső feszültségeit, sőt dicséretet kap, ha valakit kiszolgál, vagy pusztán jót tesz vele. Elsősorban kiemelném a kávé- és teafőzést, víz pohárba öntése saját maga és mások számára, vagy a konyhai – apróbb – tevékenységeket, amelyeken keresztül örömet szerez önmagának és környezetének. Fontos megemlíteni a játék, vagy ház körüli cselekvés pillanatait. Olyan tevékenységek, amelyet örömmel végez, mert ebben megtalálja önmaga fontosságát – szükségességét.
  - *amit nehezen visel* – természetesen fel kell ismerni, meg kell találni azon dolgokat is, amelyek nem tartoznak kedvenc cselekvései tárába. Mindezek ellenére meg kell majd tanítanunk megküzdenni azzal, hogy a számunkra nem kellemes dolgok, cselekvések is hozzá tartoznak életünkhöz. Gondoljunk csak az orvos, vagy fogorvos meglátogatására. Bár fontos, mégis félelmet, rossz emlékeket gerjeszt bennünk is.
  - *beszéd* – kommunikáció az éppen vele foglalkozó gondozóval és a többi gondozóval. Mennyire érthető, ha a szavakat keveri, vagy a szóban rossz betűrendet használ, nehéz a kommunikáció, ami azonban előfeltétele, hogy megértesse önmagát, megértse a vele foglalkozót, vagy társait.
  - *a jelenlevők* – a közösség – elhordozása, a hozzájuk való viszony, a másik tolerálása. Megtörténhet, hogy ebben fedezhető fel esetlegesen az ok, hogy miért szeret, vagy éppen nem szeret jelen lenni, vagy kik azok, akikkel nem szívesen van egy térben. Sőt kifejezetten feszültség forrás lehet a nem kedvelt személy pusztán jelenléte.
  - *szabadidő – kirándulás*. Tapasztalataink azt mutatják, hogy gondozottjaink között nincs olyan, aki ne szeretne kirándulni. Bár éreznünk kell a biztonságot, jelen kell lennie az ezt biztosító személynek, de agresszió nélkül szembesülnek a kirándulás hozta helyzettel, az ismeretlennel is. Természetesen, motivációs elem is megjelenik náluk, ha a kirándulás élményhez, étkezéshez (cukrászda, kinti sütögetés, kedvelt ital fogyasztása) is kötjük.
  - *jutalmazás és büntetés*. Szinte elengedhetetlen mozzanata életüknek, mert ezen keresztül ismerhetik meg a határaikat is, illetve egy hatalmas motivációs elem, amelyen keresztül nem manipulálni szeretnénk gondozottjainkat, hanem örömet okozni, a helytelen viselkedési forma elhagyását munkálni.

Tehát az élet minden területe szemünk előtt kell, hogy legyen ahhoz, hogy meg tudjuk érteni viselkedését, közösségi – társadalmi kapcsolatait és ebben felfedezzük személyiségét. Az adaptációs folyamat után jöhet az egyéni fejlesztési terv elkészítése<sup>4</sup>. Erről szeretnék beszámolni, tapasztalatot nyújtani. Mint már előzőleg említettük, egy személyen keresztül mutatjuk be. Nevezük a vizsgált személyünket Ádámnak.

Ádám **anamnézise**: 22 éves, rokkantnyugdíjas férfi, családi házban él édesanyjával, nevelőapjával és kistestvérével. Édesapjával és annak nagyszüleiével rendszeresen tartja a kapcsolatot. Autista, közép súlyos értelmi fogyatékossgal, jellemző az echolália<sup>5</sup>. Az intézményi ellátásához IV-es ráutaltsági fokozatot<sup>6</sup> állapítottak meg. 18 éves koráig látogatta az alapiskolát, mint integrált tanuló. Alapfokon beszéli az angol nyelvet és ért szlovákul is. Képes mondatokban kommunikálni.

A támogatásának területei:

- részleges segítségre van szüksége az önellátásban: segítség az étkezésnél, napi folyadékbevitel betartásánál, a személyes higiénianál, a közlekedésben, gyógyszer beszedésénél
- háztartás vezetésénél teljes mértékben más segítségére szorul, egyedül nem képes ellátni magát - nem képes megfőzni, bevásárolni, takarítani, rakodni, nincs tisztában a pénz értékével
- közlekedésnél nem tud orientálódni, szükséges a kíséret biztosítása
- alapvető szociális tevékenység - teljes mértékben mások segítségére van utalva - orvos látogatásánál, hivatalos ügyek intézésénél.

**Szociális rehabilitációjának** célja, hogy felkészüljön az egyes munkatevékenységekre, megismerje a napi feladatait.

**Az egyéni fejlesztési terv** fő célja: az önállóbb életvitelre való felkészítés - megvalósításának koncepciója az ellátott aktivizálása. Az egyéni fejlesztési terv keretén belül az alábbi tevékenységek valósultak meg:

- a) az önellátásra irányuló tevékenységek gyakorlása – elrakodás, amely dolgokkal már nem dolgozik, úzórai elkészítése, tea főzése, asztalterítés, poharak elrakása a szekrénybe,

---

4 9.§ 448/2008

5 Az echolália megjelenhet nem autista gyerekeknél is időlegesen, de az autizmusban gyakori és sokáig fennállhat. Oka elsődlegesen a szociális és kommunikációs fejlődési zavar, valamint az eltérő érzékelés. A probléma idővel magától is javulhat, de a szociális és kommunikációs fejlesztés elengedhetetlen.

6 11.§ 447/2008 2. melléklet B pontja és a 49.§ 448/2008 – pontosítja a ráutaltság mértékét

- b) szociális kommunikáció elsajátítása – segítség kérése, köszönés,
- c) memóriatréning - kirakók, matematikai és nyelvtani feladatok, logikai feladatok, angol feladatok, keresztrejtvények, szókeresés, pexeso – memóriajáték, társasjáték,
- d) döntés gyakorlása – a szabadidő eltöltése,
- e) mozgás, bevásárlás – minden nap séta, ill. boltban a vásárlás gyakorlása – áru keresése, viselkedés a boltban, fizetés,
- f) ventilláció – ha valami történik, beteg valaki a családban, elutazott a nagypapához, kirándulni mentek, valamilyen családi program vagy esemény volt a hétvégén.

**Terapiák,** amelyek tartalmazzák az alábbi tevékenységeket:

- ergoterapia – képeslapok és dekorációs tárgyak készítése, festés, rajzolás, színezés, nyírás, decupage, fonállal való munka, tészta sodrása és szagatása
- pszichomotoros terápia - a szabadidő részét képező és azt kitöltő, rekreációs szintű fizikai aktivitás megvalósítása – séta
- munkaképességek fejlesztése – terítés, poharak és evőeszközök elpakolása, kisebb kerti munkálatok: seprés, eper, paradicsom szedése, öntözés, a gyomnövény eltávolítása, palánták ültetése.

**Aktivítások:** séta, kirándulásokon való részvétel, Nyilas Misi adománygyűjtő programba való bekapcsolódás – csomagolás, Szeretethíd során linzersütés, könyvjelző készítése

A 448/2008-as törvény 9. §-a alapján az egyéni fejlesztési tervnek tartalmaznia kell a szociális rehabilitáció programját. Az említett törvény 21. §-a alapján a szociális rehabilitáció „olyan szaktevékenység, amely a természetes személy önállóságának, függetlenségének, önellátó képességének helyreállítására irányul.” Ezt a meghatározott készségek begyakorlásával, vagy képességek aktivizálásával, az önellátás, a háztartásvezetés és alapvető szociális szokások erősítésével történik. A rehabilitáció során igénybe kell venni a családban és közösségekben meglévő természetes forrásokat. „Ha a természetes személy más személy segítségére szorul, akkor a szociális rehabilitáció elsősorban a segédeszközök használatának a begyakorlására, a háztartási teendők begyakorlására, a térbeli tájékozódás begyakorlására és a szociális kommunikáció elsajátítására irányul.” Az ilyen rehabilitációt Mišová (2007) szerint

folyamatosan kell biztosítani, hogy azokat a készségeket, amiket már egyszer megtanultak, ne felejtsek el. Az értelmi akadályozottak számára fontos:

a) fejlesztés

- kommunikációs készség – beszélni a dolgokról, a tartalomról világosan, érthetően, szemkontaktus létrehozása, verbális és nonverbális kommunikáció helytelen megnyilvánulásainak a helyreállítása,
- alapvető szociális készségek kialakítása – mások meghallgatása, tanácsadás, beszélgetés kialakítása, véleménynyilvánítás,
- szociális készségek fejlesztése – segítségkérés, bocsánatkérés, hiba elismerése, önkritika,
- döntéshozatali készségek – a felmerülő alternatívák közül a megfelelő kiválasztása, a döntéshez kapcsolódó rizikó mérlegelése,
- probléma megoldásához kapcsolódó készségek – probléma okának a felderítése, megoldások keresése, megoldások kipróbálása,
- tervezési készségek – célmeghatározás, a cél eléréséhez szükséges lépések tervezése, lépések megvalósítása, sikertelenség esetén az okok megtalálása.

b) tanulás

- napi hírek,
- információk a fogyasztók számára,
- jogok, törvények és köteleességek,
- információk a szociális szolgáltatásokról, szociális segélyről, nyugdíjbiztosításról,
- információk a szabadidős tevékenységekről,
- tömegközlekedésről információk,
- beszélgetés olyan helyzetekről, amelyeket mások segítség nélkül oldanak meg,
- beszélgetés olyan viselkedési formákról, melyek számukra nem magától értetődők,
- az élet intim szférájáról információk,
- a mindennapi élethez tartozó előírásokról és rendeletekről információ.

A szociális szolgáltatások célja, hogy az ellátott minél önállóbban tudja életét irányítani, a szociális szolgáltatásokkal ne kerüljön függő viszonyba.

- Az individuális szociális munka, amely célzott erőfeszítéseket tesz annak érdekében, hogy változást érjen el az ellátott életében. A válto-

zás eléréséhez egy egyéni (individuális) fejlesztési terv elkészítése segít, amelyben a szociális munkás és az ellátott közösen megbeszéli az ellátott problémáját vagy a helyzetét. A terv része a hosszútávú célok felvázolása, melyek részcélokra, konkrét lépésekre vannak lebontva. (Matoušek a kol. 2005).

- A csoportos szociális munka célja az ellátottak szociális készségeinek a fejlesztése, megtanulnak csoportban kommunikálni, kifejteni a véleményüket. A másik aspektusa maga a csoportmunka, mely során szerepeket játszhatnak el, megtanulnak reagálni a különböző helyzetekre. (Matoušek a kol. 2005)

A 448/2008-as törvény a szociális szolgáltatásokról – 23. § szerint – „a munkavégzési készségek fejlesztése szaktevékenység, melynek célja a munkavégzési szokások és készségek elsajátíttatása a természetes személlyel munkatevékenységek során, a fizikai és mentális munkavégzési képesség helyreállítása és fejlesztése, a társadalomba való beilleszkedés érdekében.” A munkaterápia során váltakozik a munka és a pihenés, így stimulálja az agy működését, erősíti az egyén önbecsülését és szociális kapcsolatait. (Strédl, 2013)

A 448/2008-as törvény 9. §-ának 1. bekezdése alapján a szociális ellátás menetéről egyéni írásbeli feljegyzést kell vezetni, amely alapján Ádám 2020. szeptemberétől kezdte az adaptációs időszakát a napközi otthonban. A beilleszkedési idő alatt hamar elfogadta az új környezetét, visszahúzó, de barátságos és nagyon illedelmes. A matematikai, nyelvtani és angol feladatok megoldása alatt többször kellett bízgatni a munka folytatására, mivel figyelme rövidtávú. Gyakoroljuk, hogy bármilyen probléma esetén jelezzen, illetve ha fáradt, akkor pihenjen le. Ergoterápiás tevékenységekbe szívesen kapcsolódik be.

A következő időszak bejegyzései (2021–2022) a felmerülő nehézségekről számol be. Az adaptációs időszak letelte után egyre többször utasítja el a feladatokat, echolália jellemzi. Gyakran érkezik fáradtan, ilyenkor kiabál, visszabeszél, vitatkozik, később megnyugszik és bocsánatot kér a viselkedéséért. Édesanyja elmondása szerint otthon is vannak problémák a viselkedésével – felmerülő téma a párkapcsolat, házasság. A pszichiáter javaslatára bábjátékot is kipróbáltak a felmerülő kérdések tisztázására, valamint a gyógyszerein is változtatott. A napi rezsime betartása sem valósul meg, sokszor későn fekszik le. Két ellátottal is konfliktusa volt.

2023. márciusi és októberi bejegyzés pozitív irányú változásról ír. Pihenés után hajlandó a megbeszélte feladatait elvégezni - logikai feladatok, mate-



matikai, angol feladatok. Szívesen kapcsolódik be egyéb tevékenységekbe is: karácsonyfa díszítése, porszívózás, járda leseprése. Ritkán fordul elő, hogy veszekszik, provokál más ellátottat. Többször részt vesz a sétákon, a megtett távolságot egy rövid ideig füzetben vezeti az okosóráján a lépésszámláló applikáció adatai alapján. Nem szeret írni, ezért meglepetésként édesanyjának recepteket ír egy füzetbe – ez lesz számára a karácsonyi meglepetés. Szívesen mesél az élményeiről – kirándulás, látogatás a nagypapánál, focimeccs, ellenőrzés az orvosnál. Karácsony előtt mézeskalácsot díszített, képeslapot és különböző dekorációs tárgyakat. Elviseli az idegen embereket, akik látogatóba jönnek. Nagyon tetszett neki a közös kirándulás a Tűzok-farmon, és a cukrászdába tett látogatás is. Már nem jellemző az echolália, ami a belső feszültség csökkenését mutatja, vagyis a kezdeti drukok egyre jobban csökken és alkalmazkodik az otthonhoz, ahol jól érzi magát.

2024. májusi feljegyzés további pozitív megnyilvánulásokról ír: egyre gyakrabban fordul elő, hogy magától elmondja milyen programon vett részt a hétvégén. A napközibe érkező látogatókkal kommunikál, illedelmesen köszön, ha valaki beteg mielőbbi gyógyulást kíván, szép hétvégét, további szép napot kíván. Érdeklődik a többi ellátott felől – jön-e, nem beteg-e, ha beteg, akkor mielőbbi gyógyulást kíván. Tud dönteni: „igen szeretnék menni sétálni, inkább puzzle-t rakok, igen megyek öntözni”. Nem probléma gratulálni a névnapjára, jól viseli. Ha valamire figyelmeztetve van, akkor bocsánatot kér. Egy társát (szlovák nyelvű) angolul tanította – a tanított kérésére. Vele szemben a legnyitottabb, igyekszik neki szlovákul válaszolni (segítséget is kér a fordításhoz). Továbbra is nehézség számára, hogy mennyi pogácsát egyen tízóráira (megkérdezzem anyát), kér-e sütit – segítséget kér, hogy megegye-e, vagy majd később.

2024. augusztusi feljegyzés egy újabb konfliktus kialakulásáról számol be egy másik ellátottal. A szemkontaktus elkerülése miatt egy másik helyre lett átültetve. További zavaró tényező volt számára, amikor a háta mögött alakult ki beszélgetés, így ezzel a megoldással elkerülhető ez a probléma is. Az édesanyja a pszichiátere javaslatára nyugtatót ad neki. Kerüli az érintett ellátottat, de így is előfordul, hogy káromkodik és mutogat irányába – általában, amikor fáradtan érkezik. Egy másik ellátottal igyekszik szlovákul kommunikálni, segítséget is kér a fordításnál. Szívesen dolgozik az új angol, matematikai és nyelvtani munkafüzetéből, logikai feladatokat, bonyolultabb labirintusokat is megold.

Jelen és múlt idő...<sup>7</sup>

Az integráció passzív tolerancián alapuló befogadást, viszont az inklúzió magasabb szintű aktív elfogadást jelent. Az inklúzió során tapasztalhatjuk az egymás gazdagítására épülő személyiségformálást. (Strédl, 2013)

## MELLÉKLET

### ***Bartel teszt<sup>8</sup> – napi aktivitások – ADL 2021-03.23.***

<b>Tevékenység</b>	<b>A tevékenység elvégzése</b>	<b>Pontozás</b>
Étkezés/ivás	<b><u>Önállóan, segítség nélkül</u></b>	<b><u>10</u></b>
	Segítséggel	5
	Nem tudja elvégezni	0
Öltözködés/ vetkőzés	<b><u>Önállóan, segítség nélkül</u></b>	<b><u>10</u></b>
	Segítséggel	5
	Nem tudja elvégezni	0
<b>Fürdés</b>	<b><u>Önállóan, segítség nélkül</u></b> Nem tudja elvégezni	<b><u>10</u></b> 0
<b>Tisztálkodás</b>	Önállóan, vagy segítséggel Nem tudja elvégezni	<b><u>10</u></b> 0
<b>Vizelet ürítés</b>	<b><u>Kontinens</u></b>	<b><u>10</u></b>
	Részleges inkontinencia	5
	Inkontinens	0
<b>Széket ürítés</b>	<b><u>Kontinens</u></b>	<b><u>10</u></b>
	Részleges inkontinencia	5
	Inkontinens	0

7 Köszönetemet fejezem ki Mgr. Csécs Ildikónak, a de Ruyter Napközi Otthon igazgatónőjének, aki segítséggel és információkkal látott el a tanulmány elkészítése során.

8 448/2028-as törvény által előírt kibővített teszt

<b>Tájékozódás a környezetben</b>	<b><u>Önállóan</u></b> Segítséggel Képtelen	<b><u>10</u></b> 5 0
<b>Helyzetváltoztatás/ülés, állás</b>	<b><u>Önállóan, segítség nélkül</u></b> Kis segítséggel Képtelen	<b><u>10</u></b> 5 0
<b>Járás a terepen</b>	<b><u>Önállóan, 50 m</u></b> Kis segítséggel Képtelen	<b><u>10</u></b> 5 0
<b>Járás lépcsőn</b>	<b><u>Önállóan, segítség nélkül</u></b> Segítséggel Képtelen	<b><u>10</u></b> 5 0
<b>Kezelési eljárások betartása</b>	<b><u>Önállóan</u></b> Segítséggel Képtelen	<b><u>10</u></b> 5 0
<b>Felügyelet szükségessége</b>	<b><u>Nem szükséges</u></b> Részleges Teljes/állandó	<b><u>10</u></b> 5 0

A ráutaltság fokozatának kiértékelése: maximálisan 120 pont (független egészséges ember). Amennyiben a felügyelet szükségessége jelentkezik, minden felsorolt aktivitásnál a végeredmény 0 pont.

***Eszközökkel végzett mindennapi tevékenységek tesztje<sup>9</sup> – IADL  
–2021.03.23.***

<b>Tevékenység</b>	<b>Értékelés</b>	<b>Pontok</b>
<b>Telefonálás</b>	<b><u>Önállóan kikeresi a számot és hív</u></b> Néhány számot ismer, a hívásokra felel Nem tudja használni a telefont	<b>10</b> 5 0
<b>Közlekedés</b>	Önállóan közlekedik <b><u>Kísérettel közlekedik</u></b> Külső segítséget igényel	10 <b>5</b> 0
<b>Bevásárlás</b>	<b><u>Önállóan bevásárol</u></b> Bevásárol kísérelvel és rászorul a kísérő tanácsára Képtelen önállóan bevásárolni	<b>10</b> 5 0
<b>Főzés</b>	Önállóan készít ételt, megfőz Az ételt megmelegíti <b><u>Más készíti el számára az ételt</u></b>	10 5 <b>0</b>
<b>Háztartási munkák</b>	Elvégzi, kivéve a nehéz munkákat <b><u>Könnyebb munkát végez, nem tud megfelelő tisztaságot tartani</u></b> Nem végzi el, mindennél szüksége van segítségre	10 <b>5</b> 0
<b>Ház körüli munkák</b>	Rendszeresen, önállóan elvégzi <b><u>Felügyelet alatt végzi</u></b> Nem végzi el	10 <b>5</b> 0
<b>Gyógyszerek szedése</b>	Önállóan, megfelelő időben - mennyiségben, megfelelő gyógyszert szed Beveszi az elkészített gyógyszert <b><u>Más adja be a gyógyszert</u></b>	10 5 <b>0</b>
<b>Anyagiak kezelése</b>	Önállóan kezeli az anyagiakat, befizeti a számlákat <b><u>Apróbb kiadásokat elvégez, szükség van segítségre</u></b> Nem tud segítség nélkül az anyagiakkal bánni	10 <b>5</b> 0

9 Eltérések találhatóak az IADL teszt felhasználóinál, lásd: L. Hegyi a Š. Krajčík: Geriatria, Herba Bratislava 2010, ISBN: 978-80-89171-73-6, E. Topinková, J. Neuwirth: Geriatrie pro praktického lékaře, Grada, 1995. ISBN: 80-7169-099-6, E. Topinková: Geriatrie pro praxi, Galén Cz, 2005, ISBN: 80-7262-365-6.

**A segítségtől való függés fokának kiértékelése:**

**0 – 40 pont – függ a segítségtől**

**45 – 75 pont – részleges segítség szükséges**

**80 pont – önálló**

Adm. M. A. de Ruyter Napközi Otthon

Individuális kockázati terv

A kliens neve

Ádám

**1. A kockázati helyzet leírása**

Mi a veszélyezteti a klienst, vagy másokra is veszélyes?

ha fáradt, nem tartja tiszteletben az egészségével kapcsolatos kéréseket

Előfordult-e hasonló helyzet a múltban?

a séta során ahelyett, hogy az út szélén maradt volna, átment az út másik oldalára

Tisztában van-e a kliens a kockázattal és a lehetséges következményekkel:

igen

nem

**2. Kockázati szint**

Elfogadható kockázat

fokozott kockázat

Elfogadhatatlan kockázat

**3. Megoldás tervezése**

Hogyan lehet a kockázatot elfogadható szintre minimalizálni?

Ha nagyon fáradt, csak pihenés után sétál.

Mit fogunk tenni, ha válsághelyzet alakul ki?

eljárás az IS szerint - 5/2023 - Válsághelyzetek megelőzése és kockázatos munka a szociális szolgáltatásokban. Együttműködés az anyával

<b>Az érintett személyek aláírása</b>		
A kliens aláírás:		
Szülő aláírása:		
A terv feldolgozásának időpontja:	<b>2023.10.12</b>	
A munkatársak aláírása:		
A terv jövőbeli felülvizsgálatának időpontja:	<b>2024.10</b>	

### **FELHASZNÁLT IRODALOM**

E. TOPINKOVÁ, J. NEUWIRTH (1995). *Geriatric pro praktického lékaře. Praha* : Grada. ISBN 80-7169-099-6.

E. TOPINKOVÁ (2005). *Geriatric pro praxi*. Galén Cz, 2005, ISBN 80-7262-365-6.

L. HEGYI a Š. KRAJČÍK (2010). *Geriatric*. Herba Bratislava 2010, ISBN: 978-80-89171-73-6.

MATOUŠEK, O. a kol. (2005). *Sociální práce v praxi*. Praha : Portál. 351 s. ISBN 978-80 7367-818-0.

MIŠOVÁ, Z. (2007). *Ako podporovať ľudí s mentálnym postihnutím?* Bratislava : ZPMP v SR. ISBN: 978-80-89344-00-0.

STRÉDL, T. (2013). *Inkluzív pedagogia avagy a gyógypedagógiáról másképp*. Komárom : Selye János Egyetem. ISBN 978-80-8122-089-0.

# **PÁRHUZAMOS UTAKON – A SZLOVÁKIAI REFORMÁTUS KERESZTYÉN EGYHÁZ DIAKÓNIAI KÖZPONTJÁNAK SZOCIÁLIS INKLÚZIÓS LEHETŐSÉGEI**

**ON PARALLEL PATHS - THE POSSIBILITIES OF  
SOCIAL INCLUSION IN THE DIACONAL CENTRE OF  
THE REFORMED CHRISTIAN CHURCH IN SLOVAKIA**

**HARIS Szilárd<sup>10</sup>**

## **ABSTRACT**

The paper is an examination of the possibilities of inclusion in the mission of the Diaconal Center of the Reformed Christian Church in Slovakia. The paper shows the main point of the missional concept of the organization responsible for diaconal work in the church. His main tasks are: forming a diaconal identity, providing information, conducting courses on diaconia, ecumenical approach with focus on the local congregation. Going from point to point the paper presents the good practices of inclusion in the DC and gives also sufficient theological background of the initiation. The second part of the paper presents the concept of the charity shops belonging to the DC. They are sheltered workplaces for people with different disabilities. On the other hand these are the places where Roma inclusion is a main challenge, as the majority of the receiver of the service is coming from this cultural background. In the end the paper raises the question, how can be diaconia a door to the church.

Keywords: inclusion, diaconia, charity, disability, mission

## **BEVEZETÉS**

A Szlovákiai Református Keresztyén Egyház Diakóniai Központja az Egyház hivatalos szeretetszolgálati intézménye. Koordinációs szervezetként természetesen módon az Egyházból nő ki, és a célja is megegyezik annak céljaival. Feladata elsősorban, hogy az egyházban folyó diakóniai tevékenységeket ser-

---

<sup>10</sup> Mgr., Haris Szilárd, PhD. a Szlovákiai Református Keresztyén Egyház Diakóniai Központjának lelkésze, és 2023 óta igazgatója.

kentse és adott esetben irányítsa információátadás, a jó gyakorlatok megmutatása és az erőforrások kezelése által. Az inklúzió elsősorban a fogyatékos-sággal élő személyek felé valósul meg. A roma származásúak segítése nem elsődleges cél az intézményben, vagy talán pontosabb lenne úgy fogalmazni, hogy a segítség nem azért történik, mert az illető a nevezett nemzetiség tagja, hanem azért, mert segítséget kért. A roma közösség megszólítása a roma misszió kiemelt feladata. A diakóniai központ az adományboltjai révén kerül leginkább kapcsolatba romákkal. A párhuzamosok képe a kulturális különbségekre utal, de azt is hivatott jelezni, hogy az utunk egymás mellett haladt, és időnként áttekintünk a másik haladására. Ugyanakkor igaz a tétel, hogy a párhuzamosok a Végtelenben találkoznak. Ebben a Végtelenben Istenre utalunk, akik megteheti és meg is teszi, hogy egymás mellé sodorjon minket az életben.

A fentiekből következik, hogy a SzRKE Diakóniai Központjának nincs feladatkörében kifejezetten, hogy roma inklúziós stratégiája legyen, mert arra van berendezkedve, hogy a rendelkezésre álló erőforrásokkal bárkinek segítsen, aki hozzá fordul. Jelen tanulmányban bemutatjuk a kapcsolódási pontokat, amelyek az eddigi tapasztalatokból adódnak, és megvizsgáljuk, hogy mindezek mutatnak-e valamilyen egységes mintát és programszerűséget.

## **AZ SZRKE DIAKÓNIAI KÖZPONTJÁNAK SZOLGÁLATI KONCEPCIÓJA**

A SzRKE Diakóniai Központjának szolgálati koncepciója megadja a szervezet működésének főbb elveit és irányát. (*A Szlovákiai Református Keresztyén Egyház Diakóniai Központjának Éves jelentése, 2021*) Anélkül, hogy a koncepció pontjait részletesen ismertetnénk, szeretnénk egy-egy pont háttérében húzóó mögöttes szándékot leírni, amely a téma szempontjából fontos lehet.

### **1) IDENTITÁS ÉS KOMPETENCIÁK**

Az identitás a mi szempontunkból két irányban értendő: jelenti először is a diakóniai központnak, mint szervezetnek az identitását, másrészt jelenti a gyülekezetek diakóniai identitását, amelynek fejlesztésével és feltérképezésével a Központnak dolga van.

A diakóniai központ identitása és az egyház küldetése átfedésben vannak. Ezért magától értetődő, hogy a Központ identitását az egyház 2/2022-es számú szeretetszolgálatról szóló törvénye szabályozza. Ennek preambulumában (*A Szlovákia Református Keresztyén Egyház 2/2022-Es Számú Törvénye a Szeretetszolgálatról, 2022*) szerepel a diakóniai központ küldetésnyilatkozata,



melynek értelmében a szervezet motiváció közé tartozik az evangélium hirdetésének missziói parancsa, a hála azért a szolgálatért, amit Jézus Krisztus az egész emberiségért tett, és az adósságrendezés, amely jelen esetben nem anyagi, hanem lelki szempontból értendő, és elsősorban arra az alázatra utal, hogy segítő szervezatként sem helyezkedhetünk az erős pozíciójába, hanem mindig emlékeztetnünk kell magunkat arra, hogy szolgálatunkat Isten hordozza és engedi meg. Helyzetünk kivételes és kedvezményezett, amikor van módunk és lehetőségünk segíteni egy-egy bajba jutott emberen.

A fentebb említett motivációk megadják a Központ inkluzív szemléletének alapvonalait is, bár ez a kifejezés nem szerepel egyik dokumentumban sem. A misszió és az inklúzió (Strédl, 2013) kifejezés gyökereinek vizsgálatára és közös pontjainak teljes feltárására nem vállalkozhatunk ebben a tanulmányban, de a gyakorlat azt mutatja, hogy vannak átfedések, amennyiben mindkettőnek foglalkoznia kell a kulturális különbségekkel. Teológiai szempontból megközelítve az egyenlőség és egységesség gondolata két irányból is látszik. A mi esetünkben az egyenlőséget elsősorban az Isten előtti egyenlőséggel határozhatjuk meg, amelyet negatív irányból és pozitív irányból is megközelíthetünk. A negatív irány az Istentől való távolságot jelenti teológiai értelemben, míg a közelség az Isten közelségét és megtalálhatóságát, kegyelmének elérhetőségét és egyetemességét mindenki számára. Pál apostol teológiájára építve elmondhatjuk, hogy „mindenki vétkezett és nélkülözi Isten dicsőségét” (Róm 3,23) ugyanakkor azt is, hogy „Krisztusban tehát nincs zsidó, sem görög, nincs szolga, sem szabad, nincs férfi, sem nő, mert ti mindnyájan egyek vagytok a Krisztus Jézusban.” (Gal. 3,28). A körülmelés említésével Pál nemcsak vallási, de egyszersmind kulturális különbségekre is gondol, és kifejezi, hogy a keresztyénség, mint új identitás, ezek felett áll. Mindez a diakóniai szolgálatra nézve úgy értelmezhető, hogy a kulturális különbségek helyett a keresztyén identitás keresése és elérése a cél. Ez természetesen nem hajtható végre a kulturális különbségek figyelembe vétele nélkül.

Jézus és a sziroföníciai asszony találkozása rámutat arra, hogy az örömhír hirdetésének van egyfajta sorrendisége: kihez küldettem elsősorban? Joachim Gnilka (2000 p. 248) a perikópával kapcsolatban megjegyzi: „Jézus nem válik ugyan misszionáriussá és nem missziói úton tartózkodik, de ő maga tanúsítja [...], hogy Izrael csupán időben korlátozott elsőbbséggel rendelkezik... Ugyanakkor éppen ez a példa arra is, hogy ki lehet lépni a keretrendszerből, amennyiben a hit feltétele teljesül. Az előzőhöz hasonló példa az irgalmas samaritánus története. Bár tudvalevő, hogy Jézus a példázatában szándékosan említi a samaritánust - amely kifejezés nemzetiséget és vallást is jelöl -, aki a zsidó vezetők szemében megvetendő volt. A két nép között a törésvonal

teológiai és történeti különbségek mentén húzódik. Példázatával azt kívánja jelezni, hogy rossz az a kérdés: Ki az én felebarátom? Helyette inkább azt kellene kérdeznünk: kinek lehetek én a felebarátja? „Mindig a konkrét helyzet mutatja meg, kinek van szüksége a segítségemre.”(Bándy, 2009, p.14)

A 2015-ben kezdődött migrációs válság újra felvetett a befogadással, az idegenekkel és a jövevénységgel kapcsolatos teológiai kérdéseket. Hodossy–Takács Előd (2016 idézi Haris, 2018) ekkoriban tanulmányában rámutat arra, hogy a befogadás nem kell, hogy önfeladást jelentsen, és adott határok és keretek között történik, még a szeretet parancsa alatt is.

Mindazonáltal ez a történet a kompetenciák körülhatárolásának módja felé vezet minket. A diakóniai központ esetében ez azt jelenti, hogy elsősorban a SzRKE gyülekezetei felé végezzük a szolgálatunkat. Másrészt, figyelemben véve egyházunk intézményrendszerének jelenlegi állapotát, elsősorban nem arra, hanem a gyülekezetekben folyó szeretetszolgálati tevékenységre irányítjuk az erőforrásainkat, illetve ott keressük azokat. Ezért tehát még inkább felértékelődik az irgalmas samaritánus példázatában is megjelenő személyes segítségnyújtás. A gyülekezetek szociális támogató funkcióját és diakóniai identitását a harmadik pontban részletesebben is kifejtjük.

## **2) INFORMÁCIÓÁTADÁS**

Az információátadás értelemszerű jelentésén - a tájékoztatáson és figyelemfelhíváson túl - a vízióban egy hozzáadott jelentéssel is bír. A programfelhívások, adománygyűjtések és híradás az adományok felhasználásáról képezik a diakóniai központ kommunikációjának gerincét. A diakóniai központ a saját intézményeiben és a saját jogán is végez igehirdetést, amely a kommunikáció szempontjából közlés. Mindemellett a kommunikáció fontos része a jó gyakorlatok megmutatása és felhangosítása saját felületein. Ennek a tevékenységnek a része a „címkézés,, amely annyit jelent, hogy egyes tevékenységeknél kiemeli a diakóniai aspektust, ezzel segítve a diakóniai identitás erősödését a segítő közösségben. A kiemelés és megnevezés tevékenysége egyszerre mind azt is jelzi, hogy a diakónia elsődleges helye a gyülekezet, valamint konkrétan azt is, hogy a SzRKE gyülekezeteiben jelen van a segítségnyújtás lelkiülete, azonban gyakran hiányzik a programszerűség, a tervszerűség és a kiértékelés. A „címkézés,, tulajdonképpen az a tevékenység, amely során egy-egy programot vagy tevékenységet segítségnyújtásnak értékelünk, és ezt erőforrásként tüntetjük fel a segítő irányába. Mindezzel hálára igyekszünk serkenteni azért, mert Isten engedte nekünk ezt megcselekedni. E mögött az a gondolat húzódik meg, hogy a kompetenség átélése pozitívan hat vissza a gyülekezet moralitására és nyitottságára.

### 3) GYÜLEKEZETI DIAKÓNIA

A gyülekezeti diakónia áll az egész diakóniai koncepció gyújtópontjában. Ezt a modellt nevezhetnénk homokóra-modellnek is, amelynek legszűkebb pontján a gyülekezeti diakónia áll, aminek két oka van. Először is, a diakónia meghatározásához tartozik, hogy a gyülekezetből indul ki. Külföldi tapasztalatok azt mutatják, hogy az a diakóniai tevékenység, amelyik elszakad az egyház gyülekezeteitől, elveszíti diakóniai identitását és jótékonyági intézménnyé válik. Másrészt, a SzRKE helyzetéből és természetéből is adódik, hogy az ereje a helyi gyülekezetekben van. Mindebből az következik, hogy a diakóniai központ fő feladata a cselekvés szintjén a gyülekezeti diakónia erősítése, a passzív közösségek aktiválása, és az olyan feladatok ellátása, amelyek nem lehetségesek a gyülekezetben.

Egy korábbi tanulmányunkban (Haris & Tömösközi, 2022) már részletes teológia elemzését nyújtottuk a gyülekezeti diakónia 4 szintjének, ezért most csak jelezzük, hogy ez a négy szint a következő:

- a) imádság – jelen esetben az Istennel való beszélgetésnek azt az aspektusát emeljük ki, ami leginkább a másokért való könyörgésben mutatkozik meg, amennyiben az imádkozó figyelmét önmagáról a felebarát problémáira vagy nehézségeire irányítja. A figyelem kifelé irányítása és a szükség észrevétele minden segítségnyújtás előfeltétele.
- b) cselekvés – a cselekvés jelen esetben olyan különálló diakóniai tevékenységet jelent, amelyet a gyülekezetben nem programszerűen végeznek. Ez az az eset, amikor a közösség tagjai az imádságot tette fordítják.
- c) szociális szolgáltatás indítása – abban különbözik az egyszeri cselekvéstől, hogy tervszerűen, hosszabb időn keresztül történik, és a gyülekezet erőforrásokat rendel hozzá. Szociális szolgáltatás indítására már nem minden gyülekezet képes. Amikor egyházunk házi gondozói szolgáltatás elindítását szorgalmaztuk a gyülekezetekben az ezzel járó adminisztrációs és anyagi terheket 7 gyülekezet vállalta. Jelenleg egyházunkban 9 gyülekezetben van regisztrált szociális szolgáltatás, amiből 7 bölcsőde.
- d) Szociális intézmény – szociális intézményt csak azok a gyülekezetek képesek fenntartani, akik nagyobb anyagi erőforrással rendelkeznek. Ebben az esetben is ajánlatos, hogy az intézmény dolgozói aktív kapcsolatban álljanak a gyülekezettel, illetve szervezzenek olyan alkalmakat, amelyben a tagok megélhetik, hogy az intézmény a mi szolgálatunk gyümölcse. Jelenleg csupán két gyülekezet tart fent önálló szociális intézményt társulásban vagy önállóan. További 3 intézménynek van református kötődése, azonban nem egyházi fenntartású.

#### **4) KÉPZÉS**

Egyházunkban korábban a diakóniai központ szervezésében a gondozók képzése valósult meg a házi gondozói szolgálat számára. A jövőben pedig olyan képzéseket tervezünk, amelyek erősítik a gyülekezetek diakóniai identitását és aktivizálják a potenciális önkénteseket.

#### **5) HUMANITÁRIUS SEGÍTSÉGNYÚJTÁS, KRÍZISINTERVENCIÓ ÉS MISSZIÓ**

A Központ és a misszió viszonyáról már korábban szóltunk. A humanitárius segítségnyújtás és a krízisintervenció manapság az adományboltokban valósul meg, amelyek működéséről az alábbiakban írunk. A humanitárius segítségnyújtás foka mutatja a szervezet fejlettségét és erőforrásait, mert egy segítő csapat folyamatos készenlétben tartása nagy ráfordítást igényel. Ebben a jövőben az SzRKE Diakóniai Központjának fejlődnie kell.

#### **6) ÖKUMENÉ**

Az ökumené a keresztyén felekezetek együttműködését és közös gondolkodását jelenti. A diakóniai központ ennek gyakorlata úgy valósul meg, hogy egyetlen szükségben lévőtől sem kérdezzük meg a felekezeti hovatartozását, és a programjainkban önkéntesként és segítőként bárki részt vehet.

### **AZ ADOMÁNYBOLTOK MŰKÖDÉSE**

Az adományboltok ötletét az a régóta fennálló probléma hívta életre, hogy Egyházunk gyülekezeteiből érkező ruha-és élelmiszeradományokat helyhiány miatt vissza kellett utasítanunk. Annak érdekében, hogy ezek az adományok ne vesszenek el, 2019 óta szociális ruhaboltokat és élelmiszerbankokat hoztunk létre, államilag regisztrált szociális szolgáltatóként. Ezzel sikerült becsatornázunk az elsősorban a gyülekezetekből érkező ruha-és egyéb adományokat.

Jelenleg 3 adományboltot és két élelmiszerbankot üzemeltetünk Komáromban, Rimaszombatban és Királyhelmeceen, amelyek regionális központokként lefedik kelet-nyugati irányban elnyúló egyházunk területét. Az adományboltoknak A kirendeltségek 11 alkalmazottja van. 2015 óta a SzRKE Diakóniai Központja minden irodája és idővel minden adományboltja is védett műhelyként segíti a társadalmi inklúziót és a munkaerőpiaci integrációt. Minden kirendeltségen egy asszisztens segíti a megváltozott munkaképességű személy munkáját. Köztük értelmileg akadályozottak, súlyos pszichiátriai diagnózissal rendelkezők és mozgáskorlátozottak is vannak, akik az irodák-

ban és az adományboltokban dolgozva átélhetik, hogy munkájuk értelmes és hasznos. Emellett úgy gondoljuk, hogy fontos üzenete van a társadalom felé annak a ténynek, hogy a megterhelt életet élő személy segítséget nyújt a nagyobb vagy más jellegű bajban lévőknek.

Bár a beérkező adományok többsége a SzRKE gyűlekezeteiből jön, az adományboltok a szolgálatukat felekezeti és társadalmi különbségtétel nélkül végzik. Az összegyűjtött tiszta és jó állapotú ruhákat (főleg szezonális jellegű, gyermek és munkaruházat valamint gyermek- és idősgondozáshoz szükséges eszközök) az alkalmazottak kezelési költség fejében adják tovább a rászorulóknak, amely az erre vonatkozó törvény szerint a piaci ár 10%-a. Az adományboltban bárki vásárolhat. Emellett regisztrálhatnak azok a rászorulók, akikről a Szlovák Köztársaság Munka- Szociális- és Családügyi Hivatala megállapítja, hogy tartós szegénységben élnek. Ők havonta egyszer 6 darab ruhát ingyen kapnak, és 20–30 euró értékű tartós élelmiszert pedig ugyancsak a piaci ár 10%-áért.

A boltok forgalmát tekintve vannak regionális és időszakos eltérések, de nagyságrendileg azt mondhatjuk, hogy naponta 10–15 betérő kliensük van, ami figyelembe véve, hogy a többségük sokgyermekes család, napi szinten 50–60 ember megsegítését jelenti kirendeltségként. Közöttük sok a roma származású egyén, de az árak és a rezsiköltségek növekedésével azt tapasztaljuk, hogy egyre több nyugdíjas és gyermekét egyedül nevelő szülő veszi igénybe a szolgáltatást. Jelenleg országosan kereken 451 azon személyek száma, akik eddig regisztráltak a boltban, mint súlyos szegénységben élő. Ezen személyek 95%-a roma származású. A koordinátorok nagy mértékben tapasztalják a hátrányosság legmeghatározóbb jellemzőit (Strédl, 2013, 103):

- alacsony iskolai végzettség
- munkanélküliség
- anyagi szűkösség
- szegregáció
- a gyermekek iskolaidőben a családokkal együtt jönnek be a boltba
- gyakran főzni sincs lehetőségük, ezért csak száraz élelmiszert tudnak magukhoz venni
- a gyerekek hiányosan ellátottak

A fizikai segítségnyújtáson kívül a koordinátorok szociális tanácsadással és az ügyintézésben való segítségnyújtással (pl. hivatalos dokumentumok felolvasásával és értelmezésével) is segítik a családokat. Gyakran történik krízisintervenció hajléktalanok és nyugdíjas idősök esetében is.

Az adományboltok koordinátorai együttműködnek a városi és regionális

szociális hivatalokkal és a gyermekvédelmi osztállyal, valamint más környékbeli segítő szervezetekkel. Rendszeresen támogatják az egyházi szociális intézményeket, idősothonokat és gyermekotthont.

### ***Esetbemutató:***

Lilla, egy 30 év körüli roma nő, aki rendszeresen jár a boltba élelmiszerért és ruháért. A családját gyűjtögetésből és segélyekből tartja fenn. Egy alkalommal azzal a kéréssel fordul a lelkészhez, hogy imádkozzanak együtt. A lelkész úgy dönt, eleget tesz a kérésnek. A következő alkalommal a nő ugyanezt kéri, azonban most már gyerekei és testvére is csatlakoznak az imaközösséghez. A cselekmény attól is istentiszteletszerűvé válik, hogy a kötetlen, saját szavas imádság befejeztével, melynek témáit a nő határozta meg, maga kezd bele a Miatyánkba.

Felmerül a kérdés, hogy a Lilla az imádkozás szándékával bemehetett volna egy vasárnapi Istentiszteletre is? Vagy könnyebbséget jelentett számára, hogy bár egy egyházi szervezethez megy, mégsem kell teljesítenie a gyülekezetbe jutás előfeltételeit? Hiszen nem ismeri a református hitelveket és hagyományokat, nincs vasárnapi ruhája, sőt, még Bibliája sem, mert nem tud olvasni? Mégis meg lehet-e tagadni tőle, hogy az egyetlen módon, amit ismer, kapcsolatba lépjen a Teremtőjével?

Mindez felveti azt a kérdést is, hogy a hasonló kliensekkel kell-e programszerűen foglalkozni? Ugyanis egyáltalán nem biztos, hogy ők maguk ténylegesen be akarnak lépni a mi közösségeinkbe.

## **A DIAKÓNIA MINT AJTÓ AZ EGYHÁZBA?**

A fentiekből következik, hogy a diakóniai központnak az egyház és a világ viszonylatában egyfajta köztes pozíciója van. Érintkezési pontot jelent a kívülállók számára. A fenti eset jól illusztrálja mindazt, amiről már - más kontextusban egy korábbi tanulmányomban is írtam, hogy a diakónia többféle-képpen lehet ajtó az egyházba. Kifelé egy érintkezési pont, befelé pedig egy felkészítő állomás, melynek célja, hogy az belépni akaró személy egy református gyülekezet teljes jogú tagjává váljon. További kérdés, hogy át lehet-e, (és egyáltalán kell-e) formálni az egyént saját kultúrájának elhagyásával, hogy jobban hasonlítson egy hagyományos református gyülekezeti tagra? Az inklúzió elve szerint értékelnünk kellene egymást. A diakóniai központ részéről megfontolandó egy roma származásúak komplex megsegítését célzó szociális program, amely azonban nem képzelhető el megfelelő gyülekezeti háttér és az egymás felé való kölcsönös nyitottság és tisztelet nélkül. Sok falat le kell bontani, amíg ezek a feltételek teljesülhetnek.

## FELHASZNÁLT IRODALOM:

Bándy, G. (2009). *Lukács különanyagának példázatai*. Selye János Egyetem Református Teológiai Kar.

*Biblia: Istennek az Ószövetségben és Újszövetségben adott kijelentése*. (2014). Magyar Református Egyház Kálvin János.

Gnilka, J. (2000). *Márk*. Agapé. <https://mek.oszk.hu/21900/21986>

Haris, S. (2018, 14. évfolyam). Multikulturalitás, interkulturalitás a diakóniában. *Collegium Doctorum, 2018/1*(2018/1), 74-80.

Haris, S., & Tömösközi, F. (2022, XVI. évfolyam). A Szlovákiai Református Keresztény Egyház diakóniájának erőforrásai. *Theológiai Fórum, 1/2022*, 137-158.

Hodossy-Takács, E. (2016). Civilizációféltés, bezárkózás, identitásféltés. *Confessio, 2016*(2), 29-37.

*Küldetésnyilatkozat, SzRKE DK*. (n.d.). [www.refdiakonia.sk](http://www.refdiakonia.sk). Elérhető: 2024. november 17., <https://www.refdiakonia.sk/sites/default/files/attachments/2024-03/kuldetesnyilatkozat.pdf>

Strédl, T. (2013). *Inkluzív pedagógia, avagy a gyógypedagógiáról másképp*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara.

*A Szlovákiai Református Keresztény Egyház Diakóniai Központjának 2021. évi Éves Jelentése*. (2021). [www.refdiakonia.sk](http://www.refdiakonia.sk). Elérhető: 2024. november 17., [https://www.refdiakonia.sk/sites/default/files/2023-05/hu-na-tlac2021.pdf-masolata\\_0.pdf](https://www.refdiakonia.sk/sites/default/files/2023-05/hu-na-tlac2021.pdf-masolata_0.pdf)

*A Szlovákia Református Keresztény Egyház 2/2022-es számú törvénye a szeretetszolgálatról*. (2022). [www.reformata.sk](http://www.reformata.sk). Elérhető: 2024. november 17., <http://www.reformata.sk/datdocuments/2022/11/29/2022-2HU.pdf>

# **MISSZIÓ ÉS IDENTITÁS: A FEKETE FELSZABADÍTÁS TEOLÓGIA LEHETŐSÉGEI**

## **MISSION AND IDENTITY: CONTRIBUTIONS OF BLACK THEOLOGY OF LIBERATION**

**PENA-SZTOJKA Szabina<sup>11</sup>**

### **ABSTRACT**

The context of Roma people reveals a need for a liberation theology. This context is deeply rooted in the identity of the Romani people that is effected by internalized racism and results in the feeling of otherness. Liberation theologies are a great example in the field of missiology and show ways of contextualizing theology. Black theology of liberation can offer a great contribution to the work of churches as through the Scripture it proclaims the dignity of people. Black theology of liberation urges the church to proclaim God's liberating work through Jesus Christ, challenge racism, grant people dignity, and call for reconciliation. This study offers ways to discern how this could contribute to the restoration of Roma people's identity and to a more authentic mission.

### **KEYWORDS**

Black theology of liberation, Roma Ministry, Identity, Mission, internalized racism, contextual realities, reconciliation, inclusive communities

### **BEVEZETŐ**

Tanulmányomban a kontextuális teológia egyik modelljét mutatom be, a fekete felszabadítás teológiát. Ez egy olyan irányzat, amely olyan határterületeken mozog, mint az afroamerikaiak élettapasztalata és a fekete egyház

---

<sup>11</sup> Károli Gáspár Református Egyetem, Hittudományi Kar, Doktori Iskola, sztojka.szabina@diakonia.hu



helyzete az Amerikai Egyesült Államokban. A fekete közösségek az amerikai társadalom peremén helyezkedtek el és sok esetben ez a napjainkban is így van. Számunkra és a református egyházunk számára is fontos lehet az, amit a társadalom peremén élőkön keresztül üzen Isten. A már kiforrott és sokszínű fekete teológia bátoríthatja egyházainkat a hasonló teológiai munka elvégzésére. A fekete közösségek felszabadítás teológiájának megismerését szeretné ez a tanulmány segíteni. Ehhez megvizsgáljuk az afroamerikai közösségek rendszerszintű valóságát, ezután megvizsgáljuk a fekete teológia különböző definícióit. Végezetül kiemelek három területet a felszabadítás teológia fő üzenetei közül, amelyek egyházunk számára is fontosak vagy azokká válhatnak.

## **RENDSZERSZINTŰ REALITÁSOK**

A rasszizmus és az elnyomás az afroamerikaiak történelmének és mindennapi életének része. A rabszolgaság, a Jim Crow-törvények szerinti faji szegregáció, a kriminalizáció, a bérdiszkrimináció, a fekete közösségek törvénytelen bántalmazása, a tömeges bebörtönzés és a fekete férfiak rendőrök általi megölése mind ezt bizonyítja.

A fekete felszabadítás teológia a társadalomban tapasztalható rasszizmus és diszkrimináció valóságával száll szembe, ezért fontos ezeket meghatározni és megérteni. Először is, amikor a rasszizmusról beszélünk, figyelembe kell vennünk a faj/rassz és az etnikum közötti különbséget. Bár mindkettőt arra használják, hogy megkülönböztessék az embercsoportokat egymástól, a faj fizikai tulajdonságokra utal, az etnikum pedig társadalmi tulajdonságokra: nyelv, vallás, kultúra, hagyomány stb. (Maxwell, 2016) Másodszor, hangsúlyoznunk kell, hogy a faji megkülönböztetés azt jelenti, hogy az emberek faji vagy etnikai hovatartozásuk alapján eltérő bánásmódban részesítjük. Amikor rasszizmusról beszélünk, ennek a faji megkülönböztetésnek a visszatérő gyakorlatát értjük, és ahogy az, az intézményes hatalommal és kiváltságokkal találkozunk. (Maxwell, 2016)

A rasszizmus különböző módon fejeződik ki, és a rasszizmusnak különböző típusai léteznek, mint például az egyéni, kulturális, intézményi vagy az internalizált rasszizmus. Az egyéni rasszizmus egy személy azon meggyőződése, hogy egy másik faji csoport alacsonyabb rendű, mint az ő csoportja. A kulturális rasszizmus azt jelenti, hogy a domináns csoport rendelkezik az értékek meghatározásának hatalmával. Az intézményes rasszizmus olyan szisztematikus gyakorlatok sorozata, amelyek egyenlőtlennek tesznek valakit a faji hovatartozása miatt. Végül pedig az internalizált rasszizmus az egyénre gyakorolt olyan hatás, amely elhiteleti vele a faji sztereotípiákat és előítélete-

ket, és magáévá teszi azokat, ezáltal saját csoportját alsóbbrendűnek tartja. (Maxwell, 2016) Míg az első kettő megértése könnyebb, az intézményes és az internalizált rasszizmus több magyarázatot igényel.

Ralph Basui Watkins tapasztalata, amelyet az *A Black Church perspective on Minorities in Evangelicalism* című könyvében oszt meg, az intézményes rasszizmus példája. Beszámol arról a tapasztalatáról, hogy 2005-ben érkezett a Fuller Teológiára, hogy vezesse annak afroamerikai tanulmányok programját. Azzal, hogy leírja a pozíciójával kapcsolatos hosszas tárgyalásokat, amelyeket színes bőrű professzorként megélt, rámutat arra, hogy az intézményes rasszizmus még mindig működik a fehér evangélikalizmuson belül. Azt sugallja, hogy a rasszizmus problémája a nyugati alapú tantervben is benne van, amelyet meg kell változtatni. A változást a teológiákon kell kezdeni a tanterv megváltoztatásával és annak tanúsításával, hogy Isten mit tett és tesz a globális délen is. (Watkins, 2013)

A játékbaba kísérleten keresztül jobban megérthetjük az internalizált rasszizmust. Ezek a „babateszt” néven ismert kísérletek a gyermekek faji felfogását vizsgálták. Az 1940-es években két pszichológus, Kenneth és Mamie Clark azt tanulmányozta, hogy a szegregáció milyen pszichológiai hatással volt az afroamerikai gyerekekre. Négy babát használtak, amelyek a színük kivételével mind egyformák voltak, és arra kérték a gyerekeket, hogy azonosítsák a babák faját, és mondják meg, melyiket részesítik előnyben. A három és hét év közötti gyerekek többsége a fehér babát részesítette előnyben, és pozitív tulajdonságot tulajdonított neki. Clarks következtetése az volt, hogy az előítélet, a megkülönböztetés és a szegregáció az afroamerikai gyerekek kisebbségi érzését és sérült önbecsülését okozta. (Legal Defense and Educational Fund, 2018)

Amikor a rasszizmus ennyire internalizált, és a társadalom és az intézmények része, akkor hihetetlenül nehéz azt leleplezni vagy felismerni. Azt a pillanatot, amikor valaki felismeri a rasszizmust, Martin Luther King, Jr. színsooknak, azaz „color shock”-nak nevezi. Dr. King hangsúlyozza, hogy a színsok akkor következik be, amikor az afroamerikaiak először ismerik fel, hogy a bőrük színe miatt elutasítják őket, amit nem tudnak megváltoztatni. (King, 2010) King véleménye szerint a színsokot az egyéniség hiánya követi a rasszista szemében, ami azt jelenti, hogy olyan vagy számukra, mint minden más afroamerikai, egy defektív csoport része. (King, 2010)

A faji megkülönböztetés és a rasszizmus valóban része az amerikai fekete emberek életének. A fekete felszabadítás teológia, mint kontextuális teológia, mégis szélesebb körnek szólhat, mint kizárólagosan az afroamerikai közösségeknek. Akár az afrikai vagy egyéb egy, vagy többgenerációs bevándor-

lónak. Ez a kontextus Magyarországról nézve távolinak tűnhet, de a kisebbségi lét hazánkban is egyre több csoportot érint. Meggyőződésem, hogy bár a történelmi realitások mások, a magyarországi roma közösségeket is nagyban meghatározzák a megkülönböztetés különböző formái és leginkább az, amit az tesz az ember lelkével. Így számunkra is fontos a felszabadítás teológiák közelebbi ismerete. Ennek alátámasztásaként nézzük a következő interjúrészleteket a Magyarországi Református Egyház által készített interjúkötetből, az *„Országodba befogadtál - Cigány fiatalok, munkatársak, lelkészek és művészek a református egyházban.”* Ez az interjúkötet, és az ehhez hasonló írások, segítenek megértenünk és belehelyezkednünk a cigányság élettapasztalataiba. Figyeljük meg, hogy hogyan jelenik meg a kivállóság a következő interjúrészletekben. Egy örökbefogadott cigány származású hitoktató, mára már lelkipásztor, meséli:

„Én úgy nőttek föl, hogy a család értékrendjéhez igazítottak, aszerint pedig a roma ember nem olyan értékes, mint a magyar. Anyukám haragudott, ha megtudta, hogy cigány gyerekekkel játszottam. Apukámtól gyakran hallottam, hogy majd én embert faragok belőled. Ezek szerint, én nem is vagyok ember? – kérdeztem magamtól nemegyszer. Azt éreztem, buta és csúnya vagyok. Anyukám mindig nadrágban járatott, levágatta a sűrű fekete hajam, egyre azon igyekezett, hogy eltüntesse a roma vonásaimat.” (Naszádi, 2015, 79.)

Egy fiatal cigány férfi, aki ma már keresztyén közösség-szervezőként tevékenykedik helyi közösségében, így írja le iskolai tapasztalatát:

„Az általános iskolában nagyon sok bántást kaptam. Nem tudtam úgy öltözködni, mint a többiek. Legtöbbször elbújtam a vécében, és ott töltöttem az órákat. Annyira szenvedtem már, hogy betegnek tettettem magam, hogy ne kelljen iskolába menni, mert mindennap rettegtem attól, hogy újra bántani fognak. Nem azért csináltam ezt, mert nem akartam tanulni, hanem mert nem éreztem magam olyan menőnek, mint a többi fiú, és folyton csúfoltak. Hiába mostam, otthon kályhával fűtöttünk, és érződött a füstszag a ruháimon.” (Naszádi, 2017, 109.)

## **A FELSZABADÍTÁS FEKETE TEOLÓGIÁJÁNAK DEFINÍCIÓI**

Mi a felszabadítás fekete teológiája? Mivel a fekete teológia nem egy homogén terület és számos teológus járult hozzá a kialakulásához, heterogén hangot kapott. Fekete teológusok határozták meg a felszabadítás fekete teológiáját, és ennek során mindegyikük kiemelte azokat a szempontokat, amelyeket hangsúlyozni kívánt. Ez több definícióhoz vezetett. Fontos elismerni

ezeket a különböző hangokat, különösen, ha azok különböző kontextusokból és háttérből származnak, így teret adva mindenkinek, ezzel relevánsabbá és mélyebbé téve a területet.

Először is, Wright N. Hopkins tág és összefoglaló meghatározást ad. Hopkins szerint a fekete teológia a következő kérdést vizsgálja: „Mit jelent feketének és keresztyénnek lenni egy olyan nép számára, amely az amerikai rasszizmus közepette helyezkedik el, és amelyet Isten arra hívott el, hogy teljes értékű emberek legyenek?” (Hopkins, 1999) E kérdés megválaszolása érdekében Hopkins a fekete teológiát a felszabadulás teológiájaként határozza meg, amely Isten Jézus Krisztuson keresztül végzett szabadító munkájára összpontosít a történelemben és ma; és olyan teológiaként, amely a foglyok számára a szabadságot követeli mind testileg, mind lelkileg, mind szellemileg. E szabadság követelésével a fekete teológia arról tesz bizonyosságot, hogy Isten mindig az elnyomottak és a szegények oldalán áll, és azt hirdeti, hogy feketének lenni gyönyörű. Az egyház kritikus lelkiismereteként működik, amikor megkérdőjelezi, hogy hűséges-e ahhoz az elhívásához, hogy tanúságot tegyen Isten szabadító munkájáról az elnyomottak számára. Így Isten a fekete egyházon és a fekete teológián keresztül mindig szembeszáll a rasszizmussal és a fehér felsőbbrendűséggel a társadalomban. (Hopkins, 1999)

Bár Hopkins definíciójában részben James H. Cone fekete teológia definícióját láthatjuk, Cone inkább az identitásra és a fekete tapasztalatra összpontosít. Azt állítja, hogy a fekete teológia komolyan veszi a fekete embereket és tapasztalataikat, és kiindulópontként határozza meg őket. Azt mondja: „A fekete teológia feladata tehát a fekete ember állapotának elemzése Isten Jézus Krisztusban való kinyilatkoztatásának fényében azzal a céllal, hogy a fekete embereket új megértést teremtsen a fekete ember méltóságáról, és biztosítsa a szükséges lelket ebben a népben, hogy a fehér rasszizmus megsemmisüljön.” (Cone, 1989, 117.)

A feketék valóságára való összpontosítás megerősíti, hogy Krisztus valóban él a mai fekete embereket. Ez nem azt jelenti, hogy Krisztus megtapasztalása másodlagos, hanem hogy Krisztus azáltal teszi magát ismertté a fekete emberek számára, hogy szinonimája az elnyomásuknak. (Cone, 2013) Emellett Cone számára a fekete teológia és a fekete hatalom, amelyet a következők részben tárgyalunk, elválaszthatatlanok egymástól. (Cone, 1989)

A Cone-nal ellentétes teológus, Deotis J. Roberts a fekete teológiát lélekteológiának nevezi, mert a lélek mind a vallási, mind a világi fekete tapasztalást összefoglalja. (Roberts, 2001) Roberts azt állítja, hogy a fekete teológiának két pólusa van: a felszabadítás és a megbékélés. Ami a felszabadítást illeti, Roberts ezt tekinti elsődleges célnak, és azt mondja: „Az elnyomás alóli sza-

badulás a programom szíve és középpontja”. (Roberts, 1973, 326. old) Ez a felszabadulás nem csak a fehér elnyomás kontextusában, hanem az afroamerikaiak közötti felszabadulást is jelenti. Ez egy olyan felszabadulás, amelynek négy aspektusa van: személyes és társadalmi, partikuláris és egyetemes. Ami a második pillért illeti, Roberts két okból is központi jelentőségűnek tartja a kiengesztelődést; mert Krisztus az engesztelő is, nem csak a szabadító, és mert ez egy kiválóbb út egy olyan fajközi társadalomban, amely az egymással közösségben való életet, nem pedig csak az egymás mellett élést támogatja. (Roberts, 1973)

Míg például Cone és Roberts az első generációs fekete teológusoknak számítanak, Will Coleman a második generációhoz tartozik; ez tette lehetővé számára, hogy ne csak meghatározza a fekete teológiát, hanem reflektáljon annak fejlődésére is. Coleman a fekete teológiát „a tanúságtétel és a felszabadítás teológiájának” nevezi. (Coleman, 2000) Egyszerre tanúságtétel és szabadítás, mert elemzi, *értelmezi és hirdeti*, hogyan szabadítja meg Isten az afroamerikaiakat. Meghatározásában gyakorlati lépést tesz azzal, hogy azt mondja, a fekete teológia feladata, hogy „felismerje és hirdesse Isten jelenlétét azok szabadításában, akik a bűnök és az elnyomás különböző formái alatt szenvednek”. (Coleman, 2000, 171.) Amikor Coleman ezt alkalmazza és definiálja az elnyomást, tovább megy, mint Cone vagy Hopkins. Azt *állítja*, hogy az elnyomás nem csupán a rasszizmus, hanem az a szexizmus, az osztályharc és az imperializmus is. Kihívás elé *állítja* a fekete teológiát, hogy a rasszizmusnál szélesebb körű választ adjon. Végezetül pedig Coleman hangsúlyozza, hogy a fekete teológia a felszabadítás teológiája, amely komolyan foglalkozik az afroamerikai közösség társadalmi kontextusával. (Coleman, 2000)

A fekete teológia erősségeiről és gyengeségeiről szólva Coleman a következő következtetésre jut. Erősségei a keresztyén hithez és az afroamerikai közösséghez való viszonya, az evangélium középpontjában a szabadítás *áll*, leleplezi és támadja a rasszizmust, és figyelembe veszi az afroamerikai *örökséget*. Gyengesége azonban abban rejlik, hogy túlreagálja a rasszizmust, és hagyja, hogy ez legyen a fő, vagy egyes esetekben az egyetlen jellemzője. Ez a gyengeség tette lehetővé, hogy a fekete teológia a gazdasági elnyomást vagy a szexizmust mellőzze. Egy másik probléma a teológiai irányzat lelkigondozói/pásztori dimenzió hiányában fedezhető fel, ami szintén abból ered, hogy mélyen foglalkozik a faji kérdésekkel, és megfelelkezik az egyház más aspektusairól. (Coleman, 2000)

Végül Ralph Basui Watkins egy nagyon gyakorlatias megközelítést kínál a fekete teológia megértéséhez. Betekintést nyújt abba, hogy mit jelent a fekete teológia maguknak az afroamerikaiaknak. A következőket mondja:

„A remény fekete teológiája olyan teológia, amely Isten jelenlétét hirdeti a szenvedés közepette, miközben rámutat arra, hogy Isten hogyan cselekszik a szabadítás *ügynökeként*. Így a mostani helyzetet célozza meg, miközben a holnapra mutat. Azért van reményünk, mert tudjuk, hogy egy fényesebb nap jön el. Tudjuk, hogy Isten munkálkodik.” (Watkins, 2014, 51.)

Azzal, hogy a fekete teológiát a remény teológiájának nevezi, definíciója nagyon sajátossá és személyessé válik. Watkins nemcsak azt mutatja meg, hogy mi a fekete teológia, hanem azt is bemutatja, hogy mit tesz. Az emberek mindennapi *életéhez és* küzdelmeihez szól, és reményt nyújt a holnapra.

Mint a definíciókból láttuk, a fekete teológia a felszabadítás teológiája, de még ha ebben egyet is *értenek* ezek a teológusok, abban különböznek, hogy melyik területet hangsúlyozzák. Amikor azt vizsgáljuk, hogy mi lehet az *üzenete* a református egyház és hazánk számára első lépésként fontos, hogy hasonlóképpen lehetővé kell tennünk, hogy a teológiában különböző hangok és különböző hangsúlyok felemelkedjenek és vitát folytassanak egymással. Azért választottam ezeket a definíciókat, mert találtam bennük valami lényeges dolgot a magyarországi roma közösségekre számára. A fekete teológiából tanulva egyháznaknak a következő feladatokat szükséges komolyan vennie:

- hirdetnie kell Isten felszabadító munkáját Jézus Krisztuson keresztül a történelemben és ma, hogy az emberek (ebbe beleértve a cigány embereket is) számára testi, lelki és szellemi szabadságot követeljen;
- azt kell *állítania*, hogy Isten mindig az elnyomott emberek oldalán *áll*;
- szembe kell szállnia a rasszizmussal, a fehér felsőbbrendűséggel, a szexizmussal, az osztály- és imperializmussal mind az egyházban, mind a társadalomban;
- a peremen *élők* felé végzett szolgálat kritikus lelkiismeretként kell, hogy szolgáljon;
- hirdesse Isten jelenlétét a roma emberekben is, és adjon nekik méltóságot;
- a roma emberek tapasztalatait és személyes elbeszéléseit tekintsék kiindulópontnak;
- a romák és a nem romák megbékélését, valamint a különböző roma csoportok és osztályok közötti megbékélését szolgálja;

*Összefoglalva* az egyháznak azt az *üzenetet* kell hirdetnie, amely felszabadítja az embereket az elnyomás alól, megerősíti és méltóvá teszi a peremen *élőket* és kultúrájukat, a megbékélésért dolgozik, és cselekvésre szólít fel. Ahhoz, hogy ezt kidolgozzuk, komolyan kell vennünk a fent említett elemeket, amelyeket az alábbiakban tárgyalunk.

## A BLACK POWER ÜZENETE ÉS JELENTŐSÉGE

Amikor az afroamerikaiak méltóságáról, létük és testük megerősítéséről beszélünk, akkor a fekete hatalom témáját kell figyelembe vennünk. James H. Cone számára a fekete hatalom, „black power”, és a fekete teológia elválaszthatatlanok egymástól, ezért fontos megvizsgálni, hogy mit jelent. Cone 1969-ben adta ki első könyvét, a *Fekete teológia és a fekete hatalom* címmel, amelyben a polgárjogi és a fekete hatalmi mozgalmakról, valamint azok erősségeiről és gyengeségeiről elmélkedett. Egyik fókuszpontja az volt, hogy a Black Power kifejezést az egyház kontextusába helyezze, és megmagyarázza annak jelentőségét. Tette ezt azért, mert voltak olyan vezetők, például Martin Luther King Jr., akik számára a Black Power nem állhatott együtt a keresztyén-séggel. De Cone érvelése szerint a Black Power az egyetlen remény a fekete egyházak számára, és ezt nevezi „Krisztus központi üzenetének a huszadik századi Amerikának”. (Cone, 1989)

Cone azt állítja, hogy a fekete hatalom „a fekete emberek teljes emancipációja a fehér elnyomás alól, és annak bármilyen eszközzel való elérése, amit a feketék szükségesnek tartanak”. (Cone, 1989, 6. old) A szabadságért és önrendelkezésért folytatott küzdelem során a fekete közösségeknek képesnek kell tartaniuk magukat arra, hogy sorsukat és az oda vezető utat maguk diktálják. A fekete hatalom definíciója King definíciójának pozitív aspektusait visszhangozza, amelyeket lentebb látni fogunk. Cone szerint a fekete hatalom „a fekete ember hatalma arra, hogy igent mondjon saját magára, és rávegye a másikat, hogy elfogadja őt”. (Cone, 1989, 8. old) A fekete hatalom tehát önmegerősítés, és hisz a feketék emberségében. Végül is, még ha a Black Power-nek van is egy erőszakos aspektusa a szabadság minden eszközzel való követelésével, mélyebb üzenete van. Visszaköveteli a fekete emberek Isten eredeti szándéka szerint való méltóságát, képessé téve őket arra, hogy felelősséget vállaljanak az életükért, és még a sztereotípiák és a rasszizmus közepette is bocsánatkérés nélkül álljanak ki önmagukért.

Cone-nal ellentétben King véleménye szerint a Black Power a „csalódás kiáltása” és „reakció a fehér hatalom kudarcára”. (King, 2010, 33.) King úgy látja, hogy ez önpusztítás és düh, amely fekete öngyilkossággal végződhet. A Black Power mozgalom ellenzése ellenére elismeri annak pozitív aspektusait, először is hangsúlyozva, hogy a hatalomra szükség van a társadalmi, politikai vagy gazdasági változásokhoz. Rámutat, hogy a hatalom valóban fontos, de kifejti, hogy csak akkor igazi és hatékony, ha a szeretet és az igazságosság mellé állhat és megvalósíthatja követeléseit. A Black Power másik pozitív aspektusa King számára a pszichológiai felhívás az emberségre. Az afroamerikaiaknak túl sokáig azt mondták, hogy ők senkik, alsóbbrendűek.



A Black Power azt mondja, hogy nem kell szégyelni, hogy feketék. King ezt összekapcsolja a szabadság témájával, és azt mondja, hogy nincs fizikai szabadság, amíg az elme rabságban van. Ebben az értelemben a Black Power felszabadítja az embereket a lelki rabszolgaságból, és megerősíti értéküket, és valódi önbecsülést ad nekik. (King, 2010)

Hogyan lehet a Black Power releváns református egyházunk számára? Példaként fontos megemlíteni, hogy a magyarországi romák is meg vannak győződve értéktelenségükről és méltóságuk hiányáról. Az afroamerikaiakhoz hasonlóan a romáknak is azt mondták, legtöbbször rejtett üzenetként, hogy ők senkik. Amikor felszabadításról beszélünk, akkor az emberi lélek felszabadítása és a méltóság megadása kell, hogy központi szerepet kapjon. Az elme felszabadítása az első lépés a fizikai szabadság előtt. Ezt ismerte fel a Black Power mozgalom, és ez az oka annak, hogy a fekete teológiában ilyen központi helyet foglal el.

Ahogy a Black Power mozgalom komolyan veszi a fekete emberek identitását, egyházunknak is komolyan kell vennie a roma identitást. Ahogy a Black Power azt hirdeti, hogy a fekete szép, nekünk is el kell kezdenünk hirdetni, hogy romának lenni szép. Az egyháznak el kell kezdenie megtalálni a módját annak, hogy szolgálatával, oktatásával és igehirdetésével azt állítsa, hogy nem szégyen cigánynak lenni. Meg kell találnunk a módját annak, hogy a roma emberek elkezdhesék megerősíteni magukat, és mások is elkezdhesék őket megerősíteni. Ennek megvalósításához az egyházban a roma embereknek vezetői és döntéshozói szerepet kell kapniuk. Olyan tereket kell teremteni, ahol bátran imádhadják Istent. Ennek meg kell történnie, hogy a roma emberek lelke felszabaduljon, és elkezdhessenek hinni az értékükben, méltóságukban és képességeikben. Hiszem, hogy ez az egyetlen irány a felszabadult és helyreállt identitás felé.

## **AZ ELKÜLÖNÜLT VAGY BEFOGADÓ KÖZÖSSÉGEK LÉTREHOZÁSÁNAK FESZÜLTSEGEI**

A szegregált vagy befogadó közösségek kérdése kihívást jelent több egyház és kontextus számára is. A Magyarországi Református Egyház (MRE) cigányok közt végzett szolgálatának egyházi víziója, hogy az egyház otthont adjon mindenkinek származástól és fajtól függetlenül. (Országos Református Cigánymisszió, 2024) Bár a befogadó és multikulturális közösségek a cél, és a cigány gyülekezet kifejezés jogilag nem létezik, bár láthatjuk, hogy különálló roma istentiszteleti közösségek vannak jelen. Amikor egy monoetnikus magyar református gyülekezet szolgál a városában élő roma kisebbség felé, akkor szándékosan és akaratlanul is különálló közösségek jönnek létre. Az



elkülönült vagy befogadó közösségek kérdése kihívást jelent az egyház számára, különösen akkor, ha a romák megerősítésére, méltóságára és felszabadítására gondolunk. Melyik a helyes út, és melyik vezet az igazi felszabaduláshoz? Fekete teológusok küzdöttek és küzdenek ugyanezzel a kérdéssel, és komplex meglátásaik különböző nézeteket kínálnak számunkra is.

Az egyik oldalon Martin Luther King ellenez mindenfajta szeparatizmust vagy elszigetelődést. Az ő megközelítése természetesen árnyaltabb, de ezt az elszigeteltséget látja a Black Power mozgalomban, amit nem támogat. (King, 2010) Minden küzdelem és csalódás ellenére elkötelezett a Szeretett Közösség mellett, ahol az elfogadás, a szeretet és az igazságosság felülkerekedik a rasszizmuson és a diszkrimináción egy olyan közösségben, amiben ember oszthat. (The King Center, 2024) Kingnek ez a célja, akármikor a fekete és fehér közösségek közötti együttműködést szorgalmazza. Azt mondja: „A négerek csak egy kulcsot tartanak a békés változás kettős zárjához. A másik a fehér közösség kezében van”. (King 2010, 22.) A kulcs az ő kezükben a világos felismerést jelenti az ő oldalukon: a bűnösségük elismerését, valamint az őszinte és reflektált önismeretet. Erre azért van szükség, mert sokszor a szeretet - a fehér közösség részéről - nem elég, ha nem követel igazságot afro-amerikai felebarátaik számára. King szerint a szeretet az igazságosság iránti elkötelezettség nélkül csak szentimentális érzés. (King, 2010)

Másrészt King a fekete közösséget is változásra szólítja fel a társadalom békés megváltoztatásáért folytatott küzdelemben. Arra sürgeti a fekete közösséget, hogy ne várjon tovább passzívan arra, hogy önkéntesen megkapja a valódi felszabadulást. Nemcsak mindkét oldalnak, hanem a feketék és fehérek közötti kapcsolatnak is meg kell változnia a szabadságért folytatott küzdelemben. Ennek a változásnak azt kell eredményeznie, hogy a feketék elsődleges szerepet kapjanak, és joguk legyen saját magukért beszélni, de azt is, hogy a fehérek visszahúzódjának támogató szerepébe. (King, 2010)

Amikor King a szegregációról beszél, gyakran a társadalom egészére utal. De ír a szegregált egyház témájáról is; ezt úgy határozza meg, hogy az egyház nem tud hű lenni küldetéséhez. King azt mondja: „A küldetéséhez hű vallás tudja, hogy a szegregáció erkölcsileg helytelen és bűnös. A büszkeségen, gyűlöleten és hamisságon alapul a szegregáció. Testvértelen és személytelen. Két elkülönített lélek soha nem találkozik Istenben”. (King, 2010, 102. old) A szegregáció azért helytelen, mert tagadja az emberi személyiség szentségét. De még ha az egyház fel is ismerte a szegregáció helytelenségét, az sohasem volt elég ahhoz, hogy valóban felszólaljon ellene. Az egyházaknak kell tettekkel vezetni a társadalmi reformokat. (King, 2010)

Miközben Cone Kinghez hasonlóan hisz abban, hogy az emberiséget nem

az elkülönülésre teremtették, elutasítja az integráció lehetőségét. Az integráció feltételezi, hogy van mit integrálni, a feketéket a fehérek életstílusához. A Black Power szerint nincs szükség integrációra, de arra igen, hogy a feketék megtanítsák a többi feketének, hogy van méltóságuk. Ez az emancipáció kulcsa. Cone bírálja mind a fehér, mind a fekete egyházakat, mert egyik sem hűséges. Elfelejtettek törődni az elnyomott és erőtlén emberekkel. (Cone, 1989)

Cone teológiájában az egyház az a nép, amely arra kapott elhívást, hogy részt vegyen Isten cselekvésében az emberek felszabadítása érdekében. Az egyházhoz tartozni azt jelenti, hogy aktívan részt veszünk az igazságtalanság elleni küzdelemben. Ez rezonál Kinggel, de Cone tovább megy, és azt mondja, hogy az egyház feladata, hogy feketévé váljon, és ezáltal hirdesse, hogy a fekete szent. Mit jelent ez a fehér egyház számára? Azt jelenti, hogy nincs helye a semlegességnek. Azonosulniuk kell az elnyomottakkal, át kell érezniük, fel kell szólalniuk, és fel kell lépniük az egyház rasszista mintái ellen. (Cone, 1989)

A különálló vagy befogadó egyházak kérdésére talán nem létezik egyértelmű válasz, de a fekete teológia gondolatai arra ösztönöznek minket, hogy mélyebbre nézzünk, és mindkét oldalt mérlegeljük. Ez egy olyan kihívás, ahol a szándék és az indíték tiszta vizsgálata jó szolgálatot tehet. Kinggel együtt állíthatjuk, hogy a befogadó istentiszteleti közösségek a cél és Isten akarata az egyház számára. Ezekben az ideális közösségekben az embereket olyanak ünneplik, amilyenek és a kultúra egyaránt jelen van az egyházi élet minden területén, és az egész egyház felismeri és küzd az elnyomás és a rasszizmus ellen.

A különálló vagy befogadó egyházak kérdésére talán nem létezik egyértelmű válasz, de a fekete teológia gondolatai arra ösztönöznek minket, hogy mélyebbre nézzünk, és mindkét oldalt mérlegeljük. Ez egy olyan kihívás, ahol a szándék és az indíték világos vizsgálata jó szolgálatot tehet. Nézzük először a magyarországi inkluzív egyházakat. Kinggel együtt állíthatjuk, hogy a befogadó istentiszteleti közösségek a cél és Isten akarata az egyház számára. Ezekben az ideális közösségekben az embereket olyanok ünneplik, amilyenek, és a kultúra egyaránt jelen van az egyházi élet minden területén, és az egész egyház felismeri és küzd az elnyomás és a rasszizmus ellen.

Ez a kép ideális, de sajnos nem látom gyakran. Sok esetben a multietnikus közösségek ára az, hogy a nem roma többség mércéje szerint élnek és cselekszenek. Ez azt jelenti, hogy a roma embereket csak akkor fogadják el, ha megszűnnek romák lenni. Máskor ez azt jelenti, hogy a romák azok, akiket segítenek. Ebben az esetben ezek a közösségek Isten felszabadító üzenetének akadályai lesznek, mert a roma emberek méltóságát megtagadják.

Akkor valóban külön roma gyülekezeteket kellene létrehozunk? Magyarországon is azt a tendenciát látom, több felekezet gyakorlatában, hogy külön roma templomokat és imaházakat építünk, hogy a nem roma többségnek ne kelljen együtt imádkoznia a romákkal. Ennek következtében a többségi egyház elkezd jobban érezni magát, és azt gondolja, hogy a diszkrimináció nem létezik. Minden jó és békés, a romák is jöhetnek néha és énekelhetnek a vasárnapi fő istentiszteleten, csak maradjanak külön. Ezekben a roma gyülekezetekben a vezetői szerepvállalástól elzárkóznak, így a hatalom, a döntések, az irányítás egyértelmű szándékkal a többségi lelkészeknél marad.

Mi a válasz akkor? Ennek a kérdésnek a mérlegeléséhez kínálok néhány iránymutatást. Először is, ahogy King javasolja, a romáknak aktív és elsődleges szerepet kell vállalniuk, hogy ők maguk határozhassák meg felszabadulásuk feltételeit. A nem roma többségnek támogató szerepre kell visszahúzódnia, és segítenie kell a roma embereket abban, hogy olyan feltételeket teremtsenek az egyházban, ahol megerősítést nyerhetnek. A roma közösségekben ez azt jelenti, hogy a református lelkészeknek hagyniuk kell a roma vezetőket felemelkedni, és fel kell őket készíteniük, ahelyett, hogy alacsonyabb szerepben tartanák őket. És végül a református egyháznak teret kell engednie ennek a vitának, és követelnie kell a változást; minden szinten azonosulnia kell a roma emberekkel, harcolnia kell saját rasszizmusa és előítéletei ellen, és el kell kezdenie feltenni magának a kérdést, hogyan lehet hűségesebb az elhívásához.

## **A VALÓDI MEGBÉKÉLÉS FELTÉTELEI**

Bármilyen vegyes közösség felé vezető út keresése során az egyháznak komolyan kell vennie a megbékélés üzenetét. Az egyháznak fel kell ismernie, hogy csak a kiengesztelődés révén jöhetnek létre befogadó istentiszteleti közösségek. A megbékélés még a keresztyének számára is különböző dolgokat jelenthet, és a felszabadulás és a megbékélés néha ellentmondhat egymásnak. Az egyháznak meg kell szüntetnie az etnikai konfliktusok, a diszkrimináció és a rasszizmus jelenlétét. A kiengesztelődés a fekete teológia perspektívájából kínál betekintést ebbe a folyamatba.

Amikor a megbékélésről beszél, James Coné határozottan kijelenti, hogy a megbékélés csak a fekete emberek feltételei szerint történhet meg. Nem történhet a fehérek feltételei szerint, ami mindig rasszista, továbbá a megbékélés nem jelentheti azt, hogy asszimilálódjunk és a fehér szabályok szerint éljünk, mert ez tönkreteszi a fekete embereket. A fekete teológia Isten Jézuson keresztül történő megbékélést központinak és kétoldalúnak tekinti, Istennel és a felebaráttal. Isten megbékéltette a fekete embereket önmaguk-

kal. Cone szerint ez a kiengesztelődés középpontjában áll, és mindig ennek kell lennie az első lépésnek. Csak önmaguk elfogadása után történhet meg a megbékélés másokkal. Cone számára a másikkal való megbékélés azt jelenti, hogy a fehér embereknek azonosulniuk kell az afroamerikaiak szenvedésével, és feketévé kell válniuk, nem fizikailag, hanem egzisztenciálisan, szívben, lélekben és elmében. (Cone, 1989)

Martin Luther King és James Cone közös hangsúlyt fektet az önmagunkkal való megbékélésre. A szabadságért folytatott küzdelemben King a „vagyok valaki” (King, 2010, 130.) érzés kialakításának szükségességét javasolja, mint első válaszreakciót. Ezzel az állítással arra szólítja fel a feketéket, hogy ne szégyelljék magukat azért, akik, és legyen bátorságuk az önbecsülés eléréséhez. King egy lépéssel tovább megy, amikor azt követeli, hogy a megbékélésnek bizalmat kell építenie az afroamerikaiak között, hogy le tudják győzni az irigységet és meg tudjanak békülni önmagukkal. King azt mondja, hogy csak az önmagukkal és másokkal való megbékélésen keresztül, ugyanazon közösségen belül érhetik el a csoportidentitást és a fehér emberekkel való megbékélést. (King, 2010)

J. Deotis Roberts, aki a fekete teológiában a megbékélésnek szentelte munkásságát, osztja King gondolatait, de mélyebb betekintést is nyújt a megbékélésbe. Roberts számára a fekete teológia „két fő pólusa” (Roberts, 2001, 8.) a felszabadítás és a megbékélés, és a kettőt együtt kell vizsgálni, mert „fel kell szabadulnunk – Krisztus a felszabadító. De a felszabadító Krisztus egyben a kiengesztelő Krisztus is. Aki megszabadít, az kiengesztel, és aki kiengesztel, az megszabadít”. (Roberts, 2001, 20.) A kettő közötti kapcsolat nem statikus, hanem dinamikus, hiszen állandó beszélgetésben vannak egymással. Ahogy Roberts *A Szabadítás és Kiengesztelődés* című művében leírja a kiengesztelődést, nemcsak definiálja azt, hanem megmutatja, hogyan kell kinéznie. (Roberts, 2001)

Roberts teológiai alapot ad jövőképeknek: a megbékélésnek egyenlő felek között kell megtörténnie, még akkor is, ha ez az alap kihívást jelent egy rasszista társadalom számára. Ha az emberek komolyan veszik a rasszizmust és annak jelenlétét, akkor elkezdhetik felismerni azokat a társadalmi mintákat, amelyek nem teszik lehetővé az egyenlő kapcsolatokat. Az egyik ilyen minta például a tokenizmus. Ha egy fehér embernek van egy fekete barátja, akkor az illető azt feltételezi, hogy minden rendben van, és a rasszizmus egyáltalán nem létezik. Egy másik minta a fekete ember „szuperemberként” való felfogása is. Ebben az esetben ez a személy a szokatlan körülmények ellenére nagyon sokat elért, ezért elfogadják. Az elfogadás másik módja a „bohóc” szerepének eljátszása, és a már meglévő sztereotípiák megerősítése, hogy alacsonyabb szinten elfogadják. Ezeket a mintákat a társadalom minden

szintjén meg kell változtatni; ezek megváltoztatása nélkül nincs remény az igazi és valódi megbékélésre. (Roberts, 2001)

Roberts másik fókuszja a megbékélés módja. Az új bor a régi hordóban (Márk 2:22) képét használja annak bemutatására, hogy a faji kapcsolatoknak és az intézményeknek hogyan kell megváltozniuk ahhoz, hogy teret adjanak a megbékélésnek. Az egyház, mint vallási intézmény sokszor nem tudja befogadni ezt a megváltozott és átalakult állapotot, az új bort, ezért radikálisan meg kell változnia. (Roberts, 2001) Roberts szerint ez egy nehéz folyamat, mert nehéz igazán bűnbánatot tartani és megbocsátani: „Mindkettőhöz kereszthordozásra és konkrét tettekre van szükség, hogy az elidegenedésen túléljünk. Sok imára, erőfeszítésre és lélekvizsgálatra lesz szükség”. (Roberts, 2002, 405.) Nagy erőfeszítésekre van szükség a faji és etnikai különbségek leküzdéséhez, mert áldozatot kell hoznunk és sebezhetővé kell válnunk. Meg kell vallanunk olyan dolgokat, amiket a másik személy identitását megfosztva tettünk, bocsánatot kell kérnünk, és ezt egyenrangú félként kell tennünk. Ezután meg kell próbálnunk valóban megbocsátani és más életet élni, mert végül is ez a mi elhívásunk.

A fekete teológia figyelmeztet arra, hogy a megbékélést nem lehet siettetni. Először is a feleknek, kifejezetten az elnyomott félnek, önmagukkal kell megbékélniük; abba kell hagyniuk a szégyenkezést azért, amilyenek, el kell fogadniuk ezt, és el kell kezdeniük tisztelni önmagukat. Másodszor, a saját csoportjukon belül kell megbékélniük, mert az egymás közötti gyűlölet és előítélet akadályozza őket abban, hogy őszintén elfogadják önmagukat és másokat is. Csak ezek után történhet meg a megbékélés a felek között Biztosnak kell lennünk abban, hogy még ennek a megbékélésnek is megvannak a feltételei, mert ahogy Roberts mondta, igazi megbékélés csak egyenlő felek között történhet. Ez azt jelenti, hogy nincs helye az asszimiláció feltételének. Mivel az igazi bűnbánat és megbocsátás az emberek közötti megbékélést eredményezi, az egyházban strukturális változásnak kell bekövetkeznie, hogy támogassa és fenntartsa ezeket a megváltozott kapcsolatokat. Amennyiben az MRE komolyan veszi a megbékélés és a felszabadítás munkáját, akkor készen kell állnia arra, hogy olyan új közösségeket hozzon létre és adjon felhatalmazást, amelyek tükrözik ezt az új valóságot az egyházban és a társadalomban.

## **KÖVETKEZTETÉS**

A fekete teológia kontextusának, definícióinak és néhány tartalmának megismerése segített nekünk abban, hogy lássuk, hogyan hatja át a felszabadítás a teológia minden szegmensét. Mivel Isten megszabadít minket az elnyomás

minden formájától, fel kell nyitni a szemünket rendszerszintű valóságokra. Látnunk kell a rasszizmus valóságát, és figyelembe kell vennünk, hogy a belsővé tett rasszizmus hogyan hat az emberek identitására. A felszabadítás üzenetének meg kell határoznia egyházainkat, és figyelembe kell vennie az identitás, a megbékélés és a közösségek kérdéseit. A felszabadítás fekete teológiája tehát egy olyan teológia, amely hirdeti Isten felszabadító munkáját Jézus Krisztus *által* a történelemben és ma, *így* szabadságot követel az emberek számára testileg, lelkileg és szellemileg; kihívás elé *állítja* a rasszizmust az egyházban és a társadalomban, és méltóságot biztosít az embereknek *életük* minden területén; végezetül pedig kiengesztelődésre szólít fel mind *önmagunkkal*, mind a többi emberrel.

### IRODALOMJEGYZÉK:

- Cone, J. H. (2013). *A Black Theology of Liberation*. Maryknoll: Orbis Books.
- Cone, J. H. (1989). *Black Theology and Black Power*. San Francisco: Harper & Row.
- Coleman, W. (2000). *Tribal Talk: Black Theology, Hermeneutics, and African/American Ways of "Telling the Story."* University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Hopkins, D. N. (1999) *Introducing Black Theology of Liberation*. Maryknoll: Orbis Books.
- King, Jr., Martin Luther (2010). *Where Do We Go from Here: Chaos or Community?* Boston: Beacon Press.
- Magyarországi Református Egyház Cigányok között végzett szolgálatainak koncepciója. (2024.11.12)[http://ciganymisszio.reformatus.hu/data/2014/04/01/Az\\_MRE\\_cig%C3%A1nymisszi%C3%B3s\\_koncepci%C3%B3ja.pdf](http://ciganymisszio.reformatus.hu/data/2014/04/01/Az_MRE_cig%C3%A1nymisszi%C3%B3s_koncepci%C3%B3ja.pdf).
- Maxwell, D. (2016). *Race in a Post-Obama America: The Church Responds*. Louisville, KY: Westminster John Knox Press.
- NAACP Legal Defense and Educational Fund. (2018. 03.10) "Brown at 60: The Doll Test." <http://www.naacpldf.org/brown-at-60-the-doll-test>.
- Naszádi, K. (2015): *Országodba befogadtál - Cigány fiatalok, munkatársak, lelkészek és művészek a református egyházban*, Budapest, Kálvin Kiadó.
- Roberts, J. D. (2001). *Liberation and Reconciliation*. Louisville: Westminster John Knox Press.
- Roberts, J. D. (2002). Reconciliation with Justice. *Perspectives in Religious Studies* 29, no. 4. (pp. 401-409).

Roberts, J. D. (1973). Theology in the Making. *Review and Expositor* 70, no. 3. (pp. 321-330).

The King Center. (2024.11.12.) The King Philosophy. <http://www.the-kingcenter.org/king-philosophy#sub4>.

Watkins, R.B., & West, J.G. (2014). *The Future of the African-American Church: an Invitation to Dialogue*. Valley Forge, PA: Judson Press.

Watkins, R.B. (2013). A Black Church perspective on Minorities in Evangelicalism In *Aliens in the Promised Land: Why Minority Leadership Is Overlooked in White Christian Churches and Institutions*, edited by Anthony B. Bradley. Phillipsburg, New Jersey: P & R Pub.

# **A VÁLTOZÓ NYELVI SZOCIALIZÁCIÓS KÖRNYEZET HATÁSA A NYELVI HÁTRÁNY ISKOLAI MEGJELENÉSI FORMÁIRA**

## **THE EFFECT OF THE CHANGING LANGUAGE SOCIALIZATION ENVIRONMENT ON THE FORMS OF APPEARANCE OF LANGUAGE DISADVANTAGE AT SCHOOL**

**VEREBÉLYI Gabriella**

### **ABSTRACT:**

The language disadvantage has a significant influence on the school performance of students, they reduce the participation of students in classes and hinder the development of reading and writing skills. Adequate public education support is essential in this topic, because overcoming the language disadvantage is key to equalizing student performance and promoting equal opportunities in society. The aim of the present research is to describe the forms of language disadvantage at school. The two groups of the research sample are students at the beginning of public education, with different ability structures and different social backgrounds. The study looks for the answer to the extent to which the changing linguistic socialization environment of childhood influences the expressive (linguistic expression) side of the communication abilities of children starting the first grade. In order to achieve the goals, the study studies the complexity, quantitative and qualitative indicators of students' oral text creation in connection with the independent variables selected from the language-socialization environment.

**KEYWORDS:** language competence, school performance, language disadvantage, changing language environment

### **BEVEZETŐ**

A nyelvi hátrány jelentős befolyással van a tanulók iskolai teljesítményére. A kutatások szerint a nyelvi hátrányból származtatható akadályok hatással vannak a tanulási motivációra, az önbizalomra és a tanulási stratégiák hatékonyságára. Továbbá a nyelvi hiányosságok csökkentik a tanulók részvételét



az órákon és akadályozzák a szövegértési és íráskészségek fejlesztését. Több kutatás kimutatta, hogy a nyelvi hátrányos helyzetű tanulók nagyobb eséllyel teljesítenek gyengébben az olyan tantárgyakban, amelyek magas szintű szövegértési készségeket igényelnek, mint például az irodalom vagy történelem. Az eredményeket tovább árnyalja az a tény, hogy az alacsonyabb nyelvi készségekkel rendelkező tanulók kevesebb tanulási lehetőséghez jutnak, mivel a pedagógusok gyakran kevesebb feladatot adnak számukra, ami hosszú távon tovább növeli a teljesítménybeli különbségeket (Cummins, 2018). A nemzetközi és hazai szakirodalmak már több évtizede vizsgálják az iskoláskorú gyermekek nyelvi kompetenciái és iskolai teljesítményeik közötti lehetséges összefüggéseket (Bernstein 1975; Derdák & Varga, 1996; Bartha, 2015, Orsós, 2009; Verebélyi 2019,). A gyermekek nyelvfejlődésének ütemét és minőségét befolyásolhatják a képesség szinten megjelenő okok (pl. értelmi fogyatékoság, tanulási zavar) és szociális okok is (pl. nyelvi szocializációs környezet<sup>12</sup>). A nyelvi kompetencia megfelelő fejlődési üteme biztosíthatja egy gyermek számára az iskola előtti, valamint az iskolás évei alatt is, hogy minél nagyobb arányban hozzáférhessen az iskola által közvetített tudástartalmakhoz, sikeresebb legyen a tanítási – tanulási folyamatokban való részvételben<sup>13</sup>, ezáltal biztosítva az iskolai követelmények eredményes teljesítését.

Az iskolába lépéskor még elsősorban a szóbeli kommunikáció van előtérben (szóbeli szövegalkotás, hallás utáni szövegértés, fonológiai tudatosság), de ne felejtjük el, hogy ezek a képességek adják az alapot az írásbeli kommunikáció elsajátításához is.

„Az osztályokban egy nyelv (jelen esetben a magyar nyelv) különböző változatait használó gyermekek tanulnak együtt. A tanulók iskolai előmenetelét, az iskolai követelmények sikeres vagy kevésbé sikeres teljesítését jelentősen befolyásolja, hogy az egyes tanulók által birtokolt és alkalmazott nyelvváltozat mennyire közelíti meg az iskola által elvárt és alkalmazott nyelvváltozatot.” (Verebélyi, 2019, 69 old.)

A bemutatni kívánt kutatás egy 10 évvel ezelőtti (2012–13) vizsgálat újragondolása a megváltozott nyelvi környezet kontextusában.<sup>14</sup> A 2012–13-ban végzett kutatás eredményei (Verebélyi, 2019) azt mutatták, hogy az akkori

---

12 A nyelvi környezet definiálását lásd a Nyelvi hátrány fogalmának meghatározása c. fejezetben.

13 Természetesen a két kiemelt területnél sokkal komplexebb folyamatok és sokkal sokszínűbb környezeti feltételek határozzák meg egy gyermek készség-képességstruktúráinak fejlődését.

14 A nyelvi környezetet meghatározó tényezők lehetnek: a digitális médiahasználat fokozott megjelenése a gyermekek életének egyre korábbi szakaszában, társadalmi szerkezet jelentős átalakulása, pandémia helyzet, kötelező óvodáztatás bevezetése, stb.

köznevelés az iskolába lépéskor megjelenő, a nyelvi kifejezés oldalán mutatkozó egyéni különbségeket nem tudta megfelelően kezelni, az egyéni (és csoportszintű) különbségeket jelentősen felerősítette a középiskola kezdetére. A kutatás megismétlésével céloim annak a vizsgálata, hogy az iskolákban ma is tetten érhető-e a nyelvi hátrány, mennyire stagnáltak vagy éppen változtak a nyelvi hátrány megjelenési formái az elmúlt évtizedben. A felvetett probléma megválaszolásához az alapfokú képzés első szakaszába lépő gyermekek (1. o.) szóbeli szövegalkotásának (nyelvi kifejezés) összetettségét, mennyiségi és minőségi mutatóit tanulmányozza.

## **A NYELVI HÁTRÁNY FOGALMA**

Mivel a nyelvi környezet a különböző nyelvi repertoárokat egyenlőtlenül jutalmazza, a különböző nyelveket vagy az egy nyelven belüli nyelvváltozatokat beszélők lehetnek előnyben vagy hátrányban attól függően, hogy nyelvi repertoárjuk<sup>15</sup> hogyan illeszkedik a nyelvi környezetükhöz.<sup>16</sup> A nyelvi környezet változásai javíthatják az egyén, vagy egyes társadalmi csoportok kilátásait például azáltal, hogy növelik vagy csökkentik az iskolai sikerességet, a munkalehetőségek elérhetőségét, a munkahelyen betöltött pozíciót vagy a bérezés mértékét. (Shorten, 2016)

A nyelvi hátrány fogalmának meghatározása – figyelembe véve az erről folyó szakmai diszkurzust – négy lehetséges ok – okozati összefüggés mentén helyezhető el. Az első megközelítés az egyén nyelvi repertoárját erőforrásként kezeli, amelynek értéke attól függ, mások milyen nyelvet, nyelvváltozatot beszélnek nyelvi környezetükön belül.

A második megközelítés inkább arra összpontosít, hogy az emberek mennyire elégedettek nyelvi környezetükkel. Abból indul ki, hogy az emberek nagyobb nyelvi hátrányt szenvednek el attól függően, hogy nyelvi okokból milyen mértékben korlátozottak a számukra értékesnek, fontosnak tartott dolgok megvalósításában. A harmadik ok – okozati viszony alapján akkor tarthatunk valakit nyelvileg hátrányos helyzetűnek, ha nyelvi repertoárja csökkenti az esélyeit a lehetséges erőforrásokhoz, társadalmi javakhoz való hozzáférésben.

A negyedik megközelítés (amelyet a legjobbnak ítélnék egyes szerzők a foga-

---

15 A nyelvi repertoár kifejezés azon nyelvek, nyelvváltozatok ismeretére vonatkozik, amely nyelveken, nyelvváltozatokon képes egy személy a szóbeli és írásbeli kommunikációra. (Shorten, 2016: 3)

16 A nyelvi környezet azokra a nyelvi dimenziókra utal, melyben az emberek élnek, és a társadalom demolingvisztikai és szociolingvisztikai jellemzőinek összességéből áll. (Grin, 2003:178, idézi Shorten, 2016: 3)

lom komplexitása és egyúttal flexibilitása miatt) arra fókuszál, hogy a nyelvi repertoár milyen belső erőforrásokat (milyen képességeket) biztosít az adott nyelvi környezetben való minél sikeresebb jelenléthez, tevékenységekhez. A nyelvi hátrányt pedig egyfajta „képességmegvonásként” értelmezi, amely a belső források kibontakozását nehezítheti. (Shorten, 2016; Nussbaum, 2011)

Ha ebbe a négyes ok-okozati alapú rendszerbe megpróbáljuk a magyar szakmai diskurzus résztvevőinek megközelítését elhelyezni, azt láthatjuk, hogy hazánkban sincs egységes konszenzus a nyelvi hátrány fogalmának tartalmi meghatározásában.

(Jánk, 2018) azt vizsgálta, hogy hogyan befolyásolja a nyelvi diszkrimináció a hazai és határon túli pedagógusok és pedagógusjelöltek értékelési szokásait. Arra a következtetésre jutott, hogy a tanulói teljesítmény mérését és értékelését számos tényező befolyásolja, torzítja, ilyenek lehetnek a szociális háttér, a beskatulyázás, a külső jegyek. Az értékelés pedig „nem a kívánt tudást tükrözi vissza, hanem a pedagógus erről a tudásról alkotott részben vagy egészben fiktív elképzelését, [...] Ebben nem kis szerep jut a nyelvi tényezőknek, vagyis annak, hogy milyen nyelvváltozatban és nyelvhasználatban beszélnek a tanulók.” (Jánk, 2018)

(Barta Csilla, 2015) a következőkben foglalja össze a hazai helyzetet a nyelvi hátrány, mint fogalom használatával kapcsolatban: „A „nyelvi hátrány” fogalma, gyakran Réger Zita nevének és néhány tőle származó, eredeti szövegkörnyezetéből kiragadott bekezdésének a kíséretében mára kötelezően megjelenik szinte minden oktatási helyzetelemzésben, ám gyakran nem a cigány gyermekek alacsonyabb iskolai teljesítményének, lemaradásának, lemorzsolódási mutatóinak az eltérő nyelvi, etnikai, szociokulturális másságból adódó magyarázó tényezőjeként, hanem a családi háttérrel, rossz szociális helyzettel, a szegénységgel összefüggő szimptomaként.” (Barta, 2015)

Jelen vizsgálat a nyelvi hátrányt a (Shorten, 2016) és Nussbaum (2007; 2011) fentebb bemutatott elvei alapján értelmezi, arra fókuszálva, hogy az alapfokú oktatás első szintjére belépő gyermekek elsajátított nyelvi repertoárja milyen belső erőforrásokat (milyen képességeket) biztosít az adott nyelvi környezetben (jelen esetben az alapfokú oktatásban) való minél sikeresebb jelenléthez, tevékenységekhez.

## **A VÁLTOZÓ NYELVI SZOCIALIZÁCIÓ HATÁSA A GYERMEKEK NYELVI FEJLŐDÉSÉRE ÉS NYELVELSAJÁTÍTÁSÁRA**

A gyermekek nyelvi fejlődése és nyelvelsajátítási folyamatai nagymértékben függenek a nyelvi szocializációs környezet minőségétől és jellegétől, amelyben felnőnek. A nyelvi szocializációs környezet azon interakciók és kommunikációs minták összességét jelenti, amelyek a gyermek életében meghatározó szerepet játszanak, különösen a szülők, családtagok, pedagógusok és kortársak révén. A gazdag, sokféle kommunikációt tartalmazó környezet, ahol a gyermek folyamatos verbális és nonverbális ingereket kap, elősegíti a nyelv elsajátítását és a kognitív képességek fejlődését.

A modern nyelvi szocializációs környezet átalakulása jelentős hatással van a gyermekek nyelvi fejlődésére és nyelvelsajátítási folyamataira is. A digitális technológia elterjedése, különösen a mobil eszközök és online média használata, újfajta nyelvi interakciókat eredményezett, amelyek befolyásolják a gyermekek nyelvi inputját és tanulási lehetőségeit. A kutatások azt mutatják, hogy a gyermekek egyre több időt töltenek a digitális térben, ahol kevesebb az élőszóbeli interakció és csökken az anyanyelvi modellek közvetlen jelenléte, ami különösen fontos a pragmatikai és szociolingvisztikai készségek fejlődése szempontjából. Egy tanulmány szerint a digitális eszközök túlzott használata lassíthatja az interaktív kommunikációs készségek fejlődését, mivel a gyerekek kevesebb lehetőséget kapnak a közvetlen emberi interakciók során elsajátítható beszédaktusok, gesztusok és kontextuális jelzések felismerésére (Anderson et al., 2021). Ezzel szemben a digitális platformok széles körű hozzáférést biztosítanak különböző nyelvi mintákhoz és szókincsbővítő forrásokhoz, amelyek kiegészíthetik a hagyományos nyelvi szocializációt. Ugyanakkor a családi és iskolai környezet szerepe továbbra is kritikus, mivel az aktív nyelvi interakciók és a strukturált nyelvi támogatás elősegítik a mélyebb nyelvi megértést és a szókincs fejlődését. A szülők és nevelők számára tehát fontos, hogy tudatosan használják a digitális eszközöket, és fenntartsák a gyermekek számára a gazdag, interaktív nyelvi környezetet, amely támogatja a természetes nyelvelsajátítást és a szociális kompetenciák fejlődését (Zeng, 2020).

### **A VIZSGÁLATI MINTA BEMUTATÁSA**

A bemutatásra kerülő kutatásban a 2012–13-ban és a 2022-ben felvett vizsgálati anyagok eredményeinek összehasonlító elemzése alapján választ kaphatunk a feltett kutatási kérdésekre. Mindkét vizsgálatból a hátrányos szociális helyzetű, ép intellektusú és az átlagos szociális helyzetű, ép intellektusú tanulói csoportok teljesítményei kerülnek kiemelésre és összehasonlításra.

A vizsgálatban résztvevő tanulók az ország különböző területein élnek és folytatják tanulmányaikat (Győr és környéke, Pécs és környéke, Miskolc és környéke, az Észak-alföldi régió).

1. táblázat. A 2012-13-as és a 2022-es vizsgálatok mintái

2012–13.	2022.
többségi tanulók (KO) (n29)	neurotipikus tanulók (KO) (n26)
szociálisan hátrányos helyzetű tanulók (HH) (n52)	szociálisan hátrányos helyzetű tanulók (HH) (n31)

(Forrás: saját)

A 2012-13-as kutatásban összesen 81 fő első osztályos tanuló, míg a 2022-es vizsgálatban 57 fő tanuló vett részt, nyelvi teljesítményüket két csoportba osztva vizsgáltam:

A, Hátrányos helyzetű csoport: ép intellektusú, szociálisan hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók (HH)

B, Kontroll csoport: átlagos vagy jó szociális/kulturális háttérű, neurotipikusan fejlődő, többségi tanulók (KO)

Mivel az elmúlt évtizedben a különböző tudományterületeken megjelenő egyre bővülő ismeretek miatt új terminológiák bevezetésére került sor, ezért fontosnak tartom a vizsgálati csoportok meghatározásában történt változások rövid összefoglalását.

A többségi tanuló elnevezés helyett a (2022-es eredmények bemutatásánál) a *neurotipikus* elnevezést fogom használni. A neurotipikus jelzót olyan személyek meghatározására használjuk, akiknek idegrendszeri fejlődése és állapota hétköznapi értelemben „normális”, illetve átlagos képességük van beszéd általi információ begyűjtésére és a szociális szerepkörük meghatározására, szociális kapcsolatok kiépítésére. A kifejezést először az autista közösségek alkották meg, a nem-autista személyek jelölésére. Napjainkban azonban már jelentéstartalma kitágult és tudományos diszkurzusokban a tipikus környezetben, tipikus ütemben fejlődő, átlagosan teljesítő gyermekek/tanulók jelzőjeként is használják.

A *szociális alapú hátrányos helyzet* fogalma is változott éppen a 2013-as vizsgálat lezárása után. Az első sorban tartalmi változás miatt jóval kevesebb gyermek tartozik ma már a hivatalos definíció alapján ebbe a kategóriába,

ezért jelentősen csökkent a 2012/13-as évhez mérten a vizsgálatba bevonható tanulók száma. A jogszabályi változások szűkítették az ebbe a kategóriába sorolható tanulók körét. Ahogy (Varga, 2013) fogalmaz a témában írt tanulmányában: a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek lett a hátrányos helyzetű gyermek. A változások negatívumai között azt is felsorolja, hogy a törvényi változás nem veszi figyelembe a tanulási, magatartási és egyéb képességbeli hátrányokat, csak a társadalmi hátrányok alapján alkotta meg az új kategóriákat. Tehát a vizsgálati csoport elnevezése marad (*szociálisan hátrányos helyzetű tanulók-HH*), de a kategória tartalma differenciálódott.

## A VIZSGÁLAT MÓDSZERTANA

A vizsgálat célja annak feltárása, hogy a gyermekkor változó nyelvi szocializációs környezete milyen mértékben befolyásolja az első évfolyamot kezdő tanulók nyelvi képességeinek expresszív (nyelvi kifejezés) oldalát?

A kutatási kérdés megválaszolásához a 2022-ben első osztályt kezdő, fentebb már bemutatott két tanulói csoport nyelvi produkcióit elemzem mennyiségi és minőségi változók mentén. Ezek az eredmények kerülnek összehasonlításra az egy évtizede kapott kutatási eredményekkel.

A vizsgálat során a tanulóknak egy képsor alapján kellett szóban egy történetet elmesélniük. A szóbeli szövegalkotás során létrejött szövegek tizenegy nyelvi változó kontextusában kerültek elemzésre. Az eredmények feldolgozásának első felében a függő (nyelvi) változók mennyiségi és minőségi elemzése történt meg. A vizsgálat során válaszokat kerestem arra a kérdésre, hogy milyen szabályszerűségeket fedezhetünk fel a függő változók mentén a tanulócsoportok szóbeli szövegalkotásában, illetve vannak-e csoportspecifikus jellemzők a beszédprodukciók mennyiségi és minőségi változói mentén.

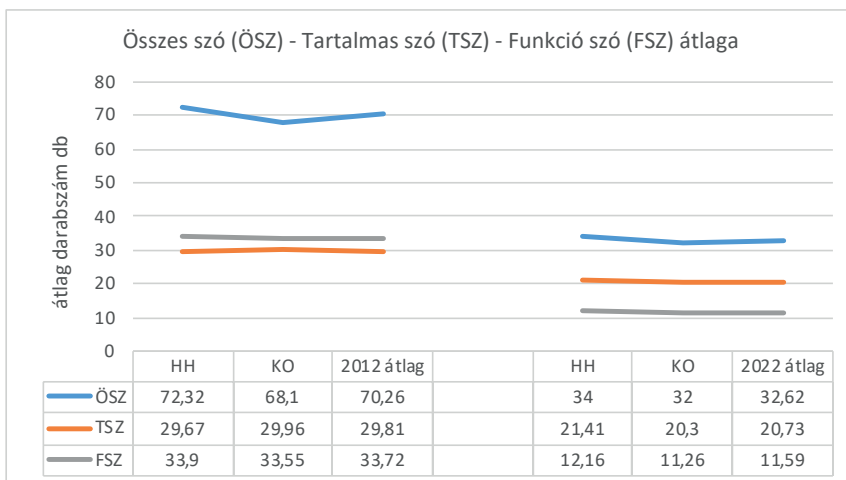
A függő változókon belül három csoportba kerültek besorolásra a nyelvi változók: *Lexikális szinten* vizsgáltam a mondatalkotáshoz, szövegalkotáshoz felhasznált szavak mennyiségét (ÖSS), szófaji megoszlását (TSZ, FSZ). *Mondatszinten* mennyiségi mutatóként a szövegalkotáshoz felhasznált mondatok számát (ÖSM) és a mondatok átlagos hosszát (ÁM) hasonlítottam össze. Elemeztem a *mondatok szerkezetét* is (ÖEM, ÖÖM).

A *nyelvi komplexitás* vizsgálata érdekében mértem a tanulói szövegekben a megnyilatkozások hosszát és összetettségét (MLU). Valamint a beszédprodukciókat *nyelvhelyesség* szempontjából is feldolgoztam (GRM, AGRM).

## AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

### A TANULÓI SZÖVEGEK LEXIKÁLIS SZINTŰ ELEMZÉSE

Lexikális szinten a gyermekek által alkotott szövegeknél mennyiségi mutatóként kezelhető, hogy hány szót használtak fel a teljes szöveg megalkotásához. A 2022-es eredményeknél a két vizsgálati csoport rendkívül hasonló átlagokat ért el. A tanulók összesen 2186 db szót használtak fel mondataikban, a legkevesebb szóból álló szövegben 14 db szó volt, míg a legtöbb szóból álló szöveget 74 db szóból alkotta meg az adott tanuló. A tartalmas szavak száma (TSZ) 1389 db, míg a szövegekben található funkcionális szavak (FSZ) száma 777 db volt.<sup>17</sup>



1. ábra. A tanulói szövegek lexikális szintű elemzésének eredményei

Forrás: saját)

A 2022-es vizsgálatban a két vizsgálati csoport (HH; KO) eredményei nem mutatnak jelentős eltérést. Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy az eltérő szociális háttér az első évfolyam kezdeti szakaszában még nem befolyásolja jelentősen a szóbeli szövegalkotáskor aktivizált szavak mennyiségét.

<sup>17</sup> A szófaji kategóriákat két nagy csoportba sorolhatjuk: Vannak az ún. tartalmas szavak, illetve a funkcionális, vagy funkciószavak. „A segédige az úgynevezett funkciószavak csoportjának tagja, amelyek alapvetően különböznek a tartalmas szavaktól, a főnevektől, igéktől, melléknevektől (és számnevektől). A funkciószavakhoz tartoznak a névelők (a(z), egy), a névmások (ő, mi), a ragok és névutók (-ban/-ben, mellett), a mellékmondatokat bevezető szavak (hogy, vajon) és a kötőszavak (és, vagy).

Azonban a két vizsgálat (2012–13, 2022) eredményeit összevetve szembe-tűnő változást láthatunk a szövegalkotáshoz felhasznált szavak mennyisége terén: a szövegalkotáshoz felhasznált szavak száma (ÖSZ) *46,42%-kal csökkent*. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a 2022-ben első évfolyamon tanulmányaikat megkezdő tanulók mondataik megalkotásához fele annyi szót aktivizáltak - használtak fel, mint a 10 évvel ezelőtti tanulmányaikat megkezdő első évfolyamos gyermekek.

Szintén jelentős a különbség a két vizsgálati szakasznál a szövegekben megjelenő tartalmas és funkcionális szavak arányában. Míg a 2012–13-as vizsgálatnál a gyermekek szövegeiben a funkcionális szavak (FSZ) aránya volt a magasabb, addig a 2022-es vizsgálat adatai alapján ez megfordult: mára a tartalmas szavak (TSZ) magasabb megjelenési aránya jellemző a tanulói szövegekre.

2. táblázat. *A tartalmas és funkcionális szavak arányának változásai*

	2012–13.		2022.	
	HH	KO	HH	KO
TSZ	41,02%	43,99%	62,97%	63,43%
FSZ	46,85%	49,26%	35,76%	35,18%

(Forrás. saját)

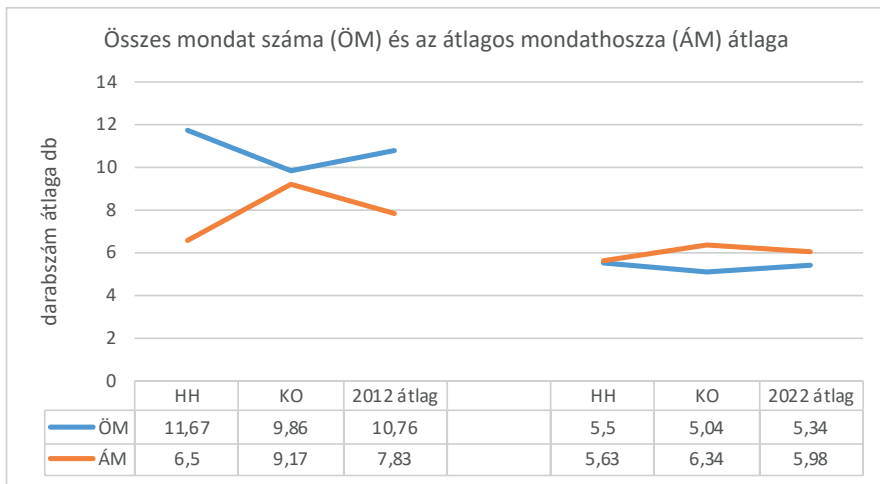
Ez az arányeltolódás azt jelenti, hogy az első osztályt napjainkban kezdő tanulók szövegeikben kevesebb névelőt, kötőszót, névmást, ragokat, névutókat használtak szövegeik megalkotásához. ez azonban a szövegek minőségi romlásához is vezetett, hiszen ahogy (Pinker, 2006) megállapította, „a funkciószavak a kristályosodott grammatika egy-egy darabja, előrajzolják a nagyobb kifejezések szerkezetét [...], és így egyfajta állványzatot építenek a mondat számára.” (Pinker, 2006, 116 old.) A 2022-es vizsgálatban részt vevő gyermekek szövegeiben kevésbé voltak jelen a szó szerkezetek, az alá-felé rendeltségek, az ok-okozati összefüggések érzékeltetésére használt kifejezések. A szövegek ezáltal kevésbé voltak komplexek, szemléletesek, élvezhetőek. A tanulók szövegei elsősorban az elsődleges jelentéstartományban mozogtak, kevesebb arányban jelentek meg a szövegekben a másodlagos jelentéseket is megjelenítő kifejezőeszközök.



A két vizsgálatnál egyetlen, a köznevelés szempontjából azonban figyelemfelhívó közös tendenciát figyelhetünk meg: Az ép intellektusú, szociálisan hátrányos helyzetű tanulók (HH) a bemutatott nyelvi változók tükrében nem mutatnak jelentős lemaradást az átlagos/jó szociális helyzetű tanulók (KO) nyelvi teljesítményéhez képest. Tehát az általános iskola bemeneti szintjén a két vizsgálati csoport hasonló nyelvi teljesítményt nyújt a szóbeli szövegek alkotásához aktivizált szavak száma (ÖSZ) és minőségi mutatói alapján (TSZ; FSZ).

## **A TANULÓI SZÖVEGEK MONDATSZINTŰ ELEMZÉSE A SZÖVEGALKOTÁSHOZ AKTIVIZÁLT SZAVAK MENNYISÉGI MUTATÓI**

A tanulók szövegeinek elemzése (mindkét vizsgálatra vonatkozóan) mondat szinten is megtörtént. Mennyiségi mutatóként a gyermekek szövegeit alkotó mondatok száma (ÖM) került meghatározásra. A 2022-es vizsgálatban összesen 358 db mondatot alkottak a tanulók, átlagban 5,34 db mondatból épültek fel a szóbeli történetek. A legkevesebb mondatból álló történet 3 db, a legtöbb mondatból álló történet 8 db mondatot tartalmazott. A 2022-es vizsgálat két vizsgálati csoportjának eredményeit tekintve nem találhatunk jelentős különbséget a szövegek megalkotásához felhasznált mondatok mennyiségét illetően. Tehát az alapozó oktatási szakasz elején a szociális háttér különbségei nem okoznak (ennél a nyelvi változónál sem) jelentősebb csoportszinten megjeleníthető teljesítményben -beli eltérést.

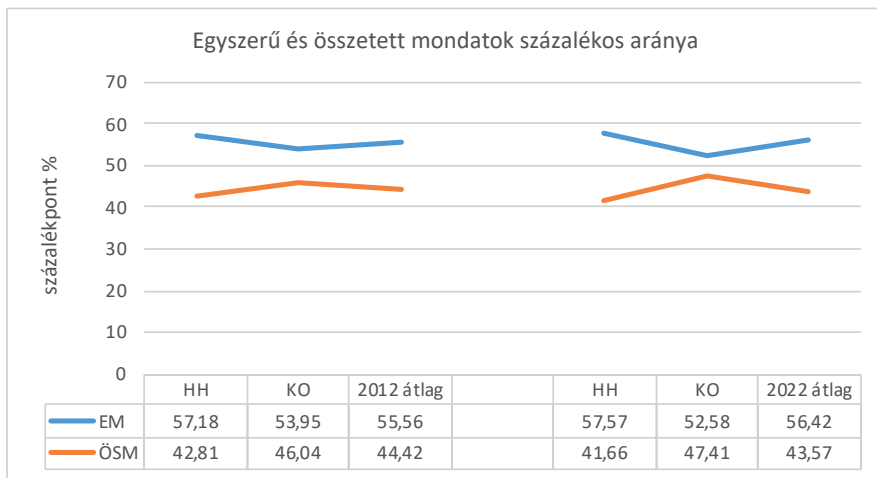


2.ábra. A tanulói szövegek mondat szintű elemzésének eredményei  
(Forrás: saját)

A mondatszintű mennyiségi mutatókat figyelembe véve azonban hasonló tendenciákat figyelhetünk meg, ha a két vizsgálat (2012–13, 2022) eredményeit hasonlítjuk össze. Ahogy azt a lexikális szinten is tapasztaltuk, a gyermekek kevesebb szót használtak szövegeik megalkotásához. A szövegekben található mondatok száma az elmúlt 10 évben szintén jelentősen csökkent a csoportok teljesítményét figyelembe véve. Az ÖM mutatónál *40,28%-os csökkenés* jelent meg. De nem csak a szövegeket alkotó mondatok száma (ÖM) csökkent jelentősen, hanem a megalkotott mondatok átlagos hossza (ÁM) is (azaz a mondatok kevesebb szóból épülnek fel), az ÁM mutatónál *23,63%-os csökkenést* láthatunk az összehasonlításba bevont csoportoknál.

### A MONDATSZERKEZETEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

A tanulói szövegek mondatszintű vizsgálatának minőségi jelzője lehet, hogy a tanulók milyen szerkezetű mondatokkal színesítették szóbeli történeteiket. Ez a nyelvi változó egyúttal azt is mutatja, hogy az első osztályt kezdő tanulók hol állnak a beszéd és nyelvelsajátítási folyamatokban, milyen fejlettséget értek már el a kommunikációs képességek, ezen belül a szóbeli kommunikáció közlési oldalán.



3.ábra. A tanulói szövegek mondatszerkezet szintű vizsgálatának eredményei

(Forrás: saját)

Ennél a nyelvi mutatónál a két eltérő időben megvalósuló vizsgálatnál szinte ugyanazokat az eredményeket kaptuk az két vizsgálati csoport teljesítményét figyelembe véve. Azaz mindkét vizsgálatnál a résztvevő csoportok közel azonos arányban alkalmazták az egyszerű (EM) és az összetett mondatokat

(ÖSM), a szövegekre (minimális eltéréssel) az egyszerű mondatok magasabb aránya jellemző.

A mondatszerkezet szintjén tehát nem figyelhető meg semmilyen változás, amely jellemzően megjelent az előző nyelvi változók mentén, amikor a tíz évvel ezelőtti és a 2022-es csoportszintű teljesítményeket összevetettük. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy bár kevesebb szó felhasználásával, rövidebb mondatokból álló szövegeket alkottak a 2022-es vizsgálatban résztvevő tanulók, a mondataik szerkezeti összetettsége nem mutat változó tendenciát.

## **A MONDAT-/MEGNYILATKOZÁS-/KOMMUNIKÁCIÓS EGYSÉG HOSSZÁNAK (MLU) ÉRTÉKE**

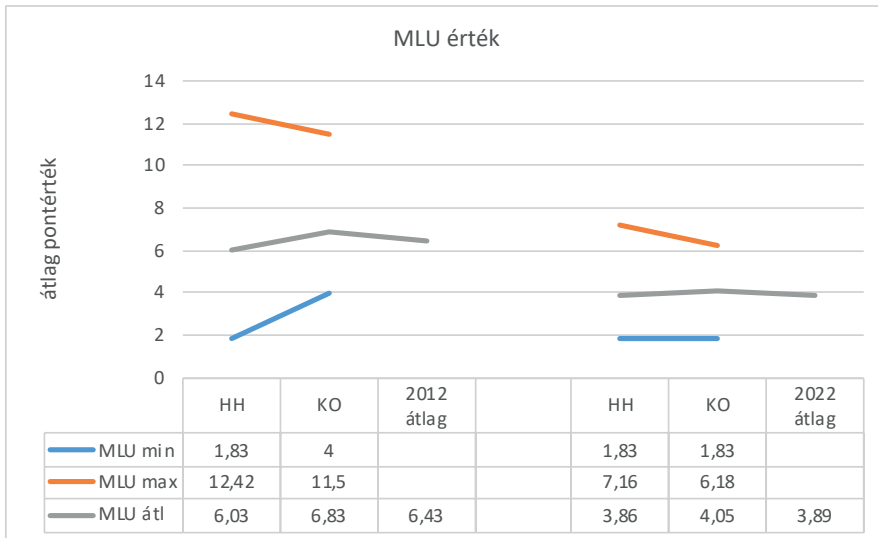
A mondatszintű vizsgálatoknál alkalmazott következő nyelvi változó a mondat-/megnyilatkozás-/kommunikációs egység hosszának (MLU érték<sup>18</sup>) értéke. Elsősorban nemzetközi vizsgálatok tapasztalatai alapján elmondható, hogy erős korreláció áll fenn az életkor és az MLU-szám között, vagyis az életkorral a megnyilatkozások egyre hosszabbak lesznek (BROWN, 1973). Az MLU érték alapján képet kaphatunk a tanulók szintaktikai komplexitásának fejlődéséről, egyúttal a kognitív folyamataik, ezen belül is a gondolkodási folyamatok összetettségének fejlődéséről is.

A 2022-es vizsgálat eredményeinek elemzése alapján ennél a nyelvi változónál is érvényes a fentebb már megfogalmazott tendencia, miszerint az általános iskola alapozó szakaszának kezdetén a tanulók nyelvi komplexitását nem, vagy csak minimális mértékben differenciálják (ép intellektus mellett) a képességek működésében vagy szociális háttér terén fennálló sajátosságok.

Az MLU nyelvi változó esetében szintén megjelenik a csoportok általános teljesítményromlása a tíz évvel ezelőtti (2012/13) és a mostani (2022) vizsgálati eredmények összehasonlítása alapján. A nyelvi komplexitást is jelző MLU értéknél *40%-os pontérték csökkenést* találhatunk. Ez a hétköznapokban azt jelenti, hogy az első osztályt kezdő tanulók gyengébb szintaktikai komplexitása csoport sajátosságtól függetlenül nagyobb odafigyelést, koncentráltabb fejlesztési folyamatokat kíván meg a tanítóktól a kommunikációs képességek, valamint az ezzel szorosan összefüggésben álló kognitív képességek terén is.

---

18 A átlagos megnyilatkozashosszt, azaz az MLU-t (Mean Length of Utterance) az 1900-as-as évek óta használják gyermeknyelvi vizsgálatokban, Nice (1925) a válaszok átlagos hosszának (MLR = Mean Length of Response) segítségével mutatta meg a gyerekek átlagos nyelvi fejlettségét. Kezdetekben a szavak voltak az MLU mérőegységei, Brown 1973-tól morfémaszámban mérte az MLU-t.



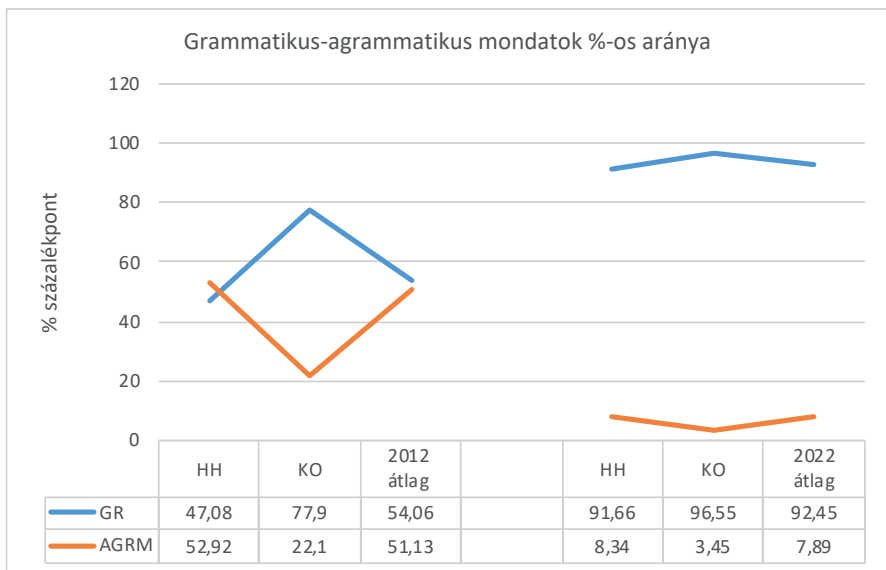
4. ábra. A tanulók szintaktikai komplexitásának (MLU) vizsgálati eredményei  
(Forrás: saját)

## **A TANULÓI SZÖVEGEK NYELVHELYESSÉG ALAPÚ ELEMZÉSE**

Az iskolában a szóbeli és írásbeli produktumok minőségét jelezheti a mondatok grammatikailag helyes (GR) vagy helytelen (AGR) megjelenítése. Ez az egyik legfontosabb értékelési szempont a tanulók iskolai teljesítmények értékelésében.

Ebben a fejezetben a szövegek/mondatok abból a szempontból kerülnek elemzésre, hogy mennyire felelnek meg a magyar grammatikai szabályok előírásainak. A fejezetben arra kerestem a választ, hogy a tanulói csoportok milyen mértékben tudták szóbeli szövegalkotásuk során a magyar standart nyelv grammatikai szabályait alkalmazni.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> A mondatok nyelvhelyességi kategorizálásának további alapját adta a Magyar grammatika című könyv (Keszler 2010).



5. ábra. A tanulói szövegek nyelvhelyességi szempontú vizsgálatának eredményei  
(Forrás: saját)

A 2022-es eredményeket elemezve elmondható, hogy itt is érvényesül az a tendencia, miszerint a csoportok teljesítményét jelentősen nem befolyásolják a csoportokat jellemző szociális területen megjelenő sajátosságok.

A két vizsgálati szakasz eredményei között ennél a nyelvi változónál találjuk a legszembetűnőbb különbséget az ép intellektusú csoportok teljesítményét figyelembe véve. Míg az első vizsgálat esetében (2012/13) a legnagyobb teljesítménykülönbség ennél a mutatónál volt a két vizsgálati csoport között (HH, KO), addig 2022-re a két csoport közötti különbségek gyakorlatilag eltűntek.

3. táblázat. A nyelvhelyességi arányok változása a két vizsgálati időszak tükrében

	2012–13.		2022.		változás mértéke	
	HH	KO	HH	KO	HH	KO
GR	47,08	77,9	91,66	96,55	+44,58	+18,65
AGR	52,92	22,1	8,34	3,45	-44,58	-18,65

(Forrás: saját)

A másik (talán még figyelemre méltóbb) változás ugyanerre az időszakra vonatkozóan, hogy a gyermekek által alkotott szövegek 2022-re ugrásszerű minőségi fejlődésen mentek keresztül. Mindkét csoportnál 90% fölötti a grammatikus mondatok aránya. A 2012–13-ban végzett vizsgálatnál ez volt az a nyelvi változó, melynél leginkább tetten érhető volt a gyermekek nyelvhasználatában megjelenő különbség, amely értelmezhető volt az iskolában megjelenő nyelvi hátrány egyik lehetséges okaként. Ez a lehetséges ok (jelen vizsgálati csoportra vonatkoztatva) tehát ma már kevésbé van jelen az iskolák mindennapjaiban. Ez az eredmény további kérdéseket vet fel, hiszen a két kutatás között eltelt tíz évben két fontos változás is eredményezheti ezt a pozitív irányú elmozdulást: 2015-ben bevezetésre került a három éves kortól kötelező óvodáztatás. A másik fontos, további vizsgálatokat igénylő változás, hogy nem csak a gyermekek, hanem a nyelvi mintát nyújtó közvetlen nyelvi szocializációs környezetben, a szülők szintjén is megnövekedett a digitális eszközök rendszeres használata. Érdeemes lenne a gyermekeket nevelő szülők nyelvi/nyelvhasználati modelljeinek változását is vizsgálni, hiszen ez is lehet a két vizsgálat eredményei között megjelenő jelentős változás egyik indikátora.

## ÖSSZEZÉS

Jelen tanulmányban bemutatott kutatás arra a kérdésre kereste a választ, hogy napjainkban jelen van-e az iskola alapozó szakaszában a nyelvi hátrányos helyzet. További kérdésként merült fel, hogy az utóbbi tíz évben jelentősen megváltozott nyelvi környezet milyen mértékben és irányban módosíthatta az iskolában jelenlévő nyelvi hátrány folyamatait.

A kérdések megválaszolásához egyrészt elemzésre kerültek a 2022-ben első osztályt kezdő tanulók szóbeli szövegalkotási produkciói, a második kutatási kérdés megválaszolásához pedig összehasonlításra kerültek a friss kutatási eredmények egy hasonló módszertannal, 2012–13-ban megvalósult vizsgálat eredményeivel. A gyermekek szövegei mennyiségi és minőségi nyelvi mutatók segítségével kerültek feldolgozásra.

A 2022-es vizsgálati eredmények alapján az a tendencia körvonalazódik, hogy a jelenlegi első osztályosok esetében (HH; KO) egyik nyelvi változónál sem található csoportspecifikus eltérés. Azaz a szociális hátrányos helyzet alapján fennálló sajátosságok nem okoztak jelentős teljesítménybeli eltéréseket csoportszinten, legfeljebb szűk keretek között differenciálják a tanulói csoportok teljesítményét.

A tíz év különbséggel elvégzett vizsgálati eredmények összehasonlítása alapján azonban jelentős mértékű, általános teljesítménycsökkenést találtunk szinte minden nyelvi változó mentén mindkét csoport teljesítményében, a mondat szerkezet (ÖSM; EM) nyelvi változó kivételével.

A 2022-ben első osztályt kezdő tanulókra általánosságban jellemző volt, hogy szóbeli szövegeiket kevesebb szó felhasználásával alkották meg. Ennek következményeként a szövegek kevesebb mondatból álltak, a mondatok átlagos hossza pedig szintén jelentősen lerövidült a tíz évvel ezelőtti teljesítményekhez képest. A nyelvi komplexitás mutatójaként értelmezett MLU értékben is közel 40%-os csökkenést tapasztaltunk.

A mondatok szerkezetének vizsgálata, tehát a gyermekek szövegeit alkotó egyszerű és összetettmondatok aránya volt az egyetlen mutató, amely nem változott a tíz évvel ezelőtti arányokhoz képest. A tanulók mondataiban nagyjából fele-fele arányban van jelen mindkét mondat szerkezet.

A vizsgálat eredményeit figyelembe véve a legnagyobb változást a nyelvhelyességet vizsgáló nyelvi mutató esetében láthattuk. Míg 2012–13-ban a mondatok grammatikai megfelelősége volt az egyik legjellemzőbb mutatója az iskolában megjelenő nyelvi hátrálynak, addig 2022-re ez a lehetséges ok teljesen feloldódott. A tanulók szövegei 90 %-os nyelvhelyességet mutatnak csoporttól függetlenül. Vajon ennek a grammatikai alapú javulásnak a háttérében mi állhat? Eredményezhette ezt a javulást, hogy a tanulók kevesebb szóból rövidebb mondatokkal, rövidebb és kevésbé komplex szövegeket alkottak, így alacsonyabb volt a hibázási lehetőség? Lehetséges-e, hogy a gyermekek életkorát nézve az egyre korábbi időszakban egyre nagyobb arányban megjelenő digitális eszközök és az ezek által követett nyelvi minták okozhatják a mennyiségi és minőségi romlást, de a nyelvhelyességi mutató ilyen mértékű javulását? Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásához újra kell tervezni, ki kell szélesíteni a kutatás módszertanát. A meglévő eredmények alapján azonban egy tendencia mindenképp figyelemfelhívó: az ép intellektusú, de eltérő szociális háttérrel rendelkező tanulók teljesítménye között (HH; KO) az oktatási szakasz kezdetén még nincsenek áthidalhatatlan különbségek. Megfelelő pedagógiai módszertani kultúrával és egy befogadó szemléletű pedagógiai attitűd mellett az egyéni és csoport szinten megjelenő sajátosságok nem lehetnek generálói az iskolai nyelvi hátrány megjelenésének.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

Anderson, N.J & Graham, S.A. & Jennifer M. H. & Madigan, J.S. (2021). *Linking quality and quantity of parental linguistic input to child language skills: A meta-analysis*

[https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.13508?casa\\_token=-UVIIcJL1VYAAAAA%3ADUMm9yOJ3kDgv5rm-jeacDx16VD4vrHvrEN9ZOFykmH0-0dp4eBFEdm009CCVd96njircOOk\\_7MkZaQ](https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.13508?casa_token=-UVIIcJL1VYAAAAA%3ADUMm9yOJ3kDgv5rm-jeacDx16VD4vrHvrEN9ZOFykmH0-0dp4eBFEdm009CCVd96njircOOk_7MkZaQ)

Bartha Csilla (2015). *Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei.*

[http://real.mtak.hu/48999/7/3\\_PDFsam\\_TAMOP\\_BTK\\_BMK\\_2.pdf](http://real.mtak.hu/48999/7/3_PDFsam_TAMOP_BTK_BMK_2.pdf)

Brown, Roger (1973). *A first language: The early stages.* Harvard University Press, Cambridge

Cummins, Jim (2019). *Should schools undermine or sustain multilingualism? An analysis of theory, research, and pedagogical practice* <https://doi.org/10.2478/sm-2019-0011>

Jánk István (2018). *A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának módszertani korlátai és lehetőségei.* Magyar Nyelvőr 2018. 2. sz. (150–69.)

Nice, Margaret Morse (1925). *Length of sentences as a criterion of a child's progress in speech.* Journal of Educational Psychology 16. évf. (370–379)

Nussbaum, Martha (2011). *Creating Capabilities.* Harvard University Press, Cambridge

Orsós Anna (2009). *Egyenlő nyelvek - egyenlő esélyek?* In: Kozma T, Perjés I (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban, Budapest: MTA Pedagógiai Bizottság, 2009. (149–158)

Pinker, Steven (2006). *A nyelvi ösztön Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Typotext Kiadó

Shorten, Andrew (2016). *Four Conceptions of Linguistic Disadvantage.* Journal of Multilingual and Multicultural Development, Ireland.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2016.1192174>

Varga Aranka (2013). *Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben.* Iskolakultúra, 23. évf. 3-4. sz. (130–134)

Verebélyi Gabriella (2019). *A nyelvi hátrány szerepe a tanulási akadályozottság kialakulásában.* disszertáció (PhD). PTE, Pécs

Zeng, Shuang (2020). *The Potential of Online Technology for Language Learning* <https://doi.org/10.5539/elt.v13n10p23>



# **AZ ISKOLA A LEGNAGYOBB MENTÁLHIGIÉNÉS TÉR**

## **THE SCHOOL IS THE GREATEST MENTAL HYGIENE AREA**

**STRÉDL Terézia<sup>20</sup>**

### **ABSTRACT**

The knowledge of mental health is necessary for maintaining of the mental well-being. Our task is to learn the basics of mental health, and to identify and prevent the causes and effects of mental problems also to forward explanations about the importance of coping strategies. As our day-to-day life is affected by negative experiences and not everyone is able to cope with them or other negative periods, the helping professionals are well needed. The purpose of this study is to show the participation possibilities for social workers in this process of creating an inclusive school environment.

### **KEYWORDS**

mental health, school, stress, coping

### **BEVEZETÉS**

Az egészséggel összefüggő életminőség azt vizsgálja, hogy a személy hogyan értékeli és mennyire elégedett jelenlegi funkcióival (tevékenységeivel és életvezetésével), ahhoz viszonyítva, hogy mit tart lehetségesnek vagy ideálisnak. „Az életminőség fogalma és jelentősége a modern társadalmak központi célkitűzéseként fogalmazódott meg a XX. század második felében, amikor felismerték, hogy a gazdasági, fogyasztói verseny, növekedés gyakran kifejezetten káros az emberi személyiség fejlődése szempontjából” (Kopp, Skrabski 2009, 43.) A lelki egészségvédelem (mentálhigiéné) mindnyájunk számára meghatározó terület. Tudatosítani azt, hogy mi az egészséges életmód, avagy tudomásul venni azt, ami árt, ma már fontos feladatunk, felelősség önmagunkkal szemben. További területe, hogyan viseljük el a mindennapi

---

20 PaedDr. Strédl Terézia, PhD. Selye János Egyetem, Református Teológiai Kar, Alkalmazott Tudományok Tanszéke, stredlt@uj.sk

terheléseket, mi az, amivel képesek vagyunk megbirkózni és hol kell már segítséget kérni. A kutatások kimutatták, hogy a boldogságra való hajlam részben velünk születik, részben az életünk során szerzett tapasztalatok határozzák meg, és egy jelentős részét mi magunk is tudjuk alakítani. Minél inkább a pozitív affektivitás, az optimizmus felé hajlunk, jellemző az emberekre a jobb hangulat, a vidámság, és az optimizmus, mely segít abban, hogy érzelmileg megterhelő és kihívásokkal teli helyzetekben is a jó kimenetelt, a reményt vegyük észre. A negatív affektivitású ember a nehézségeket látja, nehezen talál támogatókat és gyakran kedvetlen, erőtlen, fáradékony. Mivel azonban csak 40 százalékban veleszületett ez a vonás, és 10 százalékot adnak a körülmények, ezért 50 százalékban mindenkinek lehetősége van ezen változtatni. (Séllei – Takács et. 2014, 186. o.) A negatív érzelmekkel szemben a pozitív érzelmek nyitottságot, kezdeményezőkézséget, pozitív életcélokat, az élet értelmébe vetett hitet, mások megértésének és elfogadásának igényét jelentik. Míg a negatív érzelmek rombolnak, a pozitív érzelmekre építeni lehet, új emberi kapcsolatokat, ideákat, az ember személyes forrásgazdagságát, életminőségét javítják. Az egészséggel összefüggő életminőség azon fizikai és pszichológiai jellemzők összessége, amelyek meghatározzák, hogy a személy mennyire érzi képesnek magát és talál örömet tevékenységeiben és életvezetésében. (Kopp, Skrabski 2009).

(Bagdy 1999, 38.) összefoglalja a mentálhigiénés program alapkoncepciójának célprogramját, mindezt három ágon. Az első a pedagógia területére összpontosít. Arra alapoz, hogy az egészséges fejlődéshez az egészségnevelés, egészségkultúra, egészség gondozás lehetőségének ismerete szükséges. Ebben hatékony segítő az iskolai szociálpedagógus (szociális munkás), aki felkészült szakember a prevenció területén. A második ág a neveléssel foglalkozó tanácsadási központokat és az iskolákat köti össze az integratív edukatív - reedukatív segítő törekvéssel. A tanácsadási központokban is dolgoznak a szociális szférára szakosodott szakemberek. A harmadik főirány a hazai regionális mentálhigiénés hálózat, a közösségi mentálhigiéné ökológiai szemléletének megfelelően, helyben kialakítani az önkormányzat támogatásával az integrált segítséget. Az önkormányzat az iskola fenntartója, egyben biztosítja a közösség szociális hálóját (szociális szakosztály, közösségi központ, szociális terepmunkás, szabadidő központ és más helyi lehetőségek).

Az iskola meghatározó mentálhigiénés tér. Érdemes betekintést nyerni, hogy mi mindennel foglalkozhatnak a tanulók pl. az alsó tagozaton, ha az iskola tudatos személyiségfejlesztést végez, így *Az életvezetési ismeretek és készségek* programon belül (Csendes 1997). A program a következő készségfejlesztési területeken kínál tapasztalatszerzési, cselekvési, gyakorlási lehetőséget: hatékony kommunikáció és kifejezőkészség fejlesztése, az érzelmek feldolgozása, feszült-

ség kezelés, társasági alkalmazkodás, véleményalkotás, problémamegoldás, döntéshozás, célkitűzések, magabiztosság, ellenállás csoportnyomásnak, kockázatsökkenés. Az életkori sajátosságoknak megfelelően megismerni önmagukat és társaikat, megtanulni a csoportszerveződés és csoportmunka alapjait, tájékozódni környezetükben, megbizonyosodni az egészséges, biztonságos élet értékeiről, gyakorlatszerzés a veszélyhelyzetek felismerésében és felfedezni önmaguk megvédésének lehetőségeit. Ezek mind olyan készségek, amelyekre az én-tudatos személyiségnek szüksége van egész élete során és észszerű, ha ehhez a készségeket már az iskolában elsajátíthatja.

Az iskolai életbe való szociális beilleszkedés rendszeres és folyamatos odafigyelést igényel az iskola pedagógiai és szakmai alkalmazottaitól, valamint az egész iskolai közösségtől. Itt fontos szerepet lát(hat) el az iskolai szociális segítő, aki jelenlétét deklarálja a 2025/26-os tanévtől az Oktatásügyi Minisztérium az iskolai támogató csoportok (inkluzív team) tagjaként. Ezt megelőzően az ötévesek kötelező óvodai felkészítésében is az önkormányzat szociális osztálya aktív szerepet vállal a szociálisan halmozottan hátrányos családok esetében, ahol nem biztosított a rendszeresség. Fontos szem előtt tartani, hogy minden gyermeknek egyenlő esélyei legyenek a társadalmi integrációra. A társadalmi beilleszkedés eléréséhez kollektív erőfeszítésre van szükség, beleértve az átfogó iskolai, oktatási és tanulási politikát, a közösség bevonását és egyéb támogató intézkedéseket. Megvalósítása egyéni szinten, csoportosan és főleg közösségekben történik. Az iskola feladata a támogató intézkedések alkalmazása azokban az esetekben, ahol megkérdőjeleződik az esélyegyenlőség.

Ha biztosítani tudjuk nemcsak az optimális iskolakezdést, hanem az oktatás sikeres befejezését is, növeljük résztvevőinek a munkaerőpiaci esélyeit. Az iskolából való korai lemorzsolódás nemcsak megfosztja a tanulókat a személyes fejlődés lehetőségétől, hanem korlátozza esélyüket a sikeres és teljes életre. E probléma kezelése érdekében számos olyan támogató tevékenységet lehet alkalmazni, amelyek elősegítik az alap- vagy középfokú oktatás utolsó évfolyama előtti lemorzsolódás megelőzését. A tanulók, a szülők, az oktatók és a szélesebb közösség bevonásával olyan környezetet teremthetünk, amely elősegíti az elkötelezettséget, a motivációt és a megküzdési képességet, végső soron biztosítva, hogy minden tanuló oktatását befejezze.

## **A KORAI ISKOLAEHLAGYÁS OKAI**

A korai iskolaelhagyáshoz számos tényező hozzájárul, amelyek gyakran összetett módon fedik egymást. Néhány a legfontosabb okok közül:

*Társadalmi-gazdasági tényezők:* A gazdasági nélkülözés, a szegénység és az erőforrásokhoz való korlátozott hozzáférés akadályozza az oktatást. Az alapvető

szükségletek kielégítéséért küszködő családok az azonnali gazdasági túlélést részesítik előnyben a gyermekeik oktatásába való hosszú távú befektetéssel szemben.

*Tanulási nehézségek:* Azok a tanulók, akiknek tanulási nehézségeik vannak, vagy nehezen tudnak lépést tartani osztálytársaikkal, csalódhatnak teljesítményükben. Ez frusztrációhoz és a motiváció hiányához, ami végső soron a korai iskolaelhagyáshoz vezethet.

*Személyes problémák:* Az instabil családi környezet, a családi konfliktusok vagy az érzelmi támogatás hiánya nagymértékben befolyásolja a tanuló jól-létét és oktatási teljesítményét. Ezek a külső tényezők fokozott hiányzáshoz, szőrt figyelemhez és végül iskolai kudarchoz vezetnek.

*Az érdeklődés hiánya:* Ha a tanulók nem látják iskolázottságuk értelmét jövőbeli céljaik szempontjából, amikor a családot nem érdekli az oktatásuk, elveszíthetik érdeklődésüket a tanulás iránt. A korai gondoskodás és oktatás területén a szociálisan hátrányos helyzetű és az egészségi hátránnyal élő gyermekeket azonosították a leginkább veszélyeztetett csoportoknak. A hátrányos helyzetű gyermekek alacsonyabb óvodai részvételi arányt mutatnak, rosszabbak a nemzetközi és otthoni tesztelési eredményeik, gyakrabban évet ismételnek, és nagyobb számban maradnak ki az iskolából. Az iskola elhagyása az általános vagy középiskola alsóbb évfolyamaiban olyan probléma, amely negatív következményekkel járhat a tanuló egész életére. Ezért nagyon fontos, hogy figyelmet fordítsunk a megelőzésre, és támogassuk a tanulókat abban, hogy befejezzék tanulmányaikat. (TIK 2024)

## **A KORAI ISKOLAELHAGYÁS KÖVETKEZMÉNYEI**

Az iskolai lemorzsolódás messzemenő következményekkel jár a résztvevői számára, a közösségekre és a társadalom egészére nézve. A legjelentősebbeket soroljuk:

\* *Korlátozott lehetőségek:* Az oktatás befejezése nélkül a tanulóknak korlátozott kilátásaik vannak a jobban fizető foglalkoztatásra, és nagyobb valószínűséggel megragadnak a szegénység örödiégi körében. A magasabb munkanélküliségi ráta és a korai iskolaelhagyók foglalkoztatási esélyeinek alacsony szintje hozzájárul a gazdasági egyenlőtlenséghez.

\* *Csökkenő életésélyek:* A korai iskolaelhagyás gyakran alacsonyabb jövedelemhez vezet, ami rossz egészségi állapotot eredményez, valamint növeli annak valószínűségét, hogy a szükséges források megszerzéséhez illegális tevékenységekben vegyenek részt. Az oktatás hiánya alááshatja az egyén életminőségét, és továbbra is állandósíthatja a társadalmi egyenlőtlenségeket a társadalomban.

\* *Szociális költségek*: Társadalmunkra nehezednek a korai iskolaelhagyás terhei, a jövőbeli társadalmi függőségre fordított kiadások növekedése, a magasabb egészségügyi kiadások, a magasabb bűnözési ráta és a csökkent gazdasági termelékenység révén. E összetett probléma kezelésekor, mint a korai iskolaelhagyás, az iskoláknak el kell mozdulniuk az ideiglenes, elszigetelt intézkedések elfogadásától el kell mozdulniuk az „egész iskolára kiterjedő megközelítés” stratégiájára felé. Az „egész iskolára kiterjedő megközelítés” alkalmazásakor az iskolát együttműködő tanulási környezetnek tekintik, amelyben az egész iskolai közösség (az iskola vezetése, a pedagógusi és szakmai személyzet, a jogi gyámok a külső érdekelt felekkel együtt) hatékonyan vesz részt.

A Speciális és Inkluzív Oktatás Európai Ügynöksége (TIK 2024) által készített tanulmány eredményei azt mutatják, hogy:

- a korai iskolaelhagyásra, mint olyan folyamatok összességére kell összpontosítani, amelyek a diákok életének részét képezik, nem pedig annak az eredménye;
- a tanulók különböző csoportjai különböző kockázatoknak vannak kitéve;
- az intézkedések a megelőzésre, a beavatkozásra és a kompenzációra összpontosítanak;
- az intézkedéseknek különböző szintekre kell irányulniuk, például az iskolai kultúrára, a tanulók motiváltságára és a tanulók tágabb életkörüzetére.

Az iskolai lemorzsolódás problémája egyes régiókat jobban, másokat kevésbé érint, mivel ez a jelenség főként a szegénységhez és a társadalmi kirekesztettséghez kapcsolódik. Az ilyen esetek legnagyobb előfordulása ott várható, ahol a szegénység és a munkanélküliség aránya a legmagasabb. Minden érintett tanulót, akit az iskolai kudarc vagy a korai iskolaelhagyás veszélye fenyeget, támogatásban kell részesíteni. Ők például:

- az évismétlő tanulók,
- az előző negyedévhez képest jelentősen rosszabb teljesítményt nyújtó tanulók egy adott tantárgyból,
- azok a tanulók, akiknél az adott évfolyam átlagához képest nőtt az igazolatlan órák száma,
- azok a tanulók, akiknél az adott évfolyam átlagához képest nőtt az igazoltan hiányzott órák száma,
- olyan tanulók, akik anyagi szükséglet szenvedő családból származnak,
- szociálisan hátrányos helyzetű tanulók,

- külföldről visszatérő tanulók,
- eltérő anyanyelvű tanulók,
- egészségileg akadályozott tanulók,
- a visszahúzódó, érdektelenségre, apátiára, szorongásra hajlamos tanulók,
- érzelmi problémákkal küszködő tanuló (erős érzelmek, ellenséges viselkedés az osztálytársakkal szemben, éles hangulatváltozások),
- az a tanuló, aki társadalmilag kirekeszthető, iskolai erőszak áldozata lehet stb.,
- az a tanuló, aki nem mutat érdeklődést az iskola iránt,
- az a tanuló, aki hosszú távon kedvezőtlen otthoni környezetben él,
- az a tanuló, aki hirtelen kritikus helyzetbe kerül a családban és egyéb...

A társadalmi elfogadás hosszú távú folyamat, amely magában foglalja az akadályok felszámolását, amelyek hátráltatják bizonyos csoportok teljes körű részvételét a társadalomban. Akadályok lehetnek a diszkrimináció, az előítéletek, az erőforrásokhoz és lehetőségekhez való egyenlőtlen hozzáférés és más. A társadalmi elfogadás magában hordozza a sokféleség és az összetartozás érzésének felismerését és előmozdítását a közösség minden tagja számára. Ennek monitorozása szintén az iskolai szociális segítő feladata lenne.

## **A TÁRSADALMI BEILLESZKEDÉS ELŐNYEI**

A társadalmi elfogadás erősebb és összetartóbb közösségeket hoz létre a különbségek áthidalásával és a különböző csoportok közötti megértés elősegítésével.

*Egyéni jól-lét:* A társadalmi elfogadás elősegíti az összetartozás érzését és az önértékelést, elősegíti a lelki és érzelmi jól-létet. Ha az emberek úgy érzik, hogy elfogadják és megbecsülik őket, nagyobb valószínűséggel rendelkeznek majd pozitív önértékeléssel, egészséges kapcsolatokat építenek ki és teljes életet élnek.

*Gazdasági növekedés:* Az elfogadó társadalmak a sokszínű és képzett munkaerőből részesülnek, amely támogatja az innovációt, a termelékenységet és a gazdasági növekedést. Ha mindenki egyenlő hozzáféréssel rendelkezik az oktatáshoz, a foglalkoztatáshoz és az üzleti lehetőségekhez, ez dinamikusabb és virágzóbb társadalomhoz vezet.

*Társadalmi összetartozás:* A sokszínűség elfogadásával és az egyenlőség előmozdításával csökkenthetik a társadalmi feszültségeket és elősegíthetik a tagjaik közötti nagyobb harmóniát.

*A többségi társadalom gazdagítása:* A különböző kultúrák különböző nézőpontokkal, tapasztalatokkal és tudással rendelkeznek. Ha ezek a perspektívák találkoznak, az új ötletekhez, innovációhoz és kreatív problémamegoldáshoz vezethet. A különböző kultúrájú emberek közötti együttműködés olyan környezetet teremthet, ahol támogatják az ötleteket és a kreativitást.

A szociálisan hátrányos környezetből származó gyermeknek és tanulóknak az számít, aki az oktatási törvény 2§ alapján olyan környezetben él, ahol szociális, családi, gazdasági és kulturális környezete elégségesen fejleszti mentális, akarati, érzelmi tulajdonságait, nem támogatja szocializációját és ingerszegény az átlagos személyiség fejlesztéséhez. A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók iskolai nevelésének és oktatásának minőségi feltételei biztosításához az oktatásiügyi minisztérium anyagi támogatást nyújt. A támogató intézkedések anyagi juttatása a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók iskolai esélynevelését biztosítja az érintett tanulók száma alapján. (TIK 2024)

A kivételes tehetséget is meg kell említenünk, mivel ha a tehetséges tanuló a neki nem megfelelő környezetben él, tanul, dolgozik, akkor számára ez számos konfliktust okoz és gyakori esetben magatartászavar, krónikus stressz vagy lelki betegség is jelentkezhet. A konvergens gondolkodás az intelligencia, míg a divergens gondolkodás az alkotóerő jellemzője. A kreativitásfejlesztés odafigyelő alkotómunkát igényel. Nagyon fontos, hogy a rugalmasság találkozzon az alkotóképességgel. Ha valaki csak rugalmas, akkor minden helyzetben tudja, hogyan kell viselkednie. Ha csak alkotóképes, akkor haszontalan dolgokra is pazarolhatja az idejét. Ha rugalmas is és alkotókész, akkor naprakész nagy dolgokra hivatott. A „meg nem értett” tehetség gyakran negatív, romboló életformát választ, mert a „kitűnni a szürke átlagból” hajtja a nagy dolgok felé, csak nem konstruktívan.

Látjuk, többletnevelés állapottelbecsülés és felismerés kell ahhoz, hogy reálisan elemezni tudjuk, hogy hol is a probléma. Ezt csupán csapatmunkával lehet elérni, ahol az iskolában a pedagógus mellett ott van a támogató csoport, amelynek tagja az iskolai szociálpedagógus, vagy szociális segítő is.

## REZILIENCIA

A pszichológiai szakirodalom pozitív alkalmazkodási képességként tekint a rezilienciára. A reziliencia a személy készsége a nehéz élethelyzetekkel megbirkózni. Nem hagyja a nehézségeket, a traumatikus eseményeket és a kudarcokat eluralkodni mindennapi életében, hanem pozitív szemlélettel felülkerekedik azokon és továbblép, gyakran magasabb szinten. Ehhez az alkalmazkodóképességet fejleszteni lehet, általában hét – nyolc területet határoz meg a szakirodalom (Johnson 2024):

**Elfogadás:** Meg kell tanulni elfogadni azt, amin már nem lehet változtatni, nem tudjuk befolyásolni, ez sokszor segít elengedni a múltat.

**Felelősségvállalás:** Amit viszont tudunk befolyásolni, azért felelősséget is kell vállalni.

**Személyes hatékonyság:** Ez a hit önmagunkban. Fontos ahhoz, hogy ne passzív elszenvetői legyünk az életnek, hanem szembenézzünk a kihívásokkal.

**Egészséges pozitívizmus:** Egy reziliens ember nem hagyja, hogy a negatív érzései befolyásolják, hanem képesek gondolataikat tudatosan befolyásolni.

**Indulatkezelés:** Az impulzív döntések és reakciók tudatos irányítása, az érzelmi kitörések elkerülése.

**Társas kapcsolatok:** Stabil, szociális háló kiépítése, ami a kölcsönös együttműködésen és bizalmon alapszik.

**Empátia:** Sokat segít nemcsak a konfliktus kezelésében, de a megelőzésében is.

**Megoldásközpontú gondolkodás:** A probléma feltárása, kreatív megoldása. Világos célok kitűzése és azok elérése.

A *stresszreakció* energiamobilizáló a terhelés legyőzésére. Ez lehet pozitív és negatív reakció. Eustressz aktivizálja a szervezetet és ösztönző hatással van rá. A distressz betegítő, felborítja a szervezet egyensúly - háztartását és egyre nehezebb a feszültség – elernyedés (relaxáció) közötti harmóniát fenntartani. A stressz megtapasztalt érzése a szorongás, amikor felborul az egyensúly és nyugtalanul, feszültebbül, ingerültebbül, faradékonyan éljük meg a napi teendőket. Gyakran nem tudatosítunk ennek jelentőséget, csupán észreveszünk. A stressz nélküli élet egyrészt unalmas, másrészt, mint negatív megterhelés, betegségek és a legrosszabb esetben halállal is végződhet. Éppen ezért nem számúzni kell életünkben a stresszt, hanem csak arra kell vigyáznunk, hogy ne terhelje túl az embert, meg kell tanulnunk kezelni. Ilyen meg gondolással a stressz igazi életelixír, ami a testi és a lelki egészséget fokozza és a védekező erőt is növeli. Azonban a túlterhelés, a káros stressz erősen lecsökkenti az ellenálló erőt.

A *Burnout szindróma (kiégés)* a stressz hosszantartó, terhelő hatásának eredménye, amely kognitív, emocionális, szociális és testi elváltozásokat okozhat. Mivel a tüneteket csak észleljük, ezek „pontértéke” összeadódik, és bizonyos idő után már nem akut sztrészről beszélünk. Négy fázisát különböztetünk meg:

1. lelkesedés – az egyén érdeklődéssel, távlati tervekkel tele végzi a munkáját,



2. stagnálás – a terveit nem tudja elérni, nincs sikerélménye,
3. frusztráció – csalódás éri, agresszíven reagál a kihívásokra, érdektelen,
4. kiegészi szindróma – barátságtalan, ellenséges, nem vesz részt csupán a kötelező aktivitásokban.

Különböző stresszoldó stratégiák léteznek, amelyek segítenek a stressz legyőzésében: relaxáció, pozitív életszemlélet, reziliencia, mindfulness technikák stb. A lelki egészségvédelem, vagyis a mentálhigiénés szemlélet nagyon fontos. A stressztűrés, stresszoldás, kiegészi szindróma kezelése, vagyis a minőségi élet biztosítása lényeges, s ennek készségei tanulhatóak. A pozitív gondolkodás életfilozófiája is a ma kompetenciája. Átsegít a buktatókon, segít megkeresni és megtalálni a megoldásokat, erőt ad, újratölt. Az emberi szervezet is a nyugtalanító külső hatásokra, amelyeket összefoglaló néven stressznek nevezünk. A stresszhelyzetre adott válaszreakciót „küzdelmi vagy menekülési” ösztönnek is nevezhetjük. Bár manapság a stresszt okozó élethelyzetek ritkán jelentenek közvetlen életveszélyt, szervezetünk mégis úgy reagál, mintha az ténylegesen fennállna, akár valódi, akár képzelt vészhelyzetről legyen szó. Előidézheti a közlekedési eszközök zsúfoltsága, a forgalom lárma, a szomszédból áradó hangos zene, a folyton zajos családi környezet, az állandó munkahelyi zúgás, hangzavar stb. Az ilyen zavaró körülmények túlterhelik az idegrendszert, nyugtalanságot, türelmetlenséget, sőt szorongást, súlyos esetben depressziót válthatnak ki. A stresszézésnek egy másik változata inkább lelki, és nem pusztán idegi reflexen alapszik. Egy-egy élethelyzet feszültséget idéz elő. Ezek az érzések vagy kellemesek, vagy kellemetlenek, bejósolhatóak, előre tudhatóak. Manapság közismert az a fajta feszültség, amely a teljesítményhez, így az iskolai tanuláshoz köthetőek. A szenvedő alany úgy érzi, állandó nyomás alatt van, nem tud megfelelni a vele szemben támasztott követelményeknek, vagy ehhez teljes eszköztárát, energiáját, koncentrációképességét mozgósítania kell. Az ember szervezetében stressz hatására felszaporodnak a különböző stresszhormonok. Ezek a hormonok láncreakciót indítanak el. Az első lépés a „riadó”, amely a szervezet tartalékainak mobilizálását jelenti a belső elválasztású mirigyek, elsősorban a mellékvesekéreg hormonjainak kiválasztása révén. Sebesebben ver a szív, szaporább a légzés, emelkedik a vérnyomás, kiver a veríték. Egy-egy félelmetes helyzetben - a megemelkedett vérnyomás következtében – több vér jut az izmokba, melynek hatására felszabadulnak a védekezéshez, a meneküléshez szükséges energiák. Ha a feszültséget keltő esemény, érzés elmúlik, a szervezet ismét normálisan működik. Ha viszont ez a felpörgetett állapot túl hosszú ideig tart és nem követi nyugodt feltöltődési időszak, kimerülhetünk, és komoly egészségügyi károsodásokat is szenvedhetünk. Ugyanakkor időnként úgy érezzük, a hullámok összecsapnak a fejünk felett (distressz). Más nem

tehetünk, meg kell tanulnunk higgadtan kezelni a konfliktushelyzeteket, hogy meg tudjunk felelni a folyamatos kihívásoknak. Tudnunk kell, mi okozza a feszültséget, mit kell megváltoztatni az életvitelünkben ahhoz, hogy ezt csökkentsük. Hasznos lehet, ha a napi programunkba beiktatunk valamilyen testmozgást, sportot, jó hatása van például a kerékpározásnak vagy egy kellemes sétának a friss levegőn. A tudatos légzés is sokat segíthet. Ősi, még az állatvilágból magunkkal hozott reflex ugyanis, hogy vészhelyzetben a szervezetünk átáll a felszínes légzésre. Az idegesség, fáradtság, feszültség egyik biztos jele, ha felszínesen, kapkodva vesszük a levegőt. A tudatos légzés könnyen megtanulható, és ezzel gyorsan és látványosan csökkenthetjük a modern életformából adódó stresszhelyzetek következményeit. Az egyenletes légzés automatikusan csökkenti a stresszhormonok szintjét a szervezetünkben, mérsékli a szívverések gyakoriságát és csökkenti a vérnyomást. Relaxációnak nevezzük azokat az eljárásokat, amelyek a testi-lelki egyensúly kialakítását segítik elő.

Napjaink új *kommunikációs eszközei* azok, amelyek kételkedést és vitát váltanak ki. (Cole, 1998) könyvében találkozunk többek között azzal a kérdéssel is, hogy a televízió vajon szelíd bébiszitter, avagy veszélyes betolakodó? A véleményformálásban fontos szerep jut a médiáknak, amelyek sok esetben a széthúzó erőt hangsúlyozzák, a különbségeket nagyítják ki, így elhintve a bizonytalanság, az ellenségeskedés táptalaját. Az utóbbi évtizedek információáradata, az elektronizáció egy olyan új tudásterületet generált, amiben a fiatalabb generáció jobban eligazodik, rutinosabb, természetesebb számára a virtualitás. Elmondhatjuk, hogy a társadalom hagyományos szociális kapcsolatrendszere a hierarchikus alá - fölé rendelt szerepeivel, nem működik, nem működhet együttműködés nélkül. *Teljesítményorientált társadalom vagyunk*, pedig, az értelmi intelligencia fejlesztése mellett az érzelmi intelligencia szerepe is nagyon fontos, főleg az életre való felkészítés területén. Az érzelmi intelligencia az egyén életképességet biztosítja. A konfliktusok az életvitelünkhöz tartoznak, nem tagadni kell őket, hanem felvállalni a megoldásukat. A *szociális interakció* egy folyamat, ahol az egyik ember viselkedését és megélését befolyásolja a másik ember megélése és viselkedése. Kölcsönhatás jön létre, amely erősítő, ellenséges vagy konfliktussal teli. A kommunikációban rejlő agresszió kifejezését a nevelés formálja, így különböző viselkedési mintákat kapunk. Konfliktushelyzetben kétféle stratégia jellemző: nyertes-vesztes (*versengő stratégia*) vagy nyertes-nyertes (*együttműködő stratégia*). Továbbá ismerünk vesztes-vesztes pozíciót is („Ha nem lehet az enyém, a tiéd sem lesz!”) Több szakember szerint ez a viselkedési mintázat a mi kulturális közegünkre jellemző, mindez a múlt megélt tapasztalataiból merítve. A konfliktus ott jön létre, ahol a két fél véleményét, szükségleteit, céljait, cselekvését ellentmondónak, összeférhetetlennek tudja be. Régóta ismert probléma, hogy az emberek nagy része nem a konfliktust akarja megoldani,

hanem győzedelmeskedni akar. A kooperáló, együttműködő viselkedés a következő döntéshozatali formákat alkalmazza: *konszenzus, kompromisszum, sorsolás, többségi szavazat*, vagyis megoldást keres és talál. A versengő viselkedés következménye a győztes - vesztes megoldás. Míg az egyik fél győz, addig a másik fél veszteséget szenved és bosszút fontolgat. Így a konfliktushelyzet továbbra is fennáll, csupán a kivitelezése van „áthelyezve” más, jobb alkalomra. A leggyakoribb hibák, amit elkövetünk a másik fél elfogadásánál az *első benyomás hatása, a sztereotípiák (skatulyázás), a projekció (kivetítés), az elítélés és az általánosítás*. A konfliktusban háromféle megoldási típust különböztetünk meg: *aktív, passzív és agresszív* megoldást. Az aktív megoldó az asszertív problémamegoldást alkalmazza a „Tiszteletben tartom jogaid, de elvárom, hogy te is az enyémet!”- elv alapján. Az asszertivitás hatékony magatartást jelent és a következő viselkedési formákat ismeri: érdekérvényesítő, jogalkalmazó, szimpátiakeltő és kapcsolatmenedzselő magatartást. A passzív problémamegoldó lemond saját jogairól, inkább megcsinálja, csak ne legyen vele probléma, nem veszi észre a problémákat, hogy ne kelljen állást foglalnia, másra hagyja a döntést, pedig érdekeivel ez nem összeegyeztethető stb. Az agresszív problémamegoldó csupán a saját érdekeinek érvényesítésére gondol, teszi ezt a másik kárára, jellemző rá az önzés, elfogultság, saját igényeinek preferálása.

<b>Aktív</b>	<b>Passzív</b>	<b>Agresszív</b>
kompromisszum	megfelelés	dominancia
konszenzus	kikerülés	egyoldalú
integráció	ignorálás	elfogult
szavazás	véletlen	

1. táblázat: A konfliktusok megoldási formáinak alkalmazása az egyes típusoknál (Strédl 2009)

A személyközi helyzetekben egyes emberek állandóan alárendelt helyzetbe kerülnek, alkalmazkodó módon viselkednek. Másokra inkább az jellemző, hogy nem tudnak veszíteni, önérvényesítésre törekednek és nem riadnak vissza az agressziótól sem. A kívánatos viselkedési forma egy konfliktusban az *asszertivitás*. Gyakorlatban minden konfliktuskezelésnél két vagy több ember van jelen. Ha a felek nem tudnak megegyezni abban, hogy a problémát miként oldják, a konfliktus tovább gerjed. Egy semleges közvetítő (mediátor) a probléma objektív mérlegelésére képes, így elősegíti a hatékony megoldást. A vitakultúránk gyakran csak a veszekedést, az erőszakos vitát ismeri. A vita destruktív vagy konstruktív kivitelezését az irányítás befolyásolja. Ha a vezető felvállalja az irányítást, aki természetes vagy kiválasztott tagja a csoportnak, akkor létrejöhét hatékony problémamegoldás is. A hatékony ve-

zető jellemzője a csoportvita tervezése és vezetése, a problémamegoldás és konfliktuskezelés konstruktív kivitelezése.

Az információszerzés a legfontosabb mozzanat egy megoldási folyamatban, mivel sok esetben egy utólag megszerzett lényeges információ felborítja a már megoldásként kezelt helyzetet, a jól feltérképezett, előkészített problémahelyzet már fél megoldást jelent. A tárgyalás rövidebb, vagy majdnem olyan hosszú folyamat, mint az információszerzés. Ügyelni kell, hogy minden vitapartnernek lehetősége legyen az első körben a véleménynyilvánításra, ne keverjük a két folyamatot, amely azt jelenti, hogy minden egyes elhangzott véleménynyilvánítás után megoldást keresünk, arról tárgyalunk. Ez nem hatékony módszer, időigényes. Ha az első körben minden információ elhangzott, akkor tárgyalási alapul szolgál minden résztvevő álláspontja és érdemben lehet arról tárgyalni. Ha a tárgyalási folyamat lecsengett, akkor a döntéshozatal már nagyon gyors része a problémamegoldásnak, hiszen ehhez csupán el kell dönteni, hogy melyik módozatát ismerjük el (ezért fontos több módot ismerni). Az iskolai szociális segítő, aki a konfliktusoldásban, a mediáció és a *facilitálásban* képzett, hatékony segítség egy iskolai közösség számára. Ügyel a konstruktív lépésekre, igyekszik a feszültséget elhárítani, semlegesíteni és felvállalni az ösztönző, pozitív, rásegítő szerepet. Ezt a szerepkört csupán olyan személy tudja ellátni, akit elfogad a többség. A kortárs-, az ún. peer - mediáció is fontos az idősebb tanulók körében, hogy megtapasztalják, nem csak előnytelen konfliktusmegoldások léteznek, hanem az indulatok lecsillapodásával, egy semleges közvetítő beiktatásával, megoldást találnak. A mediátor biztonságot nyújt, esélyegyenlőséget biztosít a résztvevőknek és felügyeli nemcsak a folyamatot, hanem a végleges döntés betartását is. Gyors, olcsó, hatékony megoldás és ha ezt az iskolai szociális segítő nyújtja, helyben van.

## BEFEJEZÉS

A mentálhigiéné elmélete lehetőséget ad reflektálni a problémákra, amelyek a változások provokálnak, ilyenek a megváltozott életkörülmények, függőségek vagy személyiségzavarok, lelki betegségek, amelyekkel a ma iskolája gyakran szembesül. Ebben segítenek azok a szakemberek is, akik tagjai az iskolai támogató csoportnak. Ahhoz, hogy a megoldásban segítők lehessünk, szükségünk van elsajátítani azokat a kompetenciákat, amelyekről már említés volt. A gyakorlati, saját élményű tréning lehetőséget ad arra, hogy csoportos foglalkozásokon helyzetgyakorlatokkal, szociálpszichológiai aktivitásokkal lehetőséget kapjon a résztvevő beépíteni személyiségétárába a segítő kompetenciákat. Ebben a folyamatban az iskola pedagógusainak, tanulóinak

és a családoknak is segít az iskolai szociálpedagógus vagy szociális segítő.

### **SZAKIRODALOM**

ARONSON (2008) *A társas lény*. Budapest: Akadémiai Kiadó. ISBN 9789630586283

ATKINSON et. (2005) *Pszichológia*. Budapest: Osiris. ISBN 9633897130

BAGDY szerk. (1999) *Mentálhigiéné elmélet gyakorlat képzés kutatás*. Budapest: Animula. ISBN 9634081711

COLE- COLE (2006) *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris. ISBN 9789633894736

CSENDES (1997) *Életvezetési ismeretek és készségek*. Budapest: Oktatási BT. ISBN 9630482924

GORDON (2010) *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Budapest: Gordon Kiadó. ISBN 9789639766037

GOLEMAN (2008) *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó. ISBN 9789639365759

JOHNSON (2024) *Reziliencia*. Budapest: HVG. EAN 9789635655564

KOPP – SKRABSKI (2009) *Az életminőség dimenziói, a magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. in A stresszelmélet megalkotója. Komárom: SJE. ISBN 9788089234431

ROGERS (2003) *Valakivé válni: a személyiség születése*. Budapest: Edge. ISBN 9632104013

SÉLLEI – TAKÁCS szerk. (2014) *Pszichológia a gyakorlatban*. Budapest: Typotex. ISBN 978963279 4020

STRÉDL (2009) *Kommunikáció és konfliktuskezelés*. Komárom: SZAKI. ISBN ISBN 9788097001124

TIK (2024) *Támogató intézkedések katalógusa*. Bratislava: NIVAM. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. <https://podporneopatrenia.minedu.sk> › katalog-podporny... 13.11.2024

# **A CIGÁNY/ROMA TANULÓK ISKOLAI SIKERTELENSÉGÉNEK LEHETSÉGES OKAI**

## **POSSIBLE CAUSES OF SCHOOL FAILURE AMONG GYPSY/ROMA STUDENTS**

**ORSÓS Anna<sup>21</sup>**

### **ABSTRACT**

Today in Hungary, the school success of Roma and Gypsy students is far below that of majority students.

Researchers have been investigating the causes of this issue for many years and have been looking for answers to the question of why these social inequalities are not levelling out despite various measures to compensate for disadvantages (Fehérvári, 2015).

One important task of education policy is to reduce educational inequalities by reducing differences between schools and by enabling students from different socio-cultural backgrounds to succeed in school. The extent of these inequalities can be reduced to some extent if we know the environment from which our Roma and Gypsy pupils come, if we know how the socialisation, motivation and values of Roma and Gypsy families differ from and are similar to those of non-Roma families. This study seeks to provide answers to these questions.

### **KEYWORDS**

Educational inequalities, different socio-cultural context, language socialisation, school success, bicultural socialisation, language disadvantage

### **BEVEZETŐ**

Ma Magyarországon a cigány, roma tanulók iskolai sikeressége messze elmarad a többségi tanulók iskolai eredményességétől.

E kérdéskör okainak vizsgálatával hosszú évek óta foglalkoznak kutatók és

---

21 Magyar Agrár-és Élettudományi Egyetem. Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék, orsos.anna@uni-mate.hu

keresik a válaszokat arra, hogy a különböző hátránykompenzáló intézkedések ellenére ezek a társadalmi egyenlőtlenségek miért nem egyenlítődnék ki. (Fehérvári, 2015)

Az oktatáspolitikai egyik fontos feladata az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése az iskolák közötti különbségek csökkentésével, valamint az eltérő szociokulturális környezetből érkező tanulók iskolai sikerességének megteremtésével.

Ezeknek az egyenlőtlenségeknek a mértéke valamelyest csökkenthető, ha ismerjük azt a környezetet, ahonnan a cigány, roma tanulóink érkeznek, ha tudjuk, miben tér el, miben hasonlít a cigány, roma családok szocializációja, motivációja, értékrendje a nem cigány családokéhoz képest.

Jelen tanulmány ezekre a felvetésekre igyekszik válaszokat adni. A szerző pedagógus-továbbképzéseken szerzett képzői tapasztalatai azt igazolják, hogy a köznevelés bármely szintjén pedagógiai tevékenységet folytató szakemberek viszonylag kevés rendszerezett ismerettel rendelkeznek a cigány, roma népességről. Sajnos, ez a tudás a pedagógusképzésben ma sem tartozik mindenütt a kötelezően elsajátítandó ismeretek közé, ezért a tapasztalatok azt igazolják, hogy a pedagógusok cigány, roma közösségekről való ismeretei inkább sztereotipikusak, mint valóságosak.

Szeretnénk, ha ez az írás segítséget nyújtana a napi iskolai tevékenységek során felmerülő cigány, roma gyerekekkel kapcsolatos problémák megoldásához, azzal, hogy a teljesség igénye nélkül, bemutatja, röviden ismerteti azokat a cigány, roma népességet érintő kérdéseket, a csoporton belül létező, kívülről gyakran nem is érzékelhető ellentmondásokat, viszonyulásokat, amelyek így vagy úgy, de befolyásolják a cigány, roma népesség egymással és a többségi társadalom tagjaival való együttélését.

## **A CIGÁNYOK LÉTSZÁMÁRÓL**

Sokak számára más közismert, és talán elcsépelet állításnak is tűnik, hogy a cigány népesség nagyságának pontos meghatározása nem egyszerű feladat.

A rendelkezésünkre álló az adatok meglehetősen ellentmondásosak, ennek köszönhető, hogy cigányok, romák a népszámlálási statisztikákban is rendkívül hiányosan szerepelnek. Mivel többségében perifériára szorultan élnek, nehezen elérhetőek, egyértelmű paraméterekkel nem is meghatározható, kik ők. Többen, sokféle szempontrendszer alapján kategorizálják a cigány lét főbb jellemzőit, mindenki által elfogadott és egységes definíció a mai napig nem alakult ki.

A népszámlálás adatai önbevalláson alapulnak, eszerint azt tekinthetjük cigánynak, aki annak vallja magát. E szempont alapján egy elvileg objektív

adatot kapunk, ám ez a szám nem tükrözi magyarországi cigányság valóslélekszámát.

A népszámláláson regisztrált viszonylag alacsony számnak több magyarázata lehet, de mivel itt az etnikai és vallási, felekezeti hovatartozásra vonatkozó kérdésekre nem kötelező válaszolni, ezek a számadatok csak tájékoztató jellegűek.

A koronavírus okozta világvjárvány miatt a tízévenkénti népszámlálás Magyarországon 2021 májusa helyett 2022 őszén valósult meg.

A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján 209 909 ember vallotta magáról azt a 2022-es népszámláláson, hogy a cigány (roma) nemzetiséghez tartozik. Ez a szám jóval kevesebb, mint amennyien a 2011-es országos számláláson válaszoltak erre a kérdésre. Akkor több mint 315 ezren vallották magukat cigánynak. De az azt megelőző, 2001-es népszámláláson is a mostanihoz közelítő adat született: húsz évvel ezelőtt 205 ezren vallották magukat cigánynak.

1. táblázat: A cigányságra vonatkozó nemzetiségi és nyelvi adatok a népszámlálásokban. (2001–2022)

Év	A teljes lakosság száma	A cigány (roma) nemzetiséghez tartozók	Cigány anyanyelv	Családi, baráti közösségben használt nyelv	Nem válaszolt a nemzetiséghez tartozó kérdésre
2001	10 198 079	205 715	48 438	53 075	527 050
2011	9 937 515	315 583	54 339	61 143	1 399 600
2022	9 603 518	209 909	23 192	31 173	1 086 223

(Forrás: A KSH, Népszámlálási adatok. Magyarország nemzetiségi adatai alapján – saját szerkesztés 2023.)

A népességszám a népszámlálási adatok alapján nem csak a cigányok, de minden kisebbség esetében alacsonyabbak, mint az adott kisebbség tényleges becsült száma.

Az önbevallás mellett léteznek olyan felmérések, cigányösszeírások, szociológiai kutatások, amelyek saját szempont alapján döntenek el, hogy kit tekintenek cigánynak.



Kemény István és munkatársai erről A cigány nemzetiségi adatokról szóló cikkükben a következőképpen írnak.

„A környezet a barna bőrűeket és ezen túlmenően a cigány származásúakat tartja cigánynak. Azokat tartja cigánynak, akiknek a szülei cigányok. Általában a félcigányokat is cigánynak tartja, a lényeg azonban az, hogy származás szerint határozza meg a cigányokat. Ebben az értelemben cigány marad az az értelmiségi, akiről a környezetet tudja, hogy cigány szülők gyermeke, akkor is, ha nem vallja magát cigánynak, sőt tagadja, hogy cigány. Természetesen vannak olyan emberek, akikről a környezet nem tudja, hogy cigány, és akik el tudják titkolni a cigány származásukat. Ezek kivételek. Vannak fehér bőrű cigányok, akik kivételes körülmények között szintén el tudják titkolni cigány származásukat. Ezek is kivételek”. (Kemény & Janky, 2003, 2.)

Ez a meglehetősen szubjektív – a környezet értékítéletére építő – vizsgálati módszer a hazai cigányság lélekszámát 600 000 és 800 000 közé teszi.

Fontos megjegyezni, hogy a tágabb és a szűkebb társadalmi környezet erősen befolyásolja az emberek identitásvállalását, valamint annak mértékét. Ha a környezet befogadó, s a másságot értéként kezeli, a közösség, valamint az egyének identitásvállalása észrevehető mértékben lesz nagyobb a presztízsnyeresés miatt, míg ellenkező esetben ennek épp a fordítottja figyelhető meg.

A népesség meghatározása a kérdés érzékenysége mellett, számos problémát is felvet. A vegyes házasságokból születő gyermekek identitásának megítélése csak egy, amely e kérdés kapcsán gyakran felmerül.

Az 1992. évi LXIII. számú, a személyes adatok védelméről és a közérdekű adatok nyilvánosságáról szóló törvény emiatt különleges adatnak nyilvánít minden olyan adatot, amely – többek között – a faji eredetre, a nemzeti és etnikai kisebbséghez tartozásra irányul, ezért tiltja ezek nyilvántartását.

A törvény értelmében az osztálynaplókban a cigány, roma származású tanulók neve mellett az 1993-as tanév óta nem állhat „C” betű, így alkalmanként nehezen értelmezhető és számos ellentmondás adódik abból, hogy a cigány, roma tanulók integrációját érintő intézkedések ténylegesen kikre vonatkoznak, milyen módon.

A cigány–nem cigány opozíció túl további problémát jelent, hogy a többségi társadalom nagyobb része a mai napig homogén közösségnek tekinti a cigányok, romák közösségét. Egyre többen tudják azonban, hogy a magyarországi cigányok, romák közössége nem tekinthető egységesnek.

Elsőként Erdős Kamill készítette el azt a tipológiát (Erdős, 1958), amely a cigányokat, romákat a nyelvhasználatbeli különbségek, a foglalkozások és a területi megoszlás alapján rendszerezte.

A Kemény István által vezetett szociológiai vizsgálat 1971 óta ennek a tipológiának egy egyszerűbb változatát alkalmazza, amely három csoporthoz sorolja a cigányokat: a magyarul beszélő romungrókhhoz (akik magukat magyarcigánynak, zenész vagy muzsikus cigánynak is mondják és a hazánkban élő cigányok több mint 70 %-át teszik ki), a magyarul és romani nyelven egyaránt beszélő oláhcigányokhoz, (akik a hazai cigányok 21 %-át jelentik), valamint a magyarul és a román archaikus változatát, a beás nyelvet, használó és mindössze 8%-ot kitevő beás cigányokhoz. (Kemény et al., 1976).

Bár ez a felosztás szociológiai szempontból igen nagy jelentőséggel bír, nyelvészeti szempontból több helyen problematikusnak tekinthető. Nem nevezhető ugyanis minden magyarul beszélő cigány identitású személy romungrónak. Így például a nyelvileg asszimilálódott beások is erősen őrzik beás identitásukat, de így van ez több más kisebbség esetében is. A már csak magyarul beszélő cigányoknál a származás és az anyanyelv elvált egymástól, ám a csoporttagság felvállalása az anyanyelv nélkül is igen fontos identitásképző faktorként jelenik meg. Ez a Kemény-féle osztályozás nem ejt szót arról, hogy a magyarországi romungrók nem csak egynyelvűek, erre bizonyítékul szolgálnak azok a nyelvszigetek (pl. Versend), ahol muzsikus cigányok még beszélik a romani nyelv kárpáti cigány változatát, amelyet az angol nyelvű romani dialektológiai szakirodalom a romani ún. centrális dialektusai közé sorol.

## **A CIGÁNYSÁG TERÜLETI ELHELYEZKEDÉSE**

A fenti eltéréseket mutató jellemzők alapján a cigányok tagoltságát mutatja az is, hogy a cigány népesség területi elhelyezkedése is igen jelentősen eltér az ország népességétől. Míg a cigányság bármely csoportjának kevesebb, mint 10 százaléka lakik a fővárosban, szemben a népesség 20 százalékaival, addig a községekben lakik a cigányság 58–64 százaléka, szemben az országos 38 százalékkal” (Hablicsek, 1999).

A magyarországi három cigány csoport területi elhelyezkedése meglehetősen egyenlőtlen. A beás cigányok döntő többsége a dél-dunántúli megyékben lakik; ebben a régióban arányuk megközelíti a teljes cigány népesség 30 százalékát, a régió két megyéjében, Baranya és Somogy megyében pedig a cigányok többségét képezik. Más régiókban beásul beszélő cigányok csak jelentéktelen számban fordulnak elő.

A magyar és a romani nyelvet beszélő cigányok eloszlása egyenletesebb. Magyar anyanyelvű cigányok teszik ki a legtöbb régióban a cigányok háromnegyed részét; egyedül a dél-dunántúli régióban süllyed arányuk 50 százalék

alá. A romani nyelvjárásait beszélő cigányok aránya valamennyi régióban 20–25 százalék. (Kemény & Janky, 2003)

A területi elhelyezkedés különbözőségével magyarázható, hogy a Dunántúl nagy részén, a viszonylag kisszámú, a munkaerőpiacon aktívabb, képzettebb cigányoknak a többségi társadalomba való integráltsága nagyobb, mint az ország szegényebb gazdaságú területein. Ebből következik az is, hogy az ő munkaerőpiaci és társadalmi integrációs kilátásai is mások, ami a motiváció és így az oktatás eredményessége szempontjából kulcsfontosságú tényező.

A magyarországi lakossági migráció, amelynek iránya a kelet felől nyugatra, valamint a központi régióba költözést jelenti, hozzájárult ahhoz, hogy több település vált homogénné vagy többségében cigány, roma lakosúvá. (Mártonfi, 2016)

A kistelepülések egy részének elszegényedési és gettóvá válási folyamata már több évtizede elkezdődött. A kilencvenes években ez a folyamat folytatódott, az iskolák sok helyütt elcigányosodtak, az iskolák szegregálttá váltak, így az iskola és a pedagógusok lehetőségei folyamatosan változnak, gyakran ellehetetlenednek. (Ladányi & Szelényi, 1998)

A társadalmi megítélés egységesként kezeli a hazai három cigány csoportot, ám azok nemcsak a fent említett létszámukat és területi elhelyezkedésüket, de nyelvüket, nyelvhasználatukat, kultúrájukhoz való kötődésüket tekintve is nagyon eltérnek egymástól.

## **A CIGÁNY CSOPORTOK IDENTITÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐKRŐL**

Míg a többségi társadalom tagjai a cigány népesség tagjainak megnevezésére szinonimaként és a csoport iránti tiszteletét kifejezve inkább a „roma” szót használja, addig a három csoport az önnevezését tekintve is különböző módon jár el, elhatárolja, megkülönbözteti magát a másiktól. A magyarországi cigányság jelentős része – a romungrók és a beások többsége – „cigánynak” nevezi magát, nem „romának”, mindazok ellenére, hogy a közéletben és a politikai szóhasználatban egyre nagyobb teret nyer a „roma” elnevezés, Számukra a „cigány” a tágabb, általánosabb fogalom, amelybe beletartozik az a csoport is, aki magát romának nevezi. (Orsós, 2015)

A „roma” az oláh cigányok belső elnevezése, akiktől a muzsikus cigányok elhatárolódnak. Tehát azzal, hogy a magyarcigány azt mondja, ő nem *roma*, hanem *cigány*, azt fejezi ki, hogy ő nem *oláh cigány*. A csoportok elkülönülésének egyik jele például az endogámia (a csoporton belüli házasodás), amely ritkább a cigányság etnikai csoportjai között, mint a bármelyik cigány és

nem cigány közötti házasság. De a településeken belül is jól megfigyelhető a csoportok egymástól való elkülönülése azzal, hogy többnyire egymástól távoli utcákban laknak.

A különböző roma szervezetek a londoni, 1971-ben megtartott Első Roma Világkongresszusra hivatkozva, ahol a más-más cigány közösséget képviselő jelenlévők egyetértésben fogadták el, hogy a cigányok közös és hivatalos elnevezése legyen a „rom” szó többes számú alakja, azaz a „roma” forma.<sup>22</sup>

Bár ma is megoszlik a vélemény a terminusok használatát illetően, és sokan nem tekintik egymás szinonimájának a „cigány” vagy „roma” szót, így nem is fogadják el a „roma” szó kizárólagos használatát, ezért az egyre jobban terjedő „cigány, roma” egyenrangú használata mindenki számára megoldást jelenthet.

## **A CIGÁNY CSOPORTOK KULTURÁLIS SAJÁTÓSÁGAI**

A zenészek értékrendjének szerves része a nem cigányokkal „gádsókkal” való jó kapcsolat, a polgárosuló, letelepült életmód. Zeneművészetüket a magyar kultúra részének tekintik, így ez az identitás – kívülállása mellett – nem a magyar kultúrával történő éles szembe helyezkedésen alapul.

Gyakran felmerül az oláh-cigány és magyarcigány kontextusban az autentikusság és a társadalmi hasznosság képzetének megfogalmazása. Előbbit az oláh-cigányok, utóbbit a magyarcigányok körében hallani leggyakrabban. A hasznosságuk emlegetésével a romungrók a munkamegosztásban elfoglalt helyükre, a cigányzene hírnevére, országot emelő rangjára hivatkoznak.

„Az igazi muzikusok jó élet-értelmezése jóval közelebb áll az igazi művész vagy korábbi megfogalmazásokból táplálkozva az úri életfelfogáshoz. Eszerint az igazi zenész másokkal szemben megadja a tiszteletet oly módon, hogy velük szemben megvendéglő, bőkezű, adakozó, s éppen ezáltal ér el szimbolikus győzelmet. Jóllehet megélhetése a paraszttól, illetve a vendégtől függő, világrendje amazéval mégsem azonosítható. A jó élet tárgyi világgal való kifejezésére törekszik, de nem vég nélkül felhalmozó, hanem felélő”. (Szuhay, 1999, 27. old).

További különbség, hogy míg az oláh-cigányoknál a felhalmozás, a nagyvagyon gyűjtése jelenti a gazdagságot, a muzikusoknál a vagyon felélése, és

---

<sup>22</sup> Az oláh-cigányok *által* beszélt romani nyelvben csak az adott etnikai alcsoporthoz tartozókra utal, a „rom” szó, melynek jelentése 'férfi', 'férj', míg a szó többes számú alakja a „roma” jelentése 'férfiak, ill. emberek'. A kifejezés nőnemű párja a 'romnji' 'roma nő, asszony', 'feleség' (Szalai 2007).

egyfajta szimbolikus gazdagság játszik nagy szerepet, mely a bőkezűségben nyilvánul meg. (Fábiáné & Dr. Balogh, 2012)

A két csoport közötti szembenállást erősíti, hogy a polgárosult muzsikuskok „*úgy gondolják, hogy a cigányokra vonatkozó előítéletek és rossz ítéletek alapját az oláh-cigányok teremtik meg. A gazdagok gazdagságukat bűnös úton, tisztességtelen módszerekkel érik el, ezért jogosak a róluk szóló ítéletek, a szegények pedig – akik szegénységükről maguk tehetnek – elmaradott életmódjukkal hozzák rossz hírbe a muzsikuskokat, hisz a társadalom amazokból kiindulva általánosít. Vagyis attól tartanak, hogy az oláh-cigányokról szóló megítélés rájuk is átszármaztatódik, így integrációs folyamatukban sikertelenek lesznek*” (Szuhay, 1999, 27. old).

Az oláh-cigányok saját magukat, különösen vagyonos, elsősorban lókereskedéssel foglalkozó rétegüket tekintik „igazi” cigányoknak, vagyis – fonetikusan írva – „csácsó” romának. Szerintük „az igazi romák abból élnek, hogy a parasztoktól vagy a termelőktől vesznek, és azoknak adnak el. A legfőbb érték ebben a megközelítésben a jó és sikeres üzletelés lesz, mert ezzel biztosítható a többségtől s a többség intézményrendszerétől való függetlenség. Ugyancsak az igazi rom szimbolikus megjelenítését szolgálja az ember értékének látható kifejezése, ami a felhalmozásban, a látható vagyon felmutatásában, a jó élet kimutatásában nyilvánul meg. Azok a cigány anyanyelvű közösségek, amelyek ezt az elvárás rendszert nem tudják teljesíteni, nem számítanak igazi romnak, jöllehet, beszélnek a nyelvet, s hasonlóképpen a mulatságban, egymás megtisztelésében, a rokoni és baráti kapcsolatok ápolásában látják az élet értelmét” (Szuhay, 1999, 26.).

Az oláh-cigányok önmeghatározásában fontos szerepet játszik, hogy a három csoport közül viszonylag stabilan már csak ők beszélnek és őrzik anyanyelvüket, miközben a romungró és beás közösség nyelvhasználatára – ahogy a többi magyarországi kisebbségekre is – az erőteljes nyelvi asszimiláció jellemző.

Fontos megjegyeznünk, hogy ma már bármelyik cigány nyelvet (romani, beás) otthoni nyelvi környezetben elsajátító gyermekek között sem nem találunk olyat, aki a magyar nyelvet nem beszéli. A szocializmus éveiben a hagyományos cigánytelepeken élők messze a külvilágtól, így a magyar nyelv használóitól is, gyakran kezdték úgy iskolai tanulmányaikat, hogy semmit nem értettek abból, amit az iskolában nekik mondtak, emiatt butának tartották őket, és nagyon gyakran kerültek kiegészítő osztályokba is nyelvi nehézségeik miatt. Okulva ezekből a keserű tapasztalatokból, sok szülő úgy védte meg gyermekét ettől a rossz élménytől, hogy már meg sem tanította neki azt a nyelvet, ami neki még anyanyelve.

Ennek eredményeképpen, bár csoportonként eltérő arányban, de többen vallják anyanyelvüknek a magyart, mint bármelyik cigány nyelvet, ám ezzel

nem egyenesen arányos az, hogy ezek az emberek a nemzetiségi hovatartozás reprezentációjában, az identitás kérdésében hogyan vallanak.

Összegezve elmondható, hogy a nyelvi és nemzetiségi identitás és a nyelv-választás között nagy az eltérés. Bár identitásukat tekintve a legtöbben cigánynak, romának vallják magukat, de nem tartják az identitás kizárólagos velejárójának a romani vagy beás nyelv használatát. Beás közösségekben végzett nyelvhasználati kutatások (Pálmainé, 2006) azt erősítik meg, hogy pl. a beás családon belüli kommunikációban erős határvonalat jelent a gyermek iskolába lépése. Ettől kezdve a család tudatosan inkább magyarul beszél, hisz a gyermeknek a magyar iskola követelményrendszerének kell megfelelnie, s az identitás kérdése ehhez képest háttérbe szorul. Különösen a beás férfiak esetében tűnik igen tudatosnak ez a nyelvválasztási stratégia.

Mivel az iskola részéről is elvárás, hogy a domináns nyelvet vagy nyelvváltozatot (a sztenderdet) mindenki tudja, a cigány nyelvek a családi szintérré szorulnak vissza, és mivel a beszélők a nap nagyobb részét már nem biztos, hogy a családban töltik, ezért óhatatlanul is a többségi nyelvet használják többször, gyakran még olyan helyzetekben is, amikor beszélgetőpartnereikkel használhatnák a családban megtanult nyelvet.

A „*ki az igazi cigány*” vitája során szinte minden alkalommal felmerül és időnként nem kis vita tárgyát képezi az a kérdés, hogy a beások cigányok-e, az általuk beszélt nyelv nevezhető-e cigány nyelvnek. Beszélhetünk-e egyáltalán többes számban cigány nyelvekről, és az önmagukat cigánynak nevező, de beás nyelvet beszélő közösség tagjai mondhatják-e, van-e joguk azt állítani magukról, hogy ők is cigányok és cigányul beszélnek?

E kérdéskör, bár értelmetlenné tűnik, mégis sokszor mély érzelmeket vált ki minden magát cigánynak, romának valló beás emberből, hisz ezekkel a kérdésekkel egy hasonlóan kisebbségi helyzetben lévő közösség kérdőjelezi meg egy másik kisebbségi közösség identitását, anélkül, hogy e közösség terminusértelmezését ismerné.

A beás cigányok nyelvüket, hagyományaikat, szokásaikat, egész kultúrájukat a cigány kultúra részének tartják. Kétszeresen is kisebbségi helyzetben érzik magukat, hisz hazánknak viszonylag kis területén élnek, létszámukat tekintve ők vannak a legkevesebben, és a két nagyobb csoport gyakran „románnak” titulálva őket, ma is inkább lenézi, semmint partnerként kezelné őket.

Valamit enyhít a beások megítélésén, hogy mind a muzsikus, mind az oláh-cigányok elismerik, hogy bár létszámban a legkisebb csoport, a legtöbb országos hírű, magas színvonalú oktatási intézmény alapítása és működtetése az ő kezdeményezésükre indult el, az érettségig adó és felsőoktatási intézmények cigány,

roma tanulói között is felülreprezentáltak a beások. Ez magyarázható azzal, hogy míg a másik két nagy cigány/roma csoport által ma is végzett tevékenységek nagyobb eséllyel öröklődnek (a zenésznek zenész lesz a gyermeke, a kereskedőnek kereskedő), a beások hagyományos tevékenysége, a teknővájás, már nem kínál senki számára megélhetési lehetőséget a munkaerőpiacon, így szakképzetlenség híján a gyakran munkanélküliként, segéd- vagy betanított munkából élő szülő csak a tanulást tudja alternatívaként a gyermekének felkínálni.

A három nagy cigány csoport közötti frontvonalak ősidóktól fogva léteznek, és világlátásukban, preferált értékeikben a különbségek nagyon is számottevőek ma is.

Ezek a különbségek a csoportok egymáshoz való viszonyában az élet minden területén, hol erősebben, hol kevésbé erősen, de felszínre törnek, életkori csoporttól függetlenül.

Ezzel magyarázhatóak azok az iskolai tanórákon, szünetekben keletkező konfliktusok is a különböző cigány csoportok gyerekei között, amelyek időnként tettelegességgé fajulnak. Ezeket a – csoportokon belül – ma is létező belső hierarchikus különbségeket nem ismerő pedagógusok gyakran fogadják értetlenül, ha az iskolában a cigánygyerekek cigányozzák egymást, pedig kisebbségi státuszukból adódóan külső megítélés szerint egyelőek.

## **A BIKULTURÁLIS SZOCIALIZÁCIÓ**

Minden egymástól való nyílt vagy leplezett elhatárolódás ellenére számos hasonlóság van a hazai három nagy cigány csoport között.

E népeség az átlagosnál kisebb arányban és kevésbé előnyös pozíciókban van jelen a munkaerőpiacon. A 18–24 éves cigány, roma fiatalok kétharmada korai iskolaelhagyó volt 2017-ben, ami egyben magyarázatot nyújt arra, hogy körükben a se nem tanuló, se nem dolgozók aránya több mint négyszerese a nem cigányokra, nem romákra jellemzőnek. (KSH, 2018)

Az okok hátterében mindig megjelennek a családi szocializáció és az iskola viszonyrendszerének különbözőségeiből eredő problémák. Ha a családi és intézményi szocializáció (bikulturális szocializáció) közötti távolság kicsi, a tanulók iskolai sikeressége nagyobb lesz, mint ott, ahol a két szocializációs szintér jellemzői nagyon különbözőek, ezért az egymástól való távolságuk nagyon nagy. Ha az oktatási intézményekbe lépéskor a tanulók szocializációs különbözőségeit nem térképezzük fel és nem orvosoljuk, a hátránnyal induló lemaradása és az iskolarendszertől való korai távozása megjósolható.

Ezekben a helyzetekben a méltányos szolgáltatásokat nyújtó mediátor feladata, aki az iskolai kulturális térben otthonosan mozgó személy, hogy megis-



merje az eltérő kultúrájú elsődleges szocializációs teret, és ezáltal képes legyen elemeket áttemelni az iskola világába ezzel szélesítve az átfedést. A bikulturális szocializáció folyamatában a mediátor mellett fontos szereplő a translétor, aki az iskolától eltérő szocializációs térből érkezve már sikereket ért el a másodlagos (intézményi) szocializációs térben és közössége számára képes kulturális elemeket közvetíteni az intézményi térből. (Híves – Varga, 2017)

A fentiekből olvasható, hogy a probléma nem etnospecifikus, nemcsak a cigányokra jellemző. Az ok abban rejlik, hogy milyen a szülők iskolázottsága. Minél alacsonyabb iskolai végzettségű a szülő, annál kevésbé tudja átadni a gyermeke számára azokat a tudásokat, mintákat, amelyeket az iskola induláskor természetesen elvár mindenkitől. Mivel a cigány, roma népesség aluliskolázottsága ténykérdés, így a szocializációs különbségek nagy valószínűséggel a cigány családokra nagyobb mértékben jellemzőek, mint a nem cigány családokra. Természetesen azt is tudjuk, hogy a nem cigányok között is vannak aluliskolázottak, ahogy a cigány családok között is vannak olyanok, akik iskolázottak és jó példaként állnak mindenki előtt.

## **A BIKULTURÁLIS SZOCIALIZÁCIÓ KÜLÖNBÖZŐSÉGÉBŐL FAKADÓ NYELVI HÁTRÁNY**

A családi és intézményi szocializáció közötti különbségek vizsgálata során elsőként a nyelvi nehézségek kerülnek felszínre. A pedagógusok jelzései szerint a tanulóknak kicsi a szókincsük, szűkös a fogalmi készletük, nem értik a tankönyvi szövegeket, kérdéseket, feladatokat stb.

Réger Zita kutatásai alapján tudjuk (Réger, 1996), hogy a nyelvi nehézségekben rejlő okokat sokáig az eltérő anyanyelvvel magyarították, azt feltételezve, hogy a cigány, roma gyermekek otthon más nyelvet sajátítanak el anyanyelvként, mint az oktatás nyelve. Mint tudjuk, a gyermekek csak nagyon kicsi százaléka nő fel cigány nyelvi környezetben, így a kétnyelvűséggel nem magyarázhatók ezek a problémák.

Az viszont tény, hogy a kevésbé iskolázott szülők gyerekeinek nyelvi hátránya nagyrészt abból ered, hogy az otthon elsajátított nyelvi mintából rendszerint hiányzik az írott nyelvvel, az írásbeliséggel való kapcsolat. Míg az iskolázott családokban végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy a szülők és az idősebb gyerekek tudatos tanító-gyakoroltató tevékenységének eredményeként a gyermekek már az iskolába lépés előtti életkorban rengeteg tapasztalatra tesznek szert az írott vagy nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban, és olyan nyelvhasználati és interakciós készséget sajátítanak el, amelyek alapvetően szükségesek az olvasás és az írás későbbi elsajátításához, s az írott – nyomtatott szövegekhez kapcsolódó iskolai kommunikációhoz.



Nagy különbség az is, hogy az iskolaorientált családokban a gyermeket körülvevő tárgyi környezet fontos és természetes tartozéka a könyv, addig a kevésbé iskolaorientált családok világából hiányzik a gyermekkönyv (s többnyire hiányzanak a játéktárgyak is); a felnőttekkel való közös tevékenységből, a mindennapi élet helyzeteiből rendszerint hiányoznak azok a tipikus helyzetek, tevékenységek, amelyekben a fentihez hasonló „írásbeliséggel kapcsolatos események” előfordulhatnak.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a családokban használt nyelv eltérése és a társadalmi hovatartozással összefüggést mutat.

(Bernstein, 1972) korlátozott és kidolgozott nyelvi kód elmélete jól magyarázza, hogy hogyan alakul át ez a szociokulturális különbözőség iskolai hátránnyá. A kidolgozott nyelvi kód a magasabb szociokulturális helyzetben lévő, iskolázottabb családok nyelvhasználatára jellemző, ami azt jelenti, hogy a szülők gazdagabb szókinccsel rendelkeznek, változatos nyelvi fordulatokkal fejezik ki magukat, a gyermekkel folytatott kommunikációban összetett, bővített mondatokat használnak. A gyermek a szavakat és ezt a kifejezésmódot a családban megtanulja, választékosan fejezi ki magát, és az iskolában a szintén kidolgozott nyelvi kóddal kommunikáló tanárok mondanivalóját is könnyedén megérti. A korlátozott nyelvi kód használata az alacsonyabb szociokulturális háttérrel rendelkező, alacsony iskolázottságú családokban jellemző, ahol szűk szókinccsel, egyszerű mondat szerkezeteket használva beszélnek egymással a családtagok.

A korlátozott nyelvi kódot elsajátító gyermek így a kidolgozott kóddal kommunikáló tanítót alig lesz képes követni, és hátrányba kerül az iskolában is.

Az iskola ugyanakkor feltételezi, sőt elvárja a kidolgozott kód használatát, épít a gyermekek könyvekből megszerzett tárgyi és nyelvi tudására.

Az otthon elvárt és az oktatás által megkívánt nyelvhasználati módok különbözősége súlyos nehézségek, kudarcok forrása sok kisgyermek számára az iskolában. Ez a tényező valószínűleg már önmagában is mintegy „garantálja” sokak számára az iskolai eredménytelenséget és számos viselkedési és érzelmi problémát is okozhat.

Nemzetközi tapasztalatok egyértelműen bizonyítják: a kellő időben elkezdett iskola előtti nevelés képes az átlagos szocializációs eltéréseknél nagyobb „távolságokat” is áthidalni. (Réger, 1990)

A fentiekből következik: bármilyen – a cigány gyerekek iskoláztatásával kapcsolatos – program fő célkitűzésének arra kell irányulnia, hogy a családi neveléshez kapcsolódva biztosítsa a gyermekek intézményes iskola előtti szocializációját.

A megoldási módok kidolgozását feltétlenül elősegítené, ha a hazai célzott oktatási-fejlesztési programok jobban támaszkodnának az elérhető nyugati tapasztalatokra, a hasznosítható eredmények átvételére meghonosítására.

Ugyanakkor azokban az iskolákban, ahol különböző nemzetiségű gyerekek tanulnak együtt, a multikulturális nevelés beindítása is szükséges lenne. A gyermekek otthonosságérzetét különösen fokozná, ha elfogadtatásukat az iskolai környezet kézzel fogható módon visszajelezné azt.

Eddigi tapasztalataink és számos kutatás igazolja, hogy az iskola nem képes a különböző hátrányokkal induló tanulók méltányos támogatására, sőt szelekciós mechanizmusai révén a kedvezőbb helyzetben lévő társadalmi csoportok érdekeit érvényesíti. A tanulói teljesítmény és a családi háttér kapcsolata erős. Az iskola nem csökkenti, hanem növeli a középosztály alatti társadalmi rétegből érkező fiatalok hátrányait. Az iskola és a családi háttér közötti távolság gyakran tovább mélyítheti a már meglévő egyenlőtlenségeket, ezért minden olyan intézkedés, amely a gyengén teljesítő tanulók iskolai sikerességének javítását szolgálja, növelheti a magyar oktatási rendszer eredményességét.

A hátrányos helyzetből fakadó nehézségek miatt csak nagyon keveseknek sikerült a társadalmi mobilitás magasabb szintjére jutni. Az iskola, mint hatóság, sokszor csak a tankötelesség idejéig tudja a köznevelési intézményekben tartani a nagy hátránnyal induló tanulókat. Pontos adataink nincsenek arról, hogy a hazai három cigány csoport fiataljai közül kik jutottak a legtávolabb, de a lakóhelyi szegregáció, a munkaerőpiaci helyzet, gazdasági aktivitás alapján megjósolható, az ország mely régióiban jellemzőbb a tanulók korai iskolaelhagyása. A KSH 2016-os mikrocenzus adatai szerint a cigány, roma fiatalok aránya a felsőoktatásban összességében alulreprezentált. Csúppán 2%-uk kezdi meg tanulmányait és mindössze 0,5%-uk szerez diplomát.

Amennyiben a köznevelési programok hátránykompenzációs törekvései a hátrányos helyzetből induló cigány, roma fiatalok számára a jelenleginél komplexebb, méltányosabb támogatást biztosítanának, figyelembe véve az indulási szocializációs és kulturális különbségeket, a középfokú és felsőoktatási intézményekben is nagyobb számban lennének jelen. Egy értelmiségi minta nélküli közösség tagjai számára jóval hosszabb idő és folyamatos háttértámogatás szükséges ahhoz, hogy a többszörösen hátrányos helyzetéből előnyt tudjanak kovácsolni, miközben nem veszítik el kibocsátó közösségükkel sem a kapcsolatukat, és a többségi társadalom is befogadó módon viszonyul a társadalomba való beilleszkedési törekvéseikhez.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

1992. évi LXIII. számú, a személyes adatok védelméről és a közérdekű adatok nyilvánosságáról szóló törvény (2024.11.08.) <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99200063.TV> (

Bernstein, B. (1972). *Class, Codes and Control*. Routledge Kegan Paul, London.

Erdős, K. (1958). *A magyarországi cigányok*. Néprajzi közlemények. 1–2.

Fábiánné Andrónyi, K. & Dr. Balogh, Z. (2012). *Romológiai ismeretek*. Pázmány Szociális Tudományok 2. Budapest. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/288257/file/romologia.pdf>

Fehérvári, A. (2015). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása, 2006–2014. In Fehérvári, A. & Tomasz, G. (Eds.), *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet <https://mek.oszk.hu/15600/15610/15610.pdf>

Hablicsek, L. (1999). Népeségfejlődés Európában és Magyarországon. In Nánási Irén (ed.), *Humánológia*. Budapest, Medicina. pp. 333–356.

Híves-Varga, A. (2017). Bikulturális szocializáció. In Híves-Varga Aranaka (ed), *Inkluzív társadalom és nevelés*. [https://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/94/4\\_tma\\_bikulturilis\\_szocializaci.html](https://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/94/4_tma_bikulturilis_szocializaci.html)

Kemény, I. (1976). *A magyarországi cigányok helyzete. Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó 1971-ben végzett kutatásról*. MTA Szociológiai Intézet, Budapest.

Kemény, I. & Janky, B. (2003). A cigány nemzetiségi adatokról. Kisebbségkutatás- 12.évf. 2003.2. <https://epa.oszk.hu/00400/00462/00018/pdf/05.pdf>

Központi Statisztikai Hivatal (2014) Magyarország számokban. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mosz/mosz14.pdf>

Központi Statisztikai Hivatal (2016). Mikrocenzus 2016. 12. Nemzetiségi adatok. [https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus\\_2016\\_12.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_12.pdf)

Ladányi, J. & Szelényi, I. (1998). „Az etnikai besorolás objektivitásáról”. In Horváth Ágota-Landau, E. & Szalai, J. (Eds), *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok*. Budapest. (pp 203-209). Aktív Társadalom Alapítvány-Új Mandátum Kiadó. [Eredetileg folyóiratban: Kritika [27. évf.] 1998. március, (pp 33 35)-

Mártonfi, Gy. (2016). Roma tanulók és iskolai eredményesség. In (Szemerszki Marianna (ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*.(pp161-178).

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Munkaerőpiaci helyzetkép, 2014–2018

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/munkerohelyz/munkerohelyz17.pdf>

Népszámlálás 2011. 9. Nemzetiségi adatok. (KSH 2014) [https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz\\_09\\_2011.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_09_2011.pdf)

Népszámlálás <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/eredmenyek/vegleges-adatok>

Orsós, A. (2015). A beás nyelv. In Orsós, A.(ed.), *A romológia alapjai*. Pécs: Wlislócki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Romológiai Kutatóközpont. <https://mek.oszk.hu/14700/14735/html/index.html>

Pálmainé Orsós, A. (2008). Nyelvi helyzet, nyelvoktatás, nyelvtanárképzés. Vizsgálatok és gondolatok a beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. <http://docplayer.hu/106814126-Phd-ertekezes-palmaine-orsos-anna.html>

Réger, Z (1990). *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció-nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó.

Réger, Z (1996). Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. Iskolakultúra. 1996/24. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31229>

Szalai, A. (2007). Egységesség? Változatosság? In Bartha, Cs. (ed.) *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. (pp. 20–51).

Szuhay, P. (1999). *A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája*. Budapest. Panoráma.

# ROMATELEP ÉS AZ ISKOLA EGYÜTTMŰKÖDÉSE

## COOPERATION BETWEEN THE ROMA SETTLEMENT AND THE SCHOOL

**HORVÁTH Anita**<sup>23</sup>

### ABSTRACT

The cooperation between the Roma settlement and the school is crucial for improving the academic success of socially disadvantaged Roma students. The school must continuously seek opportunities to involve parents in school life, enabling them to become active participants. Building a partnership is a long-term process, but well-chosen community activities can foster successful collaboration based on trust and mutual respect. This study provides insight into the relationship between the primary school and kindergarten in Tallós and the Roma settlement, and reflects on the factors that led to the school's segregation.

### KEYWORDS

cooperation, inclusion, school projects, roma settlement, marginalized gypsy community

### BEVEZETŐ

A Szlovák Köztársaság soknemzetiségű és multikulturális ország, amelynek területén történelmi fejlődéséből adódóan különböző etnikumok, nemzetek, vallási csoportok, társadalmi rétegek keveredtek. A globalizáció folyamata is befolyásolta az ország multikulturalizmusát.

Szlovákia területén élő nemzeti kisebbségek azzal a nyelvvel határozhatók meg, amellyel a mindennapjaikban kommunikálnak. A legnagyobb létszámú nemzeti kisebbség a magyar után a roma kisebbség, amelynek valós számát a 2021 – es népszámlálás adatai sem voltak képesek pontosan meghatározni annak ellenére, hogy lehetőség nyílt egy második nemzetiség megjelölésére is a kérdőívben. Ebből arra lehet következtetni, hogy a romákban még él a megbélyegzéstől való félelem, s ezért jobbnak látták a más nemzethez való hovatartozás megjelölését.

---

<sup>23</sup> Anita Horváth, Alapiskola és Óvoda Tallós, anitahrvt@gmail.com

A 2019-ben készített Roma Közösségek Atlasza alapján a Szlovákiában élő roma kisebbség száma feltehetőleg több mint 450 ezer fő. Ez a dokumentum arra is rámutat, hogy országszerte mennyi szegregált közösség él az egyes településeken belül illetve kívül és milyen körülmények között. A galántai járásban 10 települést tart nyilván az atlasz, ahol roma közösségek élnek. A tallósi Jegenyés romatelepen élők létszámát tekintve a 2. legnagyobb szegregált közösségnek számít a galántai járásban.

Azokon a településeken, ahol nagyszámú roma közösség él, kiemelt figyelmet kell fordítani a roma kisebbség oktatáshoz való hozzáféréseinek javítására, mivel ez a nemzetiségi csoport az, amely a többségi nemzethez viszonyítva a társadalmi elidegenedés kollektív örökségét hordozza magában, ami általában kihat az oktatás eredményességére is. Ebből kifolyólag az iskola szerepe is változik, az ott folyó munka nagyon igényes és dinamikus. Folyamatosan keresnie és meg kell határozni tevékenységének azon területeit, amelyek révén képes kielégíteni tanulóit és azok családjainak sokrétű kulturális igényeit, összhangba hozva azokat a társadalom egészségének szükségleteivel, miközben törekedni kell a társadalmi különbségek és kulturális szükségletek tiszteletben tartására is. ( Porubský, 2002)

Az oktatási rendszerünk éppen a fent említett szükségletek tükrében az elmúlt években jelentős változásokon ment keresztül, fokozatosan előtérbe került az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése, amely az Európai Unió oktatáspolitikájának fő prioritása is egyben. A mindenki számára elérhető minőségi oktatás a cél. A tanulók sokféleségének elfogadása azt jelenti, hogy biztosítjuk mindenki számára az egyéni fejlődés lehetőségét. Ennek a követelménynek a teljesítése érdekében az oktatás minden résztvevőjének aktívan be kell kapcsolódnia az oktatási folyamatba, hiszen főleg a szociálisan hátrányos helyzetű tanulókkal, roma tanulókkal foglalkozó iskolák akkor lehetnek eredményesek, ha a szülők és az iskola között partnerségi viszony alakul ki.

## **A TALLÓSI ALAPISKOLA ÉS ÓVODA**

A tallósi Alapiskola és Óvoda a község szívében a főútvonalhoz közel egy csendes kis mellékutcában fekszik, jó levegőjű, tiszta, rendezett zöldövezetben az Esterházy kastéllyal szemben, ahol a múltban speciális alapiskola működött. Jelenleg az egyetlen olyan közoktatási intézménye a falunak, amely alap- és alsó középfokú műveltséget nyújt. A 2024/2025-ös tanévben 114 tanulója van az iskolának. A tanulók közel 100%-a magyar nemzetiségűnek vallja magát, viszont az iskola tanulóinak több mint 85%-a szegregált roma közösségben a Jegenyés romatelepen él kb. 2000 méterre a falu lakott területétől. Az itt élő nemzeti kisebbség anyanyelve egyértelműen a roma/cigány. Romungróknak

(magyar cigányoknak) tartják magukat és a kárpáti dialektust beszélik. Ez az intézmény az egyetlen olyan nemzetiségi iskola a galántai járásban, ahol ilyen arányban képviseltetik magukat a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók.

2011-től elkezdődött az iskola belső tereinek modernizálása, új segédeszközökkel való felszerelése. A belső környezet fokozatosan korszerűbbre, a tanulók számára vonzóbbra, és ami a legfontosabb, ösztönző környezetre változott. Az intézmény jelenleg korszerű segédeszközökkel rendelkezik, három teljesen új szaktanterme van: nyelvi terem, biológia- kémia és fizikaterem illetve informatika tanterem. Minden osztályterem korszerűbb iskolai padokat és székeket kapott, interaktív táblákon dolgozhatnak a gyerekek. Az egészségügyi hátránnyal küzdő tanulók részére szenzomotoros fejlesztő szoba is ki lett alakítva. Az iskolának van tornaterme, műfüves pályája, szabadterei kondiparkja és a természetben való oktatásra szolgáló kerti pavilonja is.

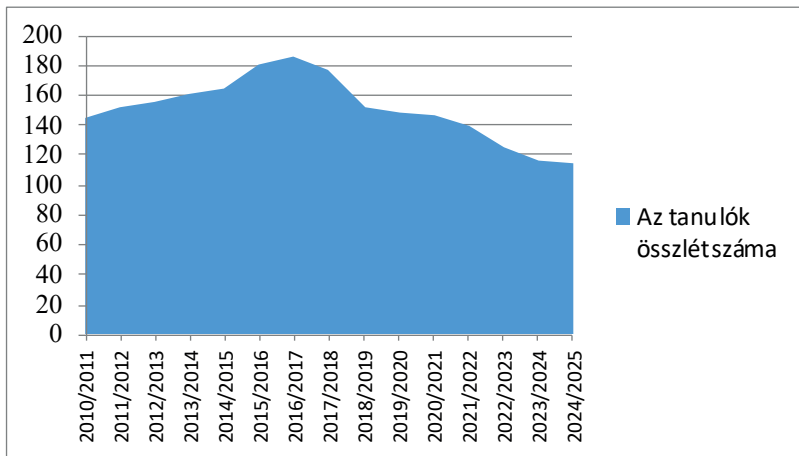
## **A TANULÓK LÉTSZÁMÁNAK ALAKULÁSA ÉS A SZEGREGÁCIÓ**

Az iskola már 2011-től programjában egy befogadó iskola kialakítását célozta meg kihangsúlyozva az inkluzív oktatás bevezetését. A pedagógusok folyamatosan képezték magukat, tanulmányozták az elérhető anyagokat, új szakmai kompetenciákra tettek szert az inkluzív oktatás és nevelés terén. Ez a gyakorlatban azt jelentette, hogy az addig alkalmazott frontális munkaformát olyan formákra váltották, ahol a tanulók aktív részvételével, élményadó módszerekkel folyik a munka. Az iskolavezetés kihasználta minden olyan nemzeti projektek által nyújtott lehetőséget, amely a marginalizált roma közösségek és az egészségügyi hátránnyal élő tanulók befogadására és az oktatáshoz való jobb hozzáférésre irányult.

Az iskola tanulóinak összlétszáma a 2010/2011-es tanévben 142 volt. 2017-re 43 fős növekedés állt be, s ez azzal magyarázható, hogy sikerült az eltérő kulturális és társadalmi helyzetből származó tanulók igényeinek kielégítése: a pedagógusok kiemelt figyelmet fordítottak a tehetséges tanulókkal való foglalkozásra, de a sajátos nevelési igényű tanulók egyéni fejlesztéséről illetve felzárkóztatásáról sem feledkeztek meg.

A roma és a nem roma tanulók oktatása együttesen folyt. Kivételt képezett a 0. évfolyam, ahova az akkoriban hatályos iskolatörvény szerint csak szociálisan hátrányos helyzetű tanulók kerülhettek besorolásra.

2017 után hirtelen kezdődött el a többségi nemzethez tartozó tanulók elvándorlása az iskolából, s a 2017/2018-as tanévben 25-tel csökkent az iskola tanulóinak létszáma. (1. ábra)



**1. ábra: A tanulók létszámának alakulása a 2010/2011-es tanévtől**

A létszámcsökkenés oka a 0. évfolyam megnyitásával magyarázható. Aho-  
 gyan növekedett a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók száma az iskolá-  
 ban, úgy növekedett azoknak a családoknak is a száma, akik úgy döntöttek,  
 hogy inkább egy olyan iskolai intézményt keresnek a gyermekeik számára,  
 ahol a hátrányos helyzetű tanulók kisebb létszámban vannak jelen. Annak  
 ellenére, hogy a szomszédos község, Vezekény, bázisiskolájaként is működik  
 a tallósi, jelenleg egyetlen gyermek sem látogatja a tallósi iskolát erről a tele-  
 pülésről. Mint utólag kitudódott, a szomszéd településen aktivisták próbálták  
 meggyőzni a szülőket arról, hogy a gyermekeiknek jobb helye lesz egy másik  
 teljes szervezettségű iskolában, ahol akkortájt a diákság összlétszáma elmar-  
 radt a tallósi alapiskoláctól.

**A 0. ÉVFOLYAM ÉS A TALLÓSI ROMA KÖZSÉG**

A 0. évfolyamot olyan szociálisan hátrányos helyzetű tanulók látogatták,  
 akik az adott év szeptemberéig betöltötték a hatodik életévüket és az illetékes  
 tanácsadó és prevenciók központ vizsgálata alapján még nem álltak készen  
 az 1. évfolyamba való besorolásra. Átlagban 9–10 tanulója volt ennek az  
 évfolyamnak és 2014-ig a falu lakott területén és kívül élő szegregált roma  
 közösségek gyermekei látogatták. Miután 2014-ben lakhatatlannak nyilván-  
 nították a „Felső majorban” és a „Rajcsúrban” található lakásokat, a tallósi  
 roma gyerekek mindegyike már a község határától mintegy 2 km-re találha-  
 tó Jegenyés romatelepről kényszerült bejárni az iskolába, mivel a falu terü-



letéről kiköltözött romák ott kaptak új lakhatási lehetőséget újonnan épített alacsony komfortfokozatú lakások formájában.

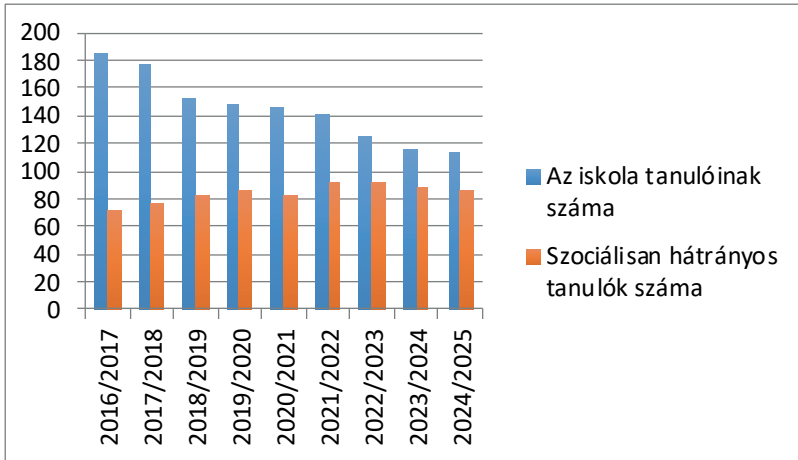
A roma szülők eleinte szkeptikusak voltak a 0. évfolyammal kapcsolatban, mivel még elevenen élt az emlékezetükben a „cigány osztályok” képe, amelyek a helyi óvodában és alapiskolában működtek a régmúltban. A későbbi gyakorlat azonban megmutatta, hogy a 0. évfolyam bevezetésének volt értelme és sikeresen működött mindaddig, amíg a törvény el nem törölte ennek lehetőségét.

A 0. évfolyamnak voltak előnyei és hátrányai is. Előnynek számít, hogy egy év után az oda besorolt tanulók szinte mindegyike felléphetett az alapiskola 1. évfolyamába, a gyermekek napirendje igényeiknek megfelelően került kialakításra és 1 év alatt a tanulók hozzászoktak a rendszeres iskolalátogatáshoz is. Hátrányok között lehet említeni, hogy szegregált osztályként működött, s mivel a gyermekek a 0. évfolyammal elkezdték az kötelező iskolalátogatást, a 9. évfolyam befejeztével már nem volt érdeklődés részükről középiskolában folytatni a tanulmányokat.

A roma szülőkkel való szoros kapcsolat kialakítása volt a 0. évfolyam sikerességének előfeltétele, amelyet az iskola egész napos programja is elősegített. Az „egésznapos”, amely jelenleg is az iskola egyik specifikuma az alsó tagozaton, egységes keretbe foglalja a tanulók egyéni képességeihez igazodó fejlesztés teljes folyamatát, biztosítva a tanulóknak a pihenés, kikapcsolódás, a szórakozás és a testmozgás lehetőségét. Az „egésznapos” nagymértékben megkönnyíti mind a gyermek, mind a szülő mindennapjait. Egyenletesebb terhelést biztosít, a gyermek az iskolában – tanítói segítséggel – tanul meg tanulni. A házi feladatokat az adott tantárgyból a napközis pedagógussal készítik el a gyerekek, aki a tanulók délelőtti tevékenységét is segíti. Ez nagyon sok előnnyel jár, hiszen a tanító azonnali visszajelzést kap az elsajátítás mértékéről, az esetleges hibákról, és ezek alapján azonnal korrigálhat.

### 1. táblázat: A 0. évfolyam tanulóinak létszáma

Tanév	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Tanulók száma	7	10	9	12	9	11
Tanév	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Tanulók száma	7	9	10	10	7	0



**2.ábra: A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók száma az iskola tanulójának összlétszámához viszonyítva**

## JEGENYÉS ROMATELEP ÉS AZ ISKOLA EGYÜTTMŰKÖDÉSE

A romatelep és az iskola közötti együttműködés nemcsak a kirekesztésben élő közösségek társadalmi integrációja szempontjából fontos, hanem kulcsfontosságú a gyermekek oktatási sikerességének és esélyegyenlőségének biztosítása szempontjából is.

Az iskola részéről a romateleppel és az ott élő emberekkel való együttműködés a 0. évfolyam megnyitásával kezdődött. Az ezzel kapcsolatos adminisztratív munka sikerességének előfeltétele volt a helyszínen való intézkedés, amelyet az iskola igazgatója és az adminisztratív munkaerő vállalt magára. Később a pedagógiai asszisztensek is kivették részüket a munkából. A látogatások során kialakult egy bizalmi viszony és erre alapozva a továbbiakban könnyebbé vált a kirekesztésben élő családokkal való munka is. Könnyebben váltak megszólíthatóvá és fokozatosan elismerték az iskola felől érkező jó szándékot és elfogadták a feljükk irányuló segítséget is.

A tallói Alapiskola és Óvoda rendszeresen szervez olyan programokat, tevékenységeket, ahova a szülők is bevonhatók, ahol aktív részesei lehetnek az iskolai életnek. Több rövidtávú és hosszú távú projekten van túl az iskola, melyeknek lényege a községben élő nemzetiségek közti problémamentes együttélés, fókuszálva a roma kultúrára és a még élő hagyományokra, illetve a szociálisan hátrányos helyzetű emberek iránti érzékenyítésre. A tevékenységek által a tanulók nemcsak saját kultúrájukkal ismerkedhetnek, hanem

betekintést nyerhetnek a közvetlen közelükben élő nemzetiségek életébe is keresve azt, ami közös.

Nagyon fontos, hogy az ünnepek kiemelkedjenek az iskola mindennapjaiból, ugyanakkor a korábbi események, emléknapok a tanulók természetes és hétköznapi életének részévé váljanak. Általában fontos történelmi események, világnapok kapcsán van értelme a projektnapok megszervezésének. A Nemzetközi Roma Nap megszervezésére minden évben sor kerül, amikor is kiemelt figyelmet kap a romungro nyelv, a roma népköltészet, dalok és táncok. A felső tagozat diáksága a roma holokauszt eseményeivel is ismerkedik emlékezve a példanélküli népirtásra az 1. világháború idején. Ezekbe a projektnapokba a szülők is bevonhatók, de hívhatunk olyan vendégeket is, akik hitelesen tudják átadni a múltban történeteket.

Az idei tanévben egy közösségi terem kialakításán fáradozik az iskola, amelynek munkálataiba nemcsak a tanulók, hanem a szülők is részt vesznek. A terem egyik falára egy nagyméretű közös falfestmény került, melynek befejezése még várat magára, de a közös gondolkodás, a közös alkotás öröme már most látszódik. A közösség minden résztvevője aktivizálható egy ilyen tevékenységgel.



1. kép: Közöségi falfestés a tallósi alapiskolában

A bizalom, a partnerségi viszony kialakítása mellett még fontos megemlíteni a hitelességet is a romatelep és az iskola sikeres együttműködése kapcsán. Csakis akkor működhet jól a kapcsolat, ha mindkét oldalon van elfogadás, ha a gyerekek érdekében a szülők, tanítók, támogató szakemberek együtt tudnak dolgozni előítéletek és sztereotípiák nélkül. Fontos a folyamatos kommunikáció és a kölcsönös tisztelet, amely meghatározó tényezője lehet az eredményes együttműködésnek hosszú távon, és ami egy befogadóbb társadalom kialakulásához vezethet.

Az iskola és a romatelep partnerségi viszonya révén a szociálisan hátrányos helyzetű roma tanulók is esélyt kapnak a képességeik kibontakoztatására, identitásuk is erősödik és teljes értékű tagjai lehetnek a társadalomnak.

### **FELHASZNÁLT IRODALOM:**

#### **Könyvek:**

Gágyor, J. (2013). Múltunk ösvényein (1. kiadás). Tallós Község Önkormányzata

Szőkeová, A. (2012). Kooperácia rómskej rodiny a školy. MPC, Bratislava. 2012

Porubský, Š. 2002. Zlepšenie učenia sa a vyučovania slovenského jazyka. Írsko: FÁS International Consulting Ltd. (2024.11.2)

<https://mpc-edu.sk/sites/default/files/rocepo-dokumenty/vseobecne-informacie/dokeu002.pdf>

Torgyik, J. (2004). Hatékony iskola ( együttműködő iskola). Új pedagógiai szemle 54. évf. 10. sz. 2004. október (2024. 11. 2.) <https://www.epa.hu/00000/00035/00085/2004-10-ta-Torgyik-Hatekony.html>

#### **Folyóiratcikk:**

Fórum Társadalomtudományi Szemle. (2024. 11.3.) Roma oktatási helyzetkép egy vidéki térségben.

<https://forumszemle.eu/2019/04/10/roma-oktatasi-helyzetkep-egy-videki-tersegben/>

Új Szó. (2024.11.3.) A 2021- es népszámlálás és a szlovákiai magyarok.

<https://uj szo.com/kozelet/a-2021-es-nepszamlalas-es-a-szlovakiai-magyarok>

Új Szó. (2024.11.12.) Alacsony komfortfokozatú lakásokat építenek a romáknak.

<https://uj szo.com/regio/alacsony-komfortfokozatu-lakasokat-epite-nek-a-romaknak>

**Weboldal:**

Magyarországi Református Egyház. ( 2024.11.10.) A magyarországi cigányság alcsoportjai.

<https://ciganymisszio.reformatus.hu/hirek/a-magyarorszag-i-cigany-sag-alcsoportjai/>

Open society Foundations. ( 2024.11.10.) A Romák minőségi oktatáshoz való egyenlő mértékű hozzájárása.

[https://www.opensocietyfoundations.org/uploads/dd8ebaf6-f178-479d-a6d6-3ce1ac5b8310/hungary2\\_20070329\\_0.pdf](https://www.opensocietyfoundations.org/uploads/dd8ebaf6-f178-479d-a6d6-3ce1ac5b8310/hungary2_20070329_0.pdf)

The social and employment situation of Roma communities of Slovakia. (2024. 11.10.)

[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/648778/IPOL\\_STU\(2020\)648778\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/648778/IPOL_STU(2020)648778_EN.pdf)

Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. (2024.11.9.) Atlas Rómskych komunit 2019.

<https://www.romovia.vlada.gov.sk/atlas-romskych-komunit/atlas-romskych-komunit-2019/?csrt=2581541458863366947>

# **A FELVIDÉKI MAGYAR AJKÚ ROMÁK/CIGÁNYOK IDENTITÁSZAVAROS JELENE**

## **THE IDENTITY CRISIS OF HUNGARIAN-SPEAKING ROMA/GYPSIES IN UPPER HUNGARY**

**Ravasz József<sup>24</sup>**

### **ABSTRACT**

The social, economical and political change of the year 1989 started an unprecedented transformational process. The socialistic regime deformed the concept and abundance of civil and political rights although it parallelly made social laws which were developed significantly. Unlike other totalitarian systems it modified the economy which got into dead end and became incapable of competition in consequence of not respecting the rules of offers and demands. The major intercession into the operation, of society was the forced attempt to change the system of this society and modify its stratification. The political changes in 1989 surprised the Roma population and all authors writing about these issues agree that none of the classes of Roma people were prepared for this turn. The following text indicates the situation of the Roma population on the verge of transition.

### **KEYWORDS**

Identity of the Roma population. History of the Roma people. Assimilation of the Roma. Rye Island. Ethnic group.

### **BEVEZETÉS**

Napjainkban Felvidék számos régiójában, ahol a városokban és a falvakban többségben magyar nemzetiségű közösség él, számottevő arányban élnek magyar ajkú romák is. Az 1989-es rendszerváltás előtt nem volt lehetőség olyan típusú kutatásokra, melyek számot adtak volna a félmillió magyar közösségekben élő magyar ajkú romák lélekszámarányáról. Ennek egyik legfőbb oka az volt, hogy az 1918-ban létrejött Csehszlovákiában továbbra is

---

<sup>24</sup> Doc. PhDr. Ravasz József, PhD., Csallóközi Romák Néprajzi Múzeumának alapítója, a Roma Holokauszt Kutató Intézet elnöke

etnikai népcsoportról tesznek említést a hivatalos állami intézmények. A második világháború bejeztével, az 50-es években hatályba lép az asszimilációs törvény, amely kész rendeletekkel szabályozza a kisebbségi lét közéleti lehetőségeit. Többek között a nemzetiségi státuszt. Ebben az időszakban hivatalosan felvállalni a roma nemzetiséget törvényellenes volt. Ez a tény, valamint számos történelmi trauma, mint például Roma Holokauszt, befolyásolja a romákat máig identitástudatuk megélésében, nemzetiségük felvállalásában.

Az ebben a tanulmányban szereplő kutatás rövid kivonata aktuális képet ad a csallóközi romák identitástudatának jelenéről, nemzetiségük felvállalásáról napjainkban.

### **A CSALLÓKÖZI ROMÁK IDENTITÁSTUDATA ÉS SZOCIÁLIS HELYZETE SZLOVÁKIÁBAN – AZ AZONOSSÁGTUDAT FOGALMA**

A pszichológiai szakirodalomban az identitás fogalma gyakran szerepel az autentikus lét szinonimájaként. Ez valójában az éntudat, annak időbeli és térbeli létezése, s egyúttal annak a kapcsolatnak a kifejezése, hogy az emberi egzisztencia az egyén belső, pszichikai életének és a társadalmi reakcióknak az egysége. Az egyén autopercepciója kissé mindig eltér attól, ahogyan az emberek látják őt. Az egyén lelki egyensúlya és a társadalom működése szempontjából viszont fontos, hogy a két szemlélet minél jobban összhangban legyen, illetve kiegészítse egymást. Ha az egyén önértékelése lényegesen eltér attól, ahogy a társadalom látja őt, illetve adottságai és lehetőségei által nem tud megfelelni az elvárásoknak, akkor lelki és kommunikációs problémái adódhatnak. Ha máshogyan nem is, ezek a problémák megjelenhetnek az egyén megnyilvánulásaiban: „De ők egyáltalán nem tudják, ki vagyok, mi van bennem valójában”, illetve a környezet egy tagjának „sóhajában”: „Ki tudja, mit gondol magáról, de valójában...” Nyilvánvaló, hogy kétféle értékelés létezik, s az egyén a mindennapi életben állandóan keresi a lehetőségeket, hogy a többiek tudtára adja, milyen is ő, s önértékelését az emberek reakciói alapján egyúttal módosítja, javítja is. Ha sikerül a két elképzelést összehangolnia, a harmonikus felé közelít. Ez azonban nem elegendő. A társadalom nagyon megosztott, s mindenki más szemmel nézi a másikat. Az identitáskeresés során az egyénnek el kell fogadnia mások elképzeléseit, véleményét. Ennek a folyamatnak a része olyan csoportok felkutatása is, amelyek az egyént megerősítik a magáról alkotott elképzelésekben. Berger és Luckmann szerint az identitás szociális folyamatok során alakul ki, és a történelmet bizonyos identitású emberek alakítják. (Luckmann & Berger, 1999)

Az egyénnel kapcsolatban azonban nemcsak térbeli, ahol különböző em-

berekkel találkozik - hanem időbeli létezésről is beszélnünk kell: gyermek, majd felnőtt, változtatja helyzetét, s ennek ellenére úgy néz magára, mint integrálódott lényre. Az integritás része egyúttal az is, hogy az egyén képes saját magát, mint egységet látni, s összekapcsolni időbeli és térbeli létezését.

## A ROMÁK AZONOSSÁGTUDATA

A romák identitástudata különbözik a képzettség, a társadalmi helyzet alapján, illetve aszerint is, hogy az egyén városban vagy faluban él-e. A városi, művelt romák identitása hasonlóan alakul ki, mint a többségi lakosság azonosságtudata. Egy összetett képről van szó, amely státuszok és feladatok sokaságából tevődik össze, s a saját én és a környezetébe való „elhelyezkedése” során alakul ki. Ennek ellenére a romáknál feltételezhető annak a veszélye, hogy a többségi lakosság hozzáállása miatt elveszítik önértékelésüket, az egyén saját magát ugyanis aszerint értékeli, hogyan sikerül megvalósítania céljait a társadalom előítéleteinek és általánosításainak közepette. Az önértékelés csak a legközelebbi szociális környezet, például a család értékelésével van összhangban, ez azonban nem elég a feszültség és a bizonytalanság leküzdéséhez. Gyakran a művelt, intellektuális romákkal is nehéz beszélgetni, mivel állandóan azt feltételezik, partnerük nem úgy kommunikál velük, mint egy kollégával vagy szakemberrel (akinek azonos vagy eltérő véleménye van), hanem úgy, mint egy romával, s ennek alapján reagálnak a kritikára, elismerésre, illetve magyarázzák sikereiket és kudarcaikat is. Pavel **Říčan** rámutat arra, hogy a romáknál az önértékelés és a társadalmi értékelés aránytalansága reakciók egész sorát válthatja ki: az önbizalom elvesztése, a többségi társadalomtól való elszigetelődés, önsajnálát (a romák a rossz körülmények áldozatai), identitásuk eltitkolása, a társadalomtól való elhatárolódás, a nyílt szembesítés iránti vágy. (Říčan, 1998)

A kevésbé művelt, falusi romáknál az önértékelés és a többségi társadalom értékelése közötti eltérésnek az lehet a következménye, hogy a személyes identitás elsősorban az egyén és a közvetlen környezet kölcsönhatásai alapján alakul ki, a többségi lakossággal való kapcsolatot rossznak tartják, s ez az ellentét a személyiség fejlődése során vagy kiéleződik, vagy ellenzéki csoportnak tekintik a többségi társadalmat, mellyel az egyénnek szembesülnie kell. Ez a szituáció az erkölcs, az értékek és normák terén kettősséghez vezet: bizonyos cselekedetek a saját csoportjukban elítélendők, míg a többségi lakossággal szemben megengedettek. Nemcsak az egyént, hanem a csoportot is felfoghatjuk úgy, mint a szervezet egy fajtáját. A csoport – tagjai által – szintén időben és térben létezik, tagjai jellegéről és tulajdonságairól „egyezkednek”, viselkedésüket szintén kívülről is figyelik és értékelik. Átvitt értelemben



az ő identitásukról is elmélkedhetnénk csoportos (közösségi) identitásáról, amely annak alapján alakul ki, tagjai hogyan gondolkodnak saját magukról, hogyan szerkesztik meg a csoport történelmét, időbeli fennállását, jelentőségét, céljait, illetve hogy látják, viszonyulnak hozzá a kívülállók. Minden egyén több közösségi azonosságtudatot hordoz magában, ezek minősége és mennyisége folyamatosan változik, fejlődik. Állandóan változik hierarchiájuk is. Ez bizonyos fokig az egyén individuális fejlődésétől függ, ám leginkább politikai folyamatok irányítják. Ezeknek a közösségi identitásoknak más-más jelentőségük van. Néhány kutató központi, ún. „alapvető közösségi identitásról” beszél. Ennek az egyén számára meghatározó szerepe van. (Isaacs, 1975)

Kimutatható, hogy az egyén a közösségi identitásoknak azokat a formáit részesíti előnyben, melyek kedvező helyet biztosíthatnak számára az őt körülvevő társadalomban. „Az identitás a folytonosság megőrzésének képessége: időbeli, térbeli dimenzió, szociális kapcsolatokon keresztül”. (Kono-pásek, 2000)

A romák közösségi identitására történelmi tudatuk is jellemző. Az élő és megélt történelem, a romák történelmi emlékezete rövid tartamú és nagyon konkrét. Elsősorban a családi és helyi eseményekre korlátozódik. Ez is igazolja feltételezésünket a tágabb családi és a helyi közösségi kapcsolatok alapján kialakult elsődleges közösségi identitásról. A periféria tehát olyan feltételeket teremt, melyek a helyi és családi identitás kialakulását segítik, és kevésbé kedveznek az általános etnikai identitásnak. A romák történelmének kontextusa és szociális felépítése csak az utóbbi években kezdett kialakulni. Sem a szlovák, sem a magyar romák nem hoztak létre olyan intézményeket, melyek több mint három generáción keresztül megőriznék az információkat, s csak a második világháború után kezdték helyettesíteni a történészeket a többségi lakosság nyelvészei, néprajzkutatói és történészei. Többek között például Emília Horváthová, Eva Davidová, Milena Hübschmannová, Ctibor Nečas, A. B. Mann. A szlovákiai romák csak az elmúlt tíz-húsz évben kezdték megalkotni írott történelmüket. Kérdéses viszont, mennyire tudatosítják és akceptálják ezt azok a romák, akik nem tartoznak a roma elithez. Szintén kérdéses a romák térbeli kötöttsége. Annak ellenére, hogy nagy részük Szlovákiában már letelepedett, a haza fogalma számukra nem jelenti a saját házát, vidéket, szülőföldet, lakóhelyet (várost), mint például a többségi lakosság esetében. A vándor népek körében gyakori jelenség az egyén azonosulása az elsődleges csoporttal, míg a környezettel való azonosulás háttérbe szorul. Ennek következtében gyakran továbbra is érdeklődést mutatnak a vándorlás iránt.

## AZ AZONOSSÁGTUDAT JELLEMZŐI A ROMÁK FÖLDRAJZI SZEMPONTOK SZERINT KIALAKULT CSOPORTJAIBAN

### A SZLOVÁK ROMÁK

A szlovák romák legjellemzőbb vonása a roma nyelv szlovák nyelvjárásának használata. A nyelv ugyanis jelentős mértékben vesz részt identitásuk kialakulásában. Az idegen (szlovák) szavak beáramlása nyelvjárásukba egyúttal a szlovák kultúra, hagyományok, szokások elemeinek átvételét is jelenti. A többségi nyelv elsajátítása a szlovák identitás applikálását hozza magával – ez jelentősen befolyásolja a roma identitást. Ennek oka kétségtelenül a roma és nem roma lakosság gyakori érintkezése, mely a többségi nyelv használatát igényli. Az eredeti roma szokások, szertartások, hagyományok háttérbe kerülnek, s néhányat kivéve ma már nem is élnek. A roma nyelv háttérbe szorulása valószínűleg annak az eredménye, hogy a fiatal szülők tudatosítják, ha gyermekeikkel gyakran kommunikálnak ezen a nyelven, abból hátrányaik származhatnak. Nekik is vannak kellemetlen élményeik: mivel szüleikkel csak roma nyelven beszéltek, az első iskolai években nyelvi akadályokba ütköztek, s már az alapiskola alsó tagozatán sikertelenek voltak. Az, hogy a gyerekeket többségi (szlovák) nyelven nevelik, a romák számára eszköz: a jobb iskolai eredmények, a munkaerőpiaci és társadalmi érvényesülés eszköze. A szlovák romáknak mindez a szociális biztonság és egyenrangúság érzését nyújtja. A belépőt a nem romák világába saját identitásuk egy részének feladása árán vásárolhatják meg.

A roma kultúrát (amely annyira jellegzetes) a szlovák folklór és irodalom elemei is gazdagítják – elsősorban regionális szintén. Meg kell azonban említeni, hogy a szlovák elemek (nyelv, szokások, folklór) beáramlása a roma identitásba gyakoribb az asszimilálódott romák körében. Ők viszonylag műveltebbek, jobb körülmények között élnek. Ellenkezőleg, a nagyobb településeken *élő* romák körében a szokások, a nyelv, a folklór megőrzése szemmel látható. Ezt igazolják előkutatásaink eredményei is a roma identitás megőrzésének, illetve a nem roma elemek átvételének legfontosabb determinánsa a romák számaránya egy-egy településen, illetve szétszóródása a nem roma lakosság közé.

### AZ OLÁH ROMÁK

Az oláh romák teljesen más, a többi romától távol álló etnikai csoportot alkotnak. Ennek oka egyrészt a nyelv, amely a leglényegesebb különbség, és akadály az oláh romák és a többi roma között. Nyelvük mintegy 70%-ban

román szavakból áll, ezért értik meg egymást Szlovákia szinte egész területén (a szlovák és a magyar romákkal ellentétben), ezért érzik magukat összetartóbbnak, ez okozza identitástudatuk megerősödését is. Az oláh romák csoportját a többi romától való elszigetelődés is különlegessé teszi, Ennek oka szokásaik, hagyományaik, szokásjogaik megőrzése. Fontos számukra a családi kapcsolatok fenntartása. Úgy érzik, felelősek származásukért, kulturális etnikai örökségükért. Kutatásainkból is kiderült, az oláh romák csoportja több szempontból is „biztosan áll a lábán”, s a közeljövőben ez valószínűleg megrendíthetetlen.

## **A NYELV**

Az oláh romák mind Szlovákiában, mind külföldön megértik egymást. Nem szívesen fedik fel nyelvüket a nem oláh romák, illetve a többségi lakosság előtt. Nagyon ritkán vesznek át szavakat a többségi (szlovák) nyelvből, hiszen valamennyi idegen szónak van a nyelvükben román megfelelője (Az oláh romák számára ez az igazi roma nyelv!).

## **A CSALÁDI KAPCSOLATOK**

Az oláh romák szigorúan, pontosan betartják a családi kapcsolatokat, viszonyokat. A családra a rend és az összetartozás jellemző. Pontosan előírják a családtagok viselkedési illemszabályait (após – vő, após – meny, sógor – sógornő stb.).

## **HAGYOMÁNYAIK ÉS SZOKÁSAIK**

A szlovák romákkal ellentétben (akik átveszik a többségi lakosság szokásait, sajátjaikat pedig lassan elfelejtik) az oláh cigányok megőrizték szokásaik nagy részét (esküvői szertartás, temetés, keresztelő, születésnap ünnepségek, karácsony, húsvét...), s csak néhányat vesznek át a többségi lakosságtól.

## **A ZENE**

Az oláh romák igyekeznek minél több emóciót, s minél kevesebb szöveget belevinni a zenébe. A hangszereknek nem tulajdonítanak nagy jelentőséget, a kíséretet saját maguk hozzák létre verbális módon (ujjaik csattogtatásával, sóhajokkal, kiáltásokkal, dübörgéssel, dobogással...). Általában nagyon egyszerű, egy oktáv terjedelmű melódia is elegendő számukra. Nagy hangsúlyt kap a hang rezgése.

## A MŰVELTSÉGHEZ VALÓ VISZONYUK

Az oláh romáknak a szlovák, illetve a magyar romákkal ellentétben - szintén negatív a hozzáállásuk a képzettség megszerzéséhez. Ez valószínűleg azal függ össze, hogyan viszonyulnak a meggazdagodáshoz, az anyagi javak birtoklásához és gyarapításához. Ezért nem látják értelmét a középiskolai, illetve főiskolai végzettség megszerzésének. Az az elképzelés, hogy üzleti szellemükkel szabad, független és gondtalan jövőt biztosítanak maguknak, a művelődést, iskolázottságot mellékvágányra tereli. Felmérésünkéből is kiderült, hogy az oláh cigányok jellegzetességeiknek és értékrendjüknek köszönhetően kiszorulnak a nagyszámú szlovák romák csoportjából – rájuk figyel leginkább a többségi lakosság, s viselkedésük, életmódjuk alapján mond véleményt a másik két csoportról (magyar + oláh).

## AZ ISMERETEK SZINTÉZISE

A felvázolt probléma - a romák saját identitásának feltárása, amely sok tényezővel függ össze - nagyon kényes kérdés. A sok-sok ellentmondás embe-remlékezet óta kínozza magukat a romákat is. Elhatároztuk, hogy a felmerült kérdésekre kutatás segítségével keressük a válaszokat. Nézzük először néhány szerző munkáját, akik az identitás feltárásának kérdésével foglalkoztak:

Claude Lévi-Strauss *A természetes népek gondolkodása* (Strauss, 1971) című művében azt mondja, az emberek csak akkor képesek saját magukról és környezetükről elmélkedni, ha tapasztalataikat, a külső és belső hatásokat, ingereket különböző fogalmak segítségével rendszerbe foglalják. Próbálgatják, hogy a tárgyak érzékszervekkel érzékelhető tulajdonságai milyen összefüggésben állnak a rejtett tulajdonságoknál, olyan világot teremtenek maguknak, melynek saját logikája van. Hogy tájékozódni tudjanak a világban különböző kategóriákat hoznak létre, ezekbe sorolják azokat a jelenségeket, melyekkel találkoznak. Minden embercsoport más rendszerbe foglalja a világot – ezt fogalmak segítségével teszi, mégpedig az általa használt nyelven.

Benjamin Lee Whorf hipotézisek megfogalmazásával vált híressé: valamennyi, magasabb szintű hipotézis függ a nyelvtől, a nyelv szerkezete, melyet az illető használ, befolyásolja azt is, hogyan látja saját környezetét. (Carrol, 1956) Ahogy az emberek felosztják és rendszerezik a természet élővilágát saját fogalomkészletük és nyelvük segítségével, ugyanúgy felosztják az emberi társadalmat is. Kritériumrendszert használnak; ezek nagy részét általában nem az egyén maga találja ki, hanem átveszi környezetétől. Legtöbbet gyerekkorában, a szocializáció (a társadalomba való beilleszkedés) során vesz át, de nemcsak passzívan átveszi, hanem át is alakítja, s saját tapasztalataival

állandóan konfrontálja is őket. Mivel hosszú folyamatról van szó, melynek során az egyén kategorizálja a társadalmat, saját magát is besorolja bizonyos kategóriákba, s töpreng azon is, melyik kategóriába illik bele, illetve melyikbe nem. Így hozza létre a szőkék, feketék, szépek, csúnyák, jók, rosszak, szegények, gazdagok, ügyesek, buták, feketék és fehérek kategóriáját. Önkényesen besorolja ezekbe a kategóriákba az embereket, mégpedig a beleegyezésük nélkül, sőt nem is kell tudniuk arról, ki milyen kategóriába került.

Jiří Lipa *Cikánština v jazykovém prostředí slovenském a českém* (Lipa, 1965) című művében a nyelvjárások alapos jellemzése, szétírása mellett arra is rámutat, a romák identitásának meghatározásában a nyelv az egyik legfontosabb tényező. Anyanyelvet „vezérfonalnak” tekinti a roma csoportok származásának és identitásának megállapításában. Nagy teret szentel annak a felmérésnek, amelyben a környezetet, a regionalitást és az etnikai hovatartozást is figyelembe veszi. Munkájában nagy hangsúlyt kap az oláh romák csoportja – őket valami új és ismeretlen megteremtőnek tekinti. A magyar romákat automatikusan a magyarokhoz, a szlovák romákat pedig a szlovákokhoz sorolja.

Karel A. Novák *Stereotyp a integrace - prípad Romu* (Novák, 2001) című munkájában szintén kutatási eredményekre támaszkodik, amelyek arról tanúskodnak, hogy a romák identitásának beismerését nyelvi tényezők is befolyásolják. Kiemeli a magyar romáknak a magyarokkal való közvetlen kapcsolatát, az oláh romák távolságtartását a többi „romungro”-val (nem oláh cigányokkal) szemben, illetve azt is, hogy a szlovák romák a szlovák kultúra számos elemét átvették. A roma azonosságtudattal kapcsolatban a nemzeti öntudat kialakulásának folyamatát emelte ki és írta le Milena Hübschmannová *Od etnické kasty ke štruktúrovanému etnickému spoločenství* (Hübschmannová, 1999) című tanulmányában, melyben rámutat arra, a roma populáció egy csoportja, mely hovatartozását inkább csak szimbólumnak tekintette, szociális előrelépése során megváltozik, s megváltoztatja környezetét (például a telepről a faluba költözik), népi sajátságait, nemzetiségét is. Ha az eredetileg roma család állást talál, s ennek megfelelővé válik szociális helyzete is, elsajátítja a szlovákok életmódját, elköltözik a többségi lakosság közé, fokozatosan magát is szlováknak tartja. A nacionalizmus ezt a hozzáállást elítéli. Ezzel állítja szembe Milena Hübschmannová azt az elit réteget, melynek sikerül elérnie a szociális felemelkedést, de ők a megszerzett szociális és kulturális tőkét saját népükbe „investálják”, annak tagjai maradnak, s tudatosan romáknak is vallják magukat. Ez a mechanizmus viszont csak akkor működőképes, ha az elit és az alacsonyabb rétegek között fennmaradnak a szoros kötelékek. Ezért az elit rétegek, amelyek saját népük érdekeit képviselik, arra törekszenek, hogy minél nagyobb legyen az alacsonyabb és a felsőbb rétegek számára - a

közös elemek száma. Ám nem elég csak megalkotni őket. Megfelelő módszerekkel át is kell adni őket, sőt az emlékezetükbe véteni oly módon, hogy ezt a közös vezetést, mint megváltoztathatatlan tényt elfogadják.

## **RÉSZLET „A CSALLÓKÖZI ROMÁK IDENTITÁSTUDATA ÉS SZOCIÁLIS HELYZETE” KUTATÁSBÓL**

### **A KUTATÁS CÉLJA**

A szakirodalomból merített ismereteink alapján megállapítható, hogy a romák identitásával foglalkozó kutatók nagy része hasonló eredményre jutott. Elméleteiket – a romák saját identitásának beismerésével, felvállalásával kapcsolatban – általában a nyelven keresztül állítják fel, mely az esetek nagy részében „ugródeszkának” számít. A vizsgálatok legnagyobb része szintén érintette az adott közösség nyelvi környezetét. A roma nyelv elsajátításának és használásának mértéke identitásuk és „romaságuk” értékelésének jelentős tényezője. Természetes azonban, hogy nem ragadhatunk le a nyelvnél. A korábban említett tényezőknek szintén van súlyuk származásuk tudatosításában (műveltség, foglakozás, vallás, szociális környezet). Szlovákiában a magyar romák külön csoportot alkotnak; a nyelv náluk van a legnagyobb hatással identitásuk alakítására. De velük kapcsolatban nagyon nehezen beszélhetnénk roma azonosságtudatról. A magyar nyelv nyilvánvaló és intenzív hatással van nemcsak a többségi lakosságra, hanem a romákra is.

### **A VIZSGÁLAT SORÁN MEGFOGALMAZOTT KÉRDÉSEK:**

1. Mi lehet az oka annak, hogy a romák társadalmi helyzetük megőrzése érdekében a nem roma identitás elemeit is lehetségesnek, megengedhetőnek tartják?
2. Belépőjegynek számít-e a roma közösségbe a nyelv, mely egyben a többségi lakossággal való kommunikáció eszköze?
3. Lehet nagyobb hatása egy másik kisebbség (magyar) nyelvének, mint a többségi nyelvnek?
4. A romák – tudatosítva rossz szociális helyzetüket – az adott kisebbség nyelve mellett döntenek-e, mivel meg vannak győződve arról, hogy a roma nyelv számukra megalázó, általa nem tudnak érvényesülni (a nem roma csoportokkal való kapcsolatokban, a munkaerőpiacon, az iskolában...)?
5. Tudatosítják-e a Csallóközben élő romák a szlovák nyelvvel szembeni nyelvi hiányt?
6. Ezeknek a romáknak milyen a hagyományaikkal, kultúrájukkal kapcsolatos

értékrendjük? Milyen jellegű tényezők hatnak rájuk, illetve befolyásolják őket?

A problémákat kutatás segítségével próbáltuk feltárni. Tétélezzük fel, hogy előkutatásaink és az áttanulmányozott szakirodalom alapján hozzávetőlegesen meg tudjuk ítélni a csallóközi romák azonosságtudatának állapotát. A mi feladatunk azoknak a körülményeknek és kísérő jelenségeknek a feltárása, amelyek jelentősen befolyásolják, alakítják az egyik, illetve a másik identitás tudatosítását. A pontos és minél hitelesebb felmérés és adatfeldolgozás céljából a deskriptív vizsgálatot választottuk. Két módszert alkalmaztunk: a kérdőíves felmérést és az adatközlőkkel végzett interjút. A kérdőíves felmérés fontos szerepet játszott az adatgyűjtésben, elősegítette, hogy minél pontosabb képet kapjunk a roma identitásról. Mivel a felmérésben viszonylag sok adatközlő vett részt, teljesítette küldetését, s ahogy az eredmények mutatják, hiteles képet szolgáltatott a kérdéses témakörökben. A megkérdezett személyek segítettek abban, hogy jobban betekinthessünk azoknak a romáknak a gondolkodásába, akik Szlovákia vegyesen lakott területein élnek. Feladatuk az volt, hogy bemutassák, hogyan látják és értelmezik saját identitásukat. A kérdőív kidolgozásakor a dolgozat központi gondolatából indultunk ki: minél behatóbban felmérni a csallóközi romák azonosságtudatát.

### **A KÉRDÉSEK A KÖVETKEZŐ TERÜLETEKRE IRÁNYULTAK:**

- nyelv,
- nemzetiség,
- a szokások, hagyományok megőrzése,
- az asszimiláció mértéke,
- végzettség,
- foglalkozás.

Az adatközlőket három Dunaszerdahely környéki településről választottuk: Lég, Nagymegyér, és Csallóközsütörtök. Ezeken a településeken összesen mintegy 2000 roma él. Kiválasztásuk nem volt véletlenszerű, mivel itt a romák nagyobb csoportokban élnek, s nagy részük magyar nemzetiségűnek vallja magát. Egy részük oláh romának vallotta magát (kb. 30%!), ezért már a minta meghatározásakor feltételezhető volt, hogy a felmérés eredményei érdekesek, változatosak és objektívek lesznek. Felállított hipotézist: a csallóközi romák a magyar nemzetiség felé hajlanak, közéleti szinten vállalva ezzel minden velejárót. Feltételeztük, hogy roma adatközlőink ebben megerősítenek bennünket. Adatközlőinket a 18–60 éves korosztályból választottuk, figyelembe vettük végzettségüket, etnikai hovatartozásukat (valamelyik roma csoporthoz). A felmérésben 180 adatközlő vett részt, mindegyik településről 60.

## **A KUTATÁS EREDMÉNYEI**

### **AZ ADATKÖZLŐK JELLEMZÉSE:**

A tapasztalatok alapján három nyugatszlovákiai települést választottunk (Lég, Nagymegyér, Csallóközsütörtök). A mintába azonos etnikai csoportba tartozó romákat soroltunk. Valamennyi adatközlő a mi segítségünkkel töltötte ki a kérdőívet. Tapasztalataink alapján elmondható, hogy nem minden roma volt hajlandó részt venni a felmérésben. Azok a romák, akikkel már a kutatás előtt is személyes kapcsolatban voltunk, készségesebbek voltak, mint azok, akik korábban nem ismertek bennünket. Az együttműködés visszaütésére bizonyos fokig összefügg az alacsony műveltségi szinttel is. A legnagyobb problémát az adatközlők – főleg a férfiak – elutasító viselkedése jelentette, amikor magánéletükről érdeklődtünk. Az adatközlőknek identitásuk tudatosítására vonatkozó kérdéseket tettünk fel. A kérdéseket a következő kategóriákba soroltuk:

- választható, zárt kérdések (a lehetőségek közül csak egyetlen megjelölését engedélyezi),
- választható, félig nyitott, értékelő (az adatközlők számmal jelölhették a fontossági sorrendet),
- nyitott kérdések (az adatközlő teljesen szabadon válaszolhat).

### **A MINTA PONTOSABB MEGHATÁROZÁSA:**

Ahogy azt korábban is említettük, a minta 180 adatközlőből állt. Az anyag feldolgozásának szempontjából a minta egyik részét a nők, a másikat a férfiak alkották. A kutatás idején valamennyi adatközlő állandó lakhelyén élt: 60 Légen, 60 Nagymegyeren, 60 Csallóközsütörtökön. A kor szerinti megoszlás: a legfiatalabb férfi 24, a legidősebb 55 éves volt. A legfiatalabb nő 20, a legidősebb 51 éves volt. Iskolai végzettség: ami az iskolai végzettséget illeti, a férfiak és a nők között jelentős különbséget észleltünk. Például a középiskolai végzettséggel rendelkező férfiak aránya 10%, a nőknél 4%. Azoknak a férfiaknak az aránya, akik nem fejezték be az alapiskolát, 0%, a nőknél 13%.

### **RÉSZLEGES KIÉRTÉKELÉS**

Az adatközlők válaszaikban egyértelműen kinyilvánították magyar identitásukat.



## A NYELV

Ahogy a szakirodalmi áttekintés alapján is feltételezhettük, „valamennyi magasabb szintű hipotézis függ a nyelvtől, a nyelv szerkezete azt is befolyásolja, hogyan látja az érintett személy saját környezetét”. (Carrol, 1956)

A kutatásban szereplő interjú ennek alapján kizárólag erre fókuszált. Ahogy valamennyi vizsgált személy megemlíti, identitástudatuk a nyelvből indul ki. Az adatközlők egyetértenek abban, hogy a magyar nyelv

1. a **többségi lakossághoz való közeledés eszköze**,
2. a romák egymás közötti kommunikációjának eszköze,
3. elhárítja a nyelvi akadályokat,
4. a kommunikációs akadályok megszüntetésével megoldást jelent a roma gyerekek rossz tanulmányi előmenetelét illetően,
5. a romák önbizalmának forrása, amennyiben a többségi lakossággal közösen keresik a kompromisszumokat.

A magyar nyelv a romák számára „beutalót” jelent a többség, a fehérek, a nem romák, a gádszók világába. Ez az első közös tényező, melynek segítségével megértik egymást, amely miatt nem válnak nevetségessé, nem vetik meg őket (a roma nyelvvel ellentétben). Tudatosítják, hogy a magyar nyelvű kommunikáció által megválnak a cigány vagy roma identitásuktól, amely a nem roma lakosság szemében valami elmaradottat, piszkosat, alacsonyabb rendűt, elfogadhatatlant képvisel. Így végre „elhárul” a romák és a nem romák közti örökös akadály. Ezért logikus számukra, hogy magyar nemzetiségűnek vallják magukat. Egyszerűen „nem érdemes” romának lenni. A társadalom cigányként kezelné őket. Magyarul beszélő romáknak tartják őket – ők viszont azt remélik, hamarosan már csak szlovákiai magyarok lesznek. Ez a hön óhajtott vágyuk készíti őket arra, hogy vállalják identitásukat, s ez – ahogy számunkra is beigazolódt – a magyar.

## A HAGYOMÁNYOK ÉS SZOKÁSOK

Mivel nem használják a roma nyelvet, nem maradnak fenn a roma szokások, hagyományok sem. A romák ma már nem is ismerik őket. Már csak maga a tény, hogy a magyar kisebbség által lakott területen élnek, arra készíti őket, hogy átvegyék szokásaikat, hagyományaikat, kultúrájukat. Mivel spontán folyamatról van szó, amely teljesen önkéntes, szívesen bekapcsolódnak a magyar kisebbség tevékenységébe, hiszen általa erősödik öntudatuk is. Nincsenek *előítéletek*, hiszen a magyarokat és a romákat közös *múltjuk* köti össze, valamint Szlovákiában mindkét csoport kisebbségben él. Ez egyesíti

őket, együttélésük még egységesebbé válik. Azáltal, hogy a magyar médiát, a magyar sajtót kísérik figyelemmel, magyar rendezvényeken vesznek részt, a magyar hagyományok iránt is fogékonyá válnak. Azok érthetőbbek számukra, a magyar kultúrát kezdik sajátjuknak érezni. Az idegen kultúra elemeinek elsajátításával a romák végre láthatóvá válhatnak, a társadalom tudára adhatják, hogy ők is itt vannak, ők is vágyódnak valami után. Valami után, ami a többség számára elérhető. Ez már nem a roma, az elmaradott, ami a társadalom számára csak teher volt. Már emberemlékezet óta izzott a roma közösségben a vágy, hogy felmutassanak valamit, ami nem roma. Talán nem is volt nehéz a döntés. Két lehetőségük volt. Végül az győzött, amelyik reményt nyújthat a jövőre nézve. Az érvényesülés reményét, a komplexusok legyőzésének reményét, annak a reményét, hogy a fehérek elfogadják és befogadják. Az identitás ebben a szférában szintén egyértelmű, kutatásunkból is ez következik. A romák – látva annak lehetőségét, hogy megszabadulhatnak valamitől, amit a társadalom nem akar elfogadni - inkább a magyar nemzetiséget, illetve identitást választják.

1. táblázat: A roma nyelv állapota és a csallóközi romák kommunikációjának helyzete

Kérdések	magyar nemzetiség magyar csoport magyar nyelv-járás/nyelv	szlovák nemzetiség szlovák csoport szlovák nyelv-járás/nyelv	oláh csoport oláh nyelv-járás	szinti nyelv-járás
Ön a romák melyik csoportjába tartozik?	96%	0	4%	0
Milyen nemzetiségűnek vallja magát?	%	1,4%	0	0
Milyen nyelven beszélnek otthon?	94%	0	6%	0
Milyen nyelven kommunikál nem roma környezetével?	98,6%	1,4%	0	0

Ha beszéli Ön a roma nyelvet, melyik nyelvjárást használja?	97%	0	3%	0
---	-----	---	----	---

2. táblázat: A csallóközi romák nyelvtudása

Kérdések	1 – kitűnően 6 – nem					
	1	2	3	4	5	6
Beszéli Ön a szlovák nyelvet?	1	2	3	4	5	6
Beszéli Ön a magyar nyelvet?	1	2	3	4	5	6
Beszéli Ön a roma nyelvet?	1	2	3	4	5	6

3. táblázat: A csallóközi romák viszonyulása a műveltséghez

Kérdések	igen	inkább igen	nem	inkább nem	nem tudom
Ön szerint az érvényesüléshez szükség van műveltségre?	32%	14%	51%	3%	0
Ön szerint a romák műveletlenségének fő oka a rossz társadalmi helyzet?	12%	21%	53%	12%	2%
Ön szerint a munkaerőpiachoz elegendő a romák számára az alapfokú végzettség?	43%	24%	12%	21%	0
Ön szerint a munkaerőpiachoz elegendő a romák számára a szakiskolai végzettség?	44%	30%	17%	3%	6%
Ön szerint a munkaerőpiachoz elegendő a romák számára a közép/szakközépiskolai végzettség?	13%	28%	42%	15%	2%

4. táblázat: A csallóközi romák viszonyulása a hagyományokhoz

Kérdések						
Betartja Ön az eredeti roma szokásokat?	1	2	3	4	<b>5</b>	6
Ön szerint a romák hagyományai és szokásai ma is eredeti formájukban léteznek?	1	2	3	<b>4</b>	5	6
Átveszi Ön a nem roma kultúra elemeit?	<b>1</b>	2	3	4	5	6
Ön szerint a roma hagyományok a közeljövőben teljes mértékben fennmaradnak?	1	2	3	4	<b>5</b>	6
Azonosul Ön roma származásával akkor is, ha kizárólag magyar nyelven beszél?	1	<b>2</b>	3	4	5	6

5. táblázat: A csallóközi romák nemzetiségi hovatartozása

Kérdések	igen	inkább igen	inkább nem	nem	nem tudom
A többségi lakosság nyelvével együtt kultúrájának elemeit is átveszi?	87%	7%	3%	5%	1%
Azért nem vallja magát roma nemzetiségűnek, mert gyakrabban használja a többségi társadalom nyelvét?	94%	5%	0	1%	0
A családban és a többi romával kizárólag roma nyelven kommunikálok.	5%	6%	84%	5%	0
A gyerekekkel csak magyarul beszélek.	95%	4%	0	1%	0
Támogatom a roma nyelvű roma sajtót.	7%	11%	67%	12%	3%
Támogatom a magyar nyelvű roma sajtót.	71%	19%	3%	7%	0

Tetszik nekem a roma nyelvű roma zene.	54%	39%	0	2%	5%
Tetszik nekem a magyar nyelvű roma zene.	44%	31%	13%	11%	1%

### FELHASZNÁLT IRODALOM

BERGER, P. L., LUCKMANN, T. (1999). *Sociální konstrukce reality*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 80-85959-46-1.

Hübschmannová, M. (1999). *Od etnické kasty ke štruktúrovanému etnickému spoločenstvu*. Praha.

Isaacs, H. R. (1989). *Idols of the Tribe: Group Identity and Political Change*. Harvard University Press.

Konopásek, Z. (1999). *Otevřená minulost*. Praha, Karolina.

Lévi-Strauss, C. (1971): *Myšlení přírodních národů*. Edice, Dílna.

Lipa, J. (1965). *Cikánština v jazykovém prostředí slovenském a českém*. Nakladatelství Československé akademie věd

Mann, Arne B. (1996). *Problém identity Rómov. Rómovia v majoritnej spoločnosti na Slovensku (dynamika etnosociálnych a kultúrnych vzťahov)*. Kandidátska dizertačná práca. Bratislava, Slovenská akadémia vied.

Novák, K. (2001). *Stereotyp a integrace - případ Romů*. Praha.

Říčan, P. (1998). *The Lost Identity of the Czech Roma*. Praha, Institute of Ethnology of the Academy of Sciences of the Czech Republic.

Whorf, B. (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA, MIT Press.

# VZDELÁVANIE A VÝSLEDKY VZDELÁVANIA V RÁMCI PROJEKTU *INCLUSION4SCHOOLS* SO ZAMERANÍM NA ROZVÍJANIE INKLUZÍVNYCH A KOMUNIKAČNÝCH POSTOJOV UČITELOV A BUDÚCICH UČITELOV

## TRAINING AND LEARNING OUTCOMES OF THE *INCLUSION4SCHOOLS* PROJECT AIMED AT DEVELOPING INCLUSIVE AND COMMUNICATIVE ATTITUDES OF TEACHERS AND FUTURE TEACHERS

Agáta, CSEHIOVÁ<sup>25</sup>, Melinda, NAGY<sup>26</sup>

### ABSTRACT

Social inclusion ensures that all individuals, particularly those from under-represented groups, can participate fully in society. Its objective is to eliminate exclusion and create equal opportunities in economic, social, and cultural life. Inclusiveness is a fundamental European value and principle that is applied across all levels of education.

Our HORIZON 2020 research team investigated this issue in detail, focusing in particular on institutional education and the problem of segregation within it. In this study, we present these efforts, specifically in the context of a project or teacher and future teacher education training called “*Inclusion4Schools*”. We also evaluate the outcomes and benefits of the training, primarily through the lens of the participants, teachers and future teachers, and present the findings of the study.

### Keywords:

Inclusion, teachers, student teachers, training, project, innovation programme

---

25 Doc. dr. univ. Agáta Csehiová, PhD., Faculty of Education, J. Selye University, Komárno, Slovakia, csehiovaa@ujs.sk

26 Dr. habil. PaedDr. Melinda Nagy, PhD., Faculty of Education, J. Selye University, Komárno, Slovakia, nagym@ujs.sk

## ÚVOD

Sociálne a spoločenské začlenenie zabezpečuje, aby všetci jednotlivci, najmä príslušníci znevýhodnených skupín, sa mohli plne zúčastňovať na živote spoločnosti. Cieľom je odstrániť vylúčenie a vytvoriť rovnaké príležitosti v ekonomickom, sociálnom a spoločensko-kultúrnom živote. Zahŕňa riešenie diskriminácie, vytváranie podporných systémov, udržiavanie záchranných sociálnych sietí, zabezpečovanie rovnakého prístupu a spoluúčasti marginalizovaných komunit (Európska komisia 2024, Nagy et al. 2024a, Nagy et al. 2024b). Inklúzia predstavuje základnú európsku hodnotu a základný princíp, ktoré sa uplatňujú na všetkých úrovniach vzdelávania (UNESCO 1994).

Akademickí pracovníci Univerzity J. Selyeho a výskumný tím projektu HORIZON 2020 túto problematiku dôsledne skúmajú, pričom sa zameriavajú najmä na školské prostredie a problém segregácie (Nagy et al. 2024, Nagy et al. 2023, Kocsis et al. 2023a, Kocsis et al. 2023b, Kocsis et al. 2024, Tóth-Bakos et al. 2023, Inclusion4Schools 2024, Nagy 2021, Tóth-Bakos 2021, Nagy et al. 2022, Csehiová – Tóth-Bakos 2022, Tiszai 2016, Strédl 2017).

V našom príspevku predstavujeme toto úsilie prostredníctvom vzdelávania učiteľov a budúcich učiteľov v rámci projektu HORIZON 2020, konkrétne vzdelávania pod názvom „*Iniciujeme zmeny spoločne!*“. Taktiež hodnotíme a prezentujeme výsledky vzdelávania a jeho prínos cez optiku účastníkov vzdelávania, t.j. pedagógov a budúcich pedagógov na Slovensku.

## TEORETICKÉ VÝCHODISKO

Inkluzívne vzdelávanie je komplexný prístup, ktorý zahŕňa niekoľko kľúčových dimenzií: podporu jednotlivcov so špeciálnymi potrebami, kultúrnu rozmanitosť, sociálno-ekonomickú inkluzívnosť a rovnosť v širšom ponímaní. Každý z týchto aspektov prispieva k tomu, aby poskytol pre každého jedinca dôstojné a prístupné prostredie na vzdelávanie, bez ohľadu na ich pôvod, zázemie, schopnosti, zručnosti.

Inkluzívne vzdelávanie je založené najmä na prispôbení sa jednotlivcom so špeciálnymi potrebami. Podľa názoru a akcentovania Meskhiho a jeho kolektívu (2019) vytvorenie pevnej sociálnej a kultúrnej infraštruktúry je kľúčovým prvkom pre zníženie izolácie študentov so špeciálnymi potrebami v rámci vzdelávacích inštitúcií. Korbel a jeho kolektív (2011) zase zdôrazňuje potrebu a význam medziľudských vzťahov a spoluprácu v rámci komunity na to, aby sa žiakom so špeciálnymi potrebami dostalo podpory, ktorú potrebujú k napredovaniu a prosperovaniu. Collins a jeho kolegovia (2018) tvrdia, že inkluzívne vzdelávanie by malo poskytovať zásadnú podporu pre všetkých

žiakov, študentov, jedincov a obohacovať ich vzdelávacie skúsenosti tým, že sa bude viac preferovať sociálna rozmanitosť (Nagy et al. 2024b).

Uvedené snahy a zámery v 21. storočí výrazne rezonujú tak v kultúrno-spoločenskom živote ako aj vo vzdelávaní v celosvetovom meradle.

## KONTEXT

Inclusion4Schools HORIZON 2020 je medzinárodný projekt, financovaný výskumným a inovačným programom Európskej únie, na základe grantovej zmluvy č. 101004653. Cieľom projektu je podpora škôl a komunít, ktoré sú postihnuté školskou segregáciou, najmä segregáciou postihujúcej rómske komunity.

Krajiny zúčastnené na projekte sú: Albánsko, Bulharsko, Maďarsko, Slovensko. Inštitúcie, ktoré sa na projekte podieľajú sú nasledovné: Vysoká škola Pastoračné Wesley János (HU), Regionálne informačné a vedecké rozvojové centrum s.r.o. (HU), Nadácia C.E.G.A. (BR), Charitatívna asociácia Olta-lom (HU), Albánske národné združenie sirôt (AR), napokon za Slovenskú republiku Univerzita J. Selyeho (SR).<sup>27</sup>

Vďaka podpore projektu Inclusion4Schools HORIZON 2020 sa na Slovensku uskutočnili dve vzdelávania pre učiteľov a študentov učiteľstva, zamerané prioritne na rozvoj inkluzívnych a komunikačných postojov pedagógov a budúcich pedagógov. Realizácia a prezentácia čiastkových výsledkov týchto vzdelávaní sú predmetom a obsahom tejto štúdie.

### ***VZDELÁVANIE „INICIUJME ZMENY SPOLOČNE!“ 4K – príklady dobrej praxe v oblasti edukácie – Komunikačné, kritické, kreatívne a komunitu podporujúce príklady dobrej praxe***

Pod horeuvedeným názvom vyhlásil výskumný tím Horizon2020 Univerzity J. Selyeho dve víkendové školenia pre učiteľov, vychovávateľov a budúcich pedagógov na Slovensku. Cieľom vzdelávania bolo umožniť účastníkom aktívne sa podieľať na plánovaní, koncipovaní, realizácii rozvoja a inovácii svojej/danej školy, inštitúcie, komunity v súlade s profesionálnymi a spoločenskými výzvami 21. storočia.

Absolvovanie vzdelávania bolo odporúčané všetkým pedagogickým pracovníkom, ktorí sú otvorení voči inovácii, profesijnému rozvoju, kooperácii a

---

<sup>27</sup> Informácie o projekte a partneroch: <http://inclusion4schools.eu/> a na facebookovej stránke Inclusion4Schools – Slovakia: <https://www.facebook.com/inclusionforschoolsslovakia>



osvojeniu si nových poznatkov. Popri profesijných kompetenciách účastníci vzdelávania mali možnosť sa pripraviť na to, aby svoje novonadobudnuté vedomosti, zručnosti a pozitívne skúsenosti dokázali aktívne uplatňovať jednak vo svojom vzdelávacom procese, a taktiež aby svojim pozitívnym prístupom dokázali inšpiratívne pôsobiť vo svojich komunitách, tímoch na školách a školských zariadeniach. Vzdelávanie pod názvom „Iniciujme zmeny spoločne!“ *4K – príklady dobrej praxe v oblasti edukácie – Komunikačné, kritické, kreatívne, komunitu podporujúce príklady dobrej praxe* k tomu poskytovalo vhodné poznatky, techniky, príklady. Hlavnými kompetenciami 4K vzdelávania boli: pedagogická komunikácia, kritické myslenie, kreativita, rozvíjanie profesionálnej komunity, príklady dobrej praxe so zámerom rozvíjania inkluzívnych a komunikačných postojov. V centre stáli také témy, ktoré úzko súvisia s úlohami a poslaním pedagógov, či profesionálnou identitou pedagógov. Témy boli orientované na pedagogickú inováciu s využitím zážitkovej pedagogiky, či princípov pozitívnej psychológie a pozitívnej edukácie, ako aj na profesionálnu komunikáciu a inkluzívne prístupy v školských komunitách, tímoch.

V zmysle zverejnenej výzvy sa v dňoch 19–21. apríla a 10–12. mája 2024 v priestoroch hotela Family Wellness Hotel Marina v Patinciach uskutočnilo “zimné a letné vzdelávanie” pedagógov v rámci už predstaveného medzinárodného projektu *Inclusion4Schools*, ktorý podporil výskumný a inovačný program HORIZON 2020 Európskej únie. Trojdňové vzdelávanie sa nieslo pod názvom, ktorý bol smerodajný pre organizátorov a účastníkov všetkých zúčastnených krajín medzinárodného projektu. Snahu po zmenách so zvláštnym zreteľom na problematiku inklúzie vo vzdelávaní odzrkadľuje aj samotný názov školenia, t.j. „Iniciujme zmeny spoločne!“ Podnázov vzdelávania odhaľuje ďalšie centrálné témy vzdelávania, a to *4K – príklady dobrej praxe v oblasti edukácie*. Sú to príklady dobrej praxe orientované na osvojenie si a zdokonaľovanie kompetencií, prioritne však na *komunikačné, kritické, kreatívne a komunikatívne kompetencie*.

Obe víkendové školenia boli zamerané na rozvoj inkluzívneho a komunikatívneho prístupu vo vzdelávaní. Program pozostával zo seminárov, workshopov a praktických príkladov dobrej praxe na témy uvedené v názve školenia, ktoré boli z obsahového i praktického hľadiska pestré a rôznorodé.

Realizácia jednotlivých cvičení a workshopov sa rozdelila na celý čas trvania víkendového vzdelávania, teda na tri dni. Prvý deň sa na oboch školeniach odštartoval oficiálnym zahájením programu a predstavením projektu, obsahu i cieľov vzdelávania. Po zahájení vzdelávania účastníci absolvovali workshop obohatený tvorivou činnosťou na tému „Tímová práca a rozvíjanie komunity” – Príklady dobrej praxe v duchu pozitívnej psychológie a

inkluzívnej edukácie. Následne program, resp. absolvované príklady dobrej praxe, ako aj lektori sa na dvoch víkendových vzdelávaniach čiastočne líšili. Na prvom tzv. "zimnom" vzdelávaní sa workshopy a cvičenia orientovali na nasledovné témy: „Sebahodnotenie a sebarozvíjanie“ – Príklady dobrej praxe pomocou techník "prerámčovania, prehodnotenia", a „Reflektívne myslenie a kreatívny prístup“ – Príklady dobrej praxe v oblasti *reflektívneho myslenia a kreatívneho edukačného prístupu*. Po obedňajšej prestávke účastníci si vyskúšali situačné cvičenia na tému „4K – pedagogicko-situačné cvičenia“ – Príklady dobrej praxe v duchu kritického myslenia, komunikácie, kreativity a kooperácie. Druhý deň "letného" vzdelávania sa uskutočnili cvičenia a workshopy na témy „Cesta k inklúzii 1.“ – *Úvod do inklúzie, práca so základnými pojmami a príklady dobrej praxe z oblasti dramapedagogiky*, a „Cesta k inklúzii 2.“ – Príklady dobrej praxe pomocou *dramapedagogiky*. Po obedňajšej prestávke účastníci absolvovali kreatívne cvičenia v oblasti „Sebahodnotenie školy – Príklady dobrej praxe na rozvíjanie kompetencií v oblasti reflektívneho a kritického myslenia.“

Jednotlivé úlohy a cvičenia dobrej praxe si účastníci vzdelávania mohli precvičovať v rôznych formách. Zoznámili sa s rôznymi technikami, metódami, edukačnými prístupmi, pracovali v pároch, v menších i väčších skupinách. Mali možnosť prejaviť svoj kreatívny tvorivý prístup a schopnosti, aj v konečnej podobe svojich vytvorených a prezentovaných produktov, a taktiež preukázať svoj bohatý komunikačný arzenál i vynikajúce kooperatívne schopnosti a interpersonálne vzťahy. Súčasťou vzdelávania, workshopov a cvičení bola aj výmena skúseností, poučné a prínosné diskusie, spoločné reflexie, na vyjadrenie ktorých mali účastníci možnosť tak v rámci celého programu, ako aj v rámci záverečnej fázy vzdelávania. Finálny akt trojdňového vzdelávania tvoril prieskum názorov, reflexií a formulovanie záverov, na ktorý bol poskytnutý priestor v posledný deň vzdelávania.

Trojdnňové vzdelávanie s názvom "Iniciujme zmeny spoločne" v rámci *projektu Inclusion4Schools* za organizovania výskumného tímu medzinárodného projektu HORIZON 2020 v zastúpení akademických pracovníkov UJS, ako aj za účasti osemdesiatich prihlásených účastníkov z rôznych kútov Slovenskej republiky a desiatich lektorov a organizátorov, v konečnom dôsledku prebehlo mimoriadne úspešne. Dokazujú to výsledky, resp. odpovede respondentov prieskumu, ktorý sa vykonal na záver vzdelávania a segmenty ktorého tvoria nasledujúcu časť tohto príspevku.

## REALIZÁCIA, CIEĽ, METÓDY PRIESKUMU

Na záver predstaveného víkendového vzdelávania pedagógov a budúcich pedagógov s názvom „4K – príklady dobrej praxe“ a ako finálny akt sa uskutočnil prieskum.

Cieľom prieskumu bolo preskúmať jednak spokojnosť účastníkov vzdelávania, t.j. učiteľov a študentov učiteľstva, ich spokojnosť s poznatkami a skúsenosťami získanými na vzdelávaní a workshopoch, na druhej strane zmapovať využiteľnosť osvojených príkladov dobrej praxe vo vyučovacom procese, najmä s ohľadom na možné uplatňovanie postupov a prvkov inklúzie, komunikácie, resp. kritického, tvorivého, komunitného myslenia a konania.

Prieskum sa realizoval pomocou dotazníkovej metódy, konkrétne vyplnením dvoch dotazníkov, a to: Záverečný dotazník a Hodnotiaci dotazník.

Formulár na vyplnenie dotazníkov bol k dispozícii v písomnej forme a prístupný na platforme google drive.

Hodnotiaci dotazník obsahoval 17 otázok, z nich 16 uzavretých otázok a jednu otvorenú otázku. Záverečný dotazník tvorilo 16 otázok, z ktorých 15 bolo uzavretých a jedna otázka na záver bola otvorená otázka.<sup>28</sup>

## VÝSLEDKY PRIESKUMU

Prieskumu sa zúčastnilo spolu osemdesiat respondentov.<sup>29</sup> Zastúpené boli regióny zo všetkých troch krajov Slovenska, a to: Západné Slovensko, Stredné Slovensko, Východné Slovensko. Respondentov tvorili zástupcovia škôl a inštitúcií s vyučovacím jazykom maďarským, slovenským aj inštitúcií a škôl fungujúcich dvojazyčne. Povolanie, resp. kvalifikáciu respondentov tvorilo nasledovné zloženie: učiteľ základnej školy, vychovávateľ na základnej škole, učiteľ nižšieho sekundárneho vzdelávania, učiteľ vyššieho sekundárneho vzdelávania, učiteľ základnej umeleckej školy, asistent učiteľa, asistent v **špeciálnej** základnej škole, učiteľ v materskej škole, riaditeľ **školy** a zástupca riaditeľa, vysokoškolský pedagóg, iné. **Študijné** programy do prieskumu zapojených študentov učiteľstva tvorili nasledovné: pedagogika a vychovávateľstvo, predškolská a elementárna pedagogika, maďarský jazyk a literatúra, história, doktorandský študijný program Pedagogika.<sup>30</sup>

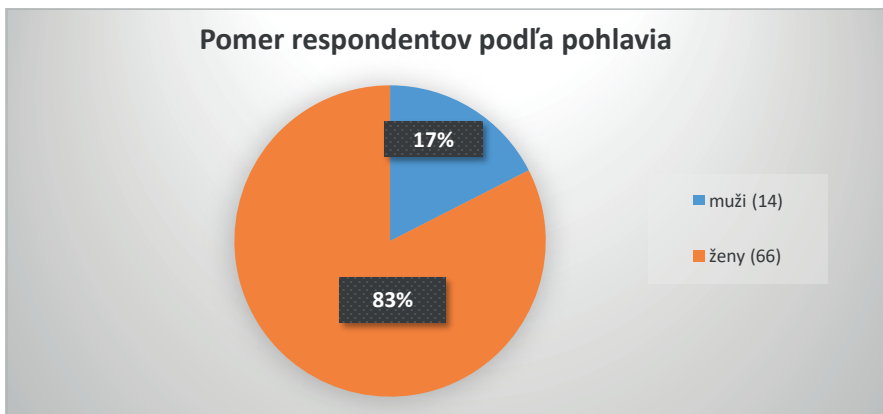
---

28 Hodnotiaci dotazník vyplnilo 35 účastníkov a Záverečný dotazník 36 respondentov, spolu bolo k dispozícii 71 vyplnených dotazníkov.

29 Na dvoch víkendových vzdelávaní jednotlivo sa zúčastnilo 40–40 prihlásených, teda aj do prieskumu bolo oslovených a zapojených spolu všetkých 80 účastníkov.

30 Tieto údaje sa zaznamenali pri registrácii prihlásených účastníkov na obe víkendové vzdelávania.

Podľa rozdelenia pohlavia respondentov tvorila prevažnú väčšinu ženské pohlavie, t.j. 83 % a výrazne menšie percento tvorili muži, presne 17 %.



1. Graf: Pomer respondentov podľa pohlavia (Zdroj: vlastný graf)

### **Otázky prieskumu**

Otázky prieskumu v rámci Hodnotiaceho dotazníka, ktoré sú nami vybrané, analyzované, hodnotené cielene pre tento príspevok, prezentujú len segmenty nášho prieskumu. Sú to otázky:

1. *Aký bol váš najpozitívnejší zážitok počas školenia?*
2. *Boli počas školenia použité také metódy alebo techniky, ktoré ste predtým nepoznali? Ak áno, uveďte, ktorý(é)!*
3. *Zúčastnili by ste sa podobného školenia v budúcnosti?*

Otázky prieskumu v rámci Záverečného dotazníka, vybrané a analyzované otázky, ktoré prezentujú taktiež segmenty nášho prieskumu, sú nasledovné:

1. *Ktoré témy odbornej prípravy považujete za obzvlášť dôležité pre svoj profesionálny rozvoj?*
2. *Ako hodnotíte rozvoj svojich vedomostí a kompetencií?*
3. *Čo môžete z odborného vzdelávania začleniť alebo čo začleníte do svojej praxe v blízkej budúcnosti?*

## VÝSLEDKY PRIESKUMU

**Prvá otázka Hodnotiaceho dotazníka**, ktorá tvorila predmet nášho prieskumu bola formulovaná v nasledovnom znení:

*1. Aký bol váš najpozitívnejší zážitok počas školenia?*

Na základe analýzy došlých odpovedí sme ich rozdelili a začlenili podľa ich obsahu, resp. podľa dedukovaných hľadísk. Takto preskúmané odpovede sa dali zaradiť do šiestich „podkategórií“, a to: *Interpersonálne vzťahy; Nové aktivity, zážitky, noví kolegovia; Spolupráca, kooperácia, budovanie komunity; Nové inšpirácie, nová motivácia; Nové poznatky, nové metódy, nové nadobudnuté techniky a edukačné prístupy; Pozitívne myslenie, pozitívna energia a atmosféra.*

Zaradenie jednotlivých vybraných odpovedí respondentov potvrdzujú ich názory, myšlienky, ktoré uvádzame a dokumentujeme v nasledovných riadkoch.

- Interpersonálne vzťahy:
- „Kolegovia“; „Priateľskí a pozitívni učitelia“; „Stretnutie s novými kolegami“; „Príjemní kolegovia“; „Stretnutie s novými ľuďmi“;
- Nové aktivity, zážitky, noví kolegovia:
- „Všetky aktivity“; „Nové aktivity pre prax“; „Nové poznatky, nové zážitky a noví ľudia“;
- Spolupráca, kooperácia, budovanie komunity:
- „Cítil som sa ako súčasť komunity“; „Všetci spolupracovali“; „Tímová práca“; „Výborný pocit z komunity, cítil som sa jej súčasťou“;
- Nové inšpirácie, nová motivácia:
- „Inšpirácia pre nové aktivity“; „Nové inšpirácie“; „Motivácia pre ďalšiu prácu“; „Nové nápady a inšpirácie“; „Vyjadrenie lektorky **Čilly Szabó**, bola veľkou inšpiráciou!“; „Inšpirujúce aktivity“; „Inšpirujúce prostredie a inšpiratívni ľudia“; „Nové poznatky a inšpirácie“;
- Nové poznatky, nové metódy, nové nadobudnuté techniky a edukačné prístupy:
- „Dramatopedagogika“; „Motivačný kalendár“; „Motivačný plagát a spoločná práca“; „Pozitívna pedagogika“; „Spoločná tvorba motivačných plagátov a kalendárov“;
- Pozitívne myslenie, pozitívna energia a atmosféra:
- „Pozitívne myslenie“; „Pozitívna energia účastníkov“; „Pozitívna energia počas celého vzdelávania“; „Príjemná atmosféra, otvorenosť“; „Priateľská atmosféra“; „Výborná atmosféra“; „Príjemná tvorivá atmosféra“; „Dobrá nálada“; „Užil som si každý okamih“; „Bolo to veľké

dobrodružstvo“; „Naučil som sa, že je možné napredovať aj napriek prekážkam“; „Vynikajúce celé školenie“.

**Druhú vybranú otázku Hodnotiaceho dotazníka** tvorila otázka v nasledovnom znení:

2. *Boli použité počas vzdelávania také metódy, techniky, prístupy, ktoré ste pred tým nepoznali? Ak áno, uveďte, ktoré!*

Respondenti túto otázku zodpovedali rôzne. Uvádzali aj konkrétne novo nadobudnuté a spoznané metódy, techniky a prístupy, ale boli aj stručné odpovede v znení „áno“ či „nie“. Konkrétnejšie z nich uvádzame niektoré:

- Špecifické metódy a techniky:

“Dramatopedagogika“ (9); „Pozitívna pedagogika“ (5);

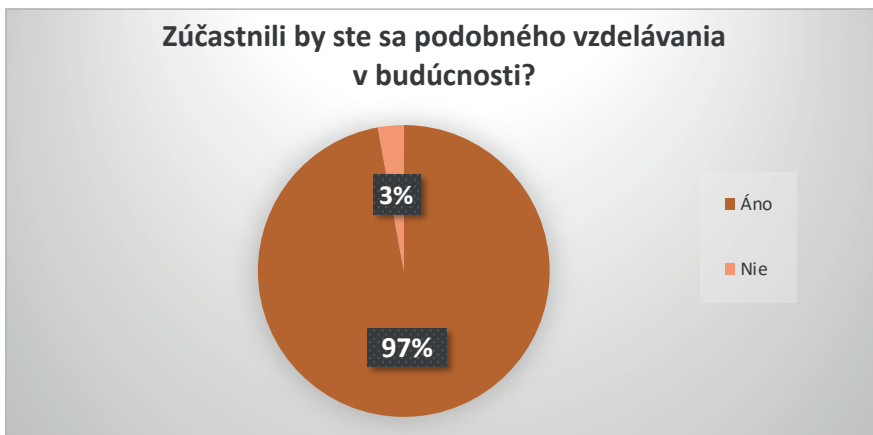
- Všeobecné označenia:

“Všetky boli nové“ (1); „**Žiadne neboli nové**“ (2); „**Áno**“ (4); „**Áno, nové spôsoby**“ (1); „**Všetky som poznal**“ (1); „**Nie**“ (1).

**Tretia nami vybraná analyzovaná otázka Hodnotiaceho dotazníka** bola nasledovná:

3. *Žúčastnili by ste sa podobného vzdelávania v budúcnosti?*

Odpovede respondentov z hľadiska prieskumu boli mimoriadne potešujúce, nakoľko vysoký počet odpovedí „áno“ tvorí významný výsledok, a to až 97 %, kým „nie“ zaznačil len jeden respondent a „neviem“ neuviedol nikto.



2. *Graf: Odpovede respondentov či by sa zúčastnili podobného vzdelávania aj v budúcnosti (Zdroj: vlastný graf)*

**Zámerom prvej otázky Záverečného dotazníka** bolo zmapovať najužitočnejšie témy z hľadiska profesijného rozvoja účastníkov vzdelávania. Vyplyvajú zo zámeru otázka znela nasledovne:

*1. Ktoré témy odbornej prípravy považujete za obzvlášť dôležité pre svoj profesionálny rozvoj?*

Na základe preštudovania došlých odpovedí ich možno rozdeliť podľa ich obsahu, resp. podľa dedukovaných hľadísk do dvoch väčších celkov. Prvý celok zahŕňa odpovede, ktoré *preferujú prínos z hľadiska odborného a profesijného, z hľadiska budovania komunity a z hľadiska motivácie* a druhý celok tvoria odpovede *všeobecnejšie formulované, no jednoznačne vyzdvihujúce pozitívne činitele vzdelávania*. Svedčia o tom doleuvedené vybrané odpovede respondentov.

\* Prínos z hľadiska odborného a profesijného, z hľadiska budovania komunity a z hľadiska motivácie potvrdzujú nasledovné vybrané citované myšlienky, výroky respondentov:

Odborný a profesijný rozvoj: „Profesionalita učiteľov je víziou školy“; „Profesionalita učiteľov“.

Budovanie komunity: „Zapojenie školy a komunity“; „Podporný tím“; „Podporná tímová práca“; „Spoločná komunikácia učiteľov v pracovnom prostredí“; „Zapojenie komunity“; „Sociálne učenie a školská komunita“; „Komunita a škola“; „Komunita a tímová práca“.

Akcentovaná motivácia: „Motivácia“; „Pozitívna inšpirácia“; „Akceptácia a inklúzia“; „Riešenie konfliktov“; „Reflexívne myslenie a tvorivé postoje“.

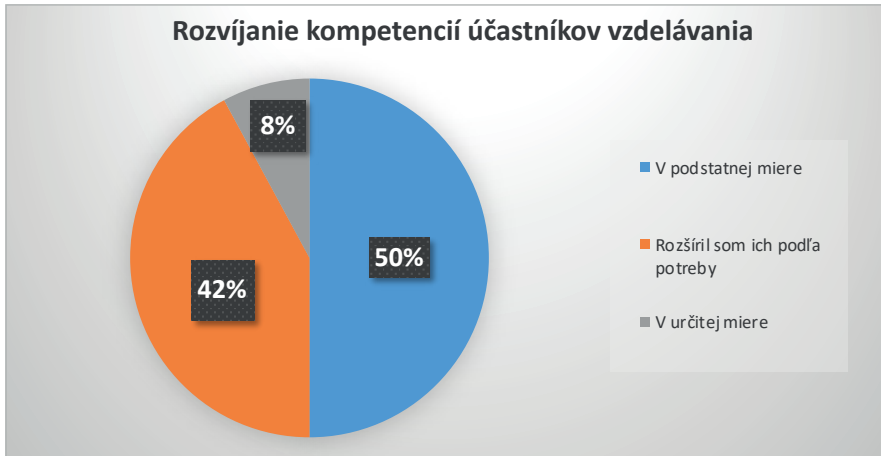
\* Odpovede všeobecnejšie formulované, ale vyzdvihujúce pozitívne činitele vzdelávania:

„Sebarozvíjanie, sociálne učenie, to všetko tvorí kompaktný celok, bez ktorého by ani jeden z nich nefungoval správne“; Všetky považujem za dôležité“; „Všetky boli zaujímavé“.

**Druhá otázka Záverečného dotazníka** bola orientovaná na zistenie úspešnosti vzdelávania, a to z hľadiska rozvíjania kompetencií. Otázka bola formulovaná nasledovne:

*2. Ako hodnotíte rozvoj svojich vedomostí a kompetencií?*

Na základe získaných odpovedí možno konštatovať, že respondenti považujú z hľadiska rozvíjania svojich kompetencií vzdelávanie za mimoriadne prospešné a hodnotné. Dokazujú to percentuálne výsledky odpovedí, t.j. 50 % opýtaných odpovedalo, že v podstatnej miere rozšírili svoje vedomosti a kompetencie, 42 % opýtaných rozšírilo svoje vedomosti a kompetencie podľa potreby a len 8 % respondentov uviedlo „určitú mieru“.



3. Graf: Odpovede respondentov ohľadne rozvíjania svojich kompetencií v rámci vzdelávania (Zdroj: vlastný graf)

**Tretia otázka Záverečného dotazníka**, ktorú sme vybrali na analýzu a hodnotenie, slúžila na zistenie úspešnosti vzdelávania, a to z hľadiska využiteľnosti a adaptovateľnosti nadobudnutých nových poznatkov a skúseností do praxe. Otázka na zodpovedanie bola:

3. Čo môžete z odborného vzdelávania začleniť alebo čo začleníte do svojej praxe v blízkej budúcnosti?

Na základe odpovedí možno konštatovať, že hlavnými pozitívnymi činiteľmi vzdelávania z hľadiska hodnotenia respondentov boli najmä „pojmy“ často opakované, a to: spolupráca, kreativita, sebahodnotenie, motivácia. Z odpovedí tu vyberáme a citujeme len tie, ktoré jednoznačne vyzdvihujú spomínané prvky:

“Spolupráca s komunitou“; „Skupinová spolupráca“; “Tímová práca a efektívna práca s komunitou“; „Zlepšenie komunikácie a spolupráce s rodičmi, komunitou a inštitúciami“; „Zapojenie školy a komunity“; “Podporný tímový duch“; “Zavádzanie nových metód do praxe s cieľom lepšie pochopiť cieľové skupiny“; “Účinné spôsoby spoločného riešenia problémových situácií“; “Tvorivý prístup“; “Dôležitosť sebauvedomenia, posilnenie sebahodnotenia pedagogických zamestnancov“; “Motivácia učiteľov so známkami „vyhorenia“; “Informovanie kolegov o získaných skúsenostiach“.

Na záver Hodnotiaceho aj Záverečného dotazníka respondenti mali možnosť voľne, individuálne so subjektívnym pohľadom vyjadriť svoje skúsenosti, nadobudnuté dojmy a názory v súvislosti s trojdňovým vzdelávaním



„*Iniciujme zmeny spoločne!*“, a to prostredníctvom otvorenej otázky na konci dotazníka. V tejto časti sme získali mnoho pozitívnych názorov a myšlienok, ktoré potvrdzujú význam, hodnotu, aktuálnosť i potrebu vzdelávania z hľadiska profesijného, spoločenského i humánneho. Z vyše päťdesiatich odpovedí vyberáme tie, ktorých výpovedná hodnota dosvedčuje a podčiarkuje mimoriadny význam prezentovaných vzdelávaní, workshopov, absolvovaných príkladov dobrej praxe pre adresované odborné ale i ďalšie zainteresované strany a komunity.

\* Odpovede zdôrazňujúce praktickú využiteľnosť vedomostí a skúseností získaných počas odbornej prípravy, resp. vzdelávania:

„Testované pedagogické techniky a prístupy bude veľmi užitočné si vyskúšať v priamom procese vyučovania aj učenia sa.“

„Musíme zlepšiť inklúziu v škole, pretože nie je dostatočná.“

„Vzdelávanie učiteľov je veľmi dôležité, aby dokázali pracovať so žiakmi rôznymi inovátnymi spôsobmi a odovzdávať vedomosti.“

\* Odpovede akcentujúce motiváciu, jednak ako účinný prostriedok pre výchovno-vzdelávací proces a taktiež ako možný socializačný nástroj:

“Seminár bol veľmi motivujúci [...] Ako výchovný poradca som motivovaný urobiť všetko pre zlepšenie komunikácie a spolupráce s rodičmi, komunitou a inštitúciami, aby naša škola mohla skutočne „žiť“ v komunite a viac sa zapájať do vzdelávania. A aby sme pri vzdelávaní našich žiakov neboli len „sami“.

\* Odpovede vyzdvihujúce pozitíva vzdelávania vo všeobecnosti:

„Veľa metodického materiálu s modelovými ukážkami, ktoré budú veľkou pomocou pre nás v praxi.“

„Cvičenia, výmena skúseností, spoločné riešenia, tímová práca, všetko úžasné.“

“Školenie bolo pre mňa veľmi inšpiratívne. Dodalo mi pozitívnu energiu pokračovať vo vyučovaní a nevzdávať sa.”

## ZÁVER

Na záver vzdelávania „*Iniciujme zmeny spoločne!*“ *4K – príklady dobrej praxe v oblasti edukácie – Komunikačné, kritické, kreatívne, komunitu podporujúce príklady dobrej praxe* organizovaného a realizovaného v rámci medzinárodného projektu *Inclusion4Schools HORIZON 2020*, na základe skúseností i odpovedí respondentov, resp. na základe výsledkov prieskumu, ako aj vďaka pozitívnym ohlasom a vyjadreným názorom účastníkov vzdelávania, možno jednoznač-

ne konštatovať, že vzdelávanie pedagógov a budúcich pedagógov s cieľom umožniť účastníkom aktívne sa podieľať na realizácii rozvoja a inovácií svojej/danej školy, inštitúcie, komunity splnilo svoje ciele.

Prostredníctvom obsahu a absolvovaných príkladov dobrej praxe na skúmanom vzdelávaní sa podarilo ponúknuť pedagógom a budúcim pedagógom možnosť rozvíjania svojich inkluzívnych a komunikačných postojov, využiteľných v priamej edukačnej praxi v súlade s profesionálnymi a spoločenskými výzvami 21. storočia.

## POĎAKOVANIE

Poďakovanie patrí medzinárodnému projektu Inclusion4Schools Horizon2020 „Školské – komunitné partnerstvo na zvrátenie nerovnosti a vylúčenia: transformačné postupy segregovaných škôl (2020-2024)“ (School-community Partnership for Reversing Inequality and Exclusion: Transformative Practises of Segregated Schools (2020-2024)) financovanému Európskou uniou na základe grantovej zmluvy č. 101004653.

## LITERATÚRA

COLLINS, A., AZMAT, F., & RENTSCHLER, R. (2018). ‘bringing everyone on the same journey’: revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>

CSEHIOVÁ, A. & TÓTH-BAKOS, A. (2022). Art and Intercultural Education with Signs of Tolerance, Acceptance from the Perspective of Future Teachers. DOI 10.3311/ope.503. In *Opus et Educatio* [textový dokument (print)] [elektronický dokument] Budapest, Hungary: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. 2022, 9., 2, (pp. 147-157) ISSN 2064-9908. EUROPEAN COMMISSION (2024): Social protection & social inclusion. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=750>

INCLUSION4SCHOOLS. (2024): Inclusion4Schools. School-Community Partnership for Reversing Inequality and Exclusion: Transformative Practices of Segregated Schools. <https://inclusion4schools.eu/> (2024. 06. 03.)

KOCSIS, Z., NAGY, M., & STRÉDL, T. (2023). Az inkluzív oktatás útjai - egy szlovákiai közösség attitűd elemzése. In T. Strédl & A. Somogyi (Eds.), *Diakónia, szociális intézmények és szolgálatai* (pp. 84–96). Komárno, Slovakia: Univerzita J. Selyeho. ISBN 978-80-8122-484-3.

KOCSIS, Z., STRÉDL, T., & NAGY, M. (2023). Inkluzív iskola - projekt:

A füleki közösség attitűd formálása. In R. Bodáné-Kendrovics (Ed.), *Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban* (p. 44). Budapest, Hungary: Óbudai Egyetem. ISBN 978-963-449-319-8.

KOCSIS, Z., STRÉDL, T., & NAGY, M. (2024). Attitűd-vizsgálat az iskolai inklúzió kapcsán egy szlovákiai településen = Attitude survey on school inclusion in one Slovak town. In P. Tóth, D. Hegyesi, A. Benedek, E. Berzsenyi, & E. Bükki (Eds.), *I. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia - Oktatás egy változó világban* (pp. 183–187). Budapest, Hungary: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. ISBN 978-963-421-945-3.

KORBEL, D., LUCIA, J., WENZEL, C., & ANDERSON, B. (2011). Collaboration strategies to facilitate successful transition of students with disabilities in a changing higher education environment. *New Directions for Higher Education*, 2011(154), 17-25. <https://doi.org/10.1002/he.430>

MESKHI, B., PONOMAREVA, S., & UGNICH, E. (2019). E-learning in higher inclusive education: Needs, opportunities and limitations. *International Journal of Educational Management*, 33(3), 424-437. <https://doi.org/10.1108/ijem-09-2018-0282>

NAGY, M. (2021). *Školské - komunitné partnerstvo na zvrátenie nerovnosti a vylúčenia: transformačné postupy segregovaných škôl*. Available at: <https://www.ujs.sk/sk/horizon-2020-call-h2020-sc6-transformations-2018-2019-2020.html>

NAGY, M., CSEHIOVÁ, A., PUSKÁS, A., KOCSIS, Z., STRÉDL, T. (2024b). Analysis of Inclusiveness in the Mission Statements of Public Universities in Slovakia. In Puskás, A and Nagz, M. (Eds.) *Promoting Tolerance: Encounters of Education, Literature and Culture*.(pp. 137–147). Komárno, Slovakia: Univerzita J. Selyeho. ISBN 978-80-8122-510-9.

NAGY, M., KOCSIS, Z., STRÉDL, T., MÉSZÁROSNÉ DARVAY, S. ZS., & SZENCZIOVÁ, I. (2024a). Egy szlovákiai hátrányos helyzetű tanulókat nevelő iskola közösségének környezeti attitűdvizsgálata. In R. Bodáné-Kendrovics, M. Kováts-Németh, & L. Pálvölgyi (Eds.), *Tudomány és fenntarthatóság* (pp. 103–119). Budapest, Hungary: Óbudai Egyetem. ISBN 978-963-449-348-8.

NAGY, M., PUSKÁS, A., KOCSIS, Z., ZAHATŇANSKÁ, M., & PORÁČOVÁ, J. (2023). Learners from socially disadvantaged backgrounds in an inclusive school. In B. Streitmann, M. Nagy, A. Puskás, & A. Neumayer-né Streitmann (Eds.), *Innovative ways of teaching English as a foreign language* (pp. 195–208). Komárno, Slovakia: Univerzita J. Selyeho. ISBN 978-80-8122-485-0.

NAGY, M., TÓTH, P., STRÉDL, T., LÉVAI, A., SZARKA, L. (2022).

Inklúzia sociálne znevýhodnených žiakov na základných školách na Slovensku. DOI 10.36007/4096.2022.215 In: *13th International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections: Conference Proceedings: September 8-9, 2021 Komárno, Slovak Republic*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2022, s. 215-220. ISBN 978-80-8122-409-6.

STRÉDL, T. (2017). Integráció vagy inklúzió - fogalomzavar, avagy különbség?! In M. Nagy & T. Strédl (Eds.), *Inkluzív iskola, inkluzív társadalom - inkluzívna škola, inkluzívna spoločnosť* (pp. 83–90). Komárno, Slovakia: Univerzita J. Selyeho. ISBN 978-80-8122-229-0.

TISZAI, L. (2016). We are able to make music together! Workshops with musicians with severe disabilities. *Journal of Social Inclusion*, 7(1), 31–48. <https://doi.org/10.36251/josi.101>

TÓTH-BAKOS, A. (2021). Alternatív irányzatok a zenei nevelésben az inklúzió jegyében, avagy, hogyan lehet a zene tényleg mindenkié. In *Parlando* [online]. 2021, no. 6 . ISSN 2063-1979. Available at: [https://www.parlando.hu/2021/2021-6/Toth-Bakos\\_Anita.pdf](https://www.parlando.hu/2021/2021-6/Toth-Bakos_Anita.pdf)

TÓTH-BAKOS, A., & CSEHIOVÁ, A. (2023). *Zene az inklúzió jegyében: Alternatív zenepedagógiai és zeneterápiás irányzatok a komplex fejlesztés és a befogadó nevelés jegyében*. Komárno, Slovakia: Univerzita J. Selyeho. ISBN 978-80-8122-482-9.

UNESCO – Ministry of Education and Science Spain (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Available at: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

Selye János Egyetem – Univerzita J. Selyeho  
Református Teológiai Kar – Reformovaná teologická fakulta  
Roma felzárkózás és a szociális gondoskodás – Inklúzia Rómov a sociálna  
starostlivosť

**Szerkesztő / Redaktor:**

PaedDr. Petheő Attila, PhD.

SZTE JGYPK, Szakképzési, Felnőttképzési és Tudásmenedzsment  
Intézet főiskolai docense; Selye János Egyetem Református Teológiai Kara  
Történeti Tudományok Tanszékének kutatója

Mgr. Tömösközi Ferenc, PhD.,

a Selye János Egyetem Református, Teológiai Kara Történeti  
Tudományok Tanszékének oktatója – kutatója

A kötetet és a kötetben megjelent tanulmányokat szakmai lektorok  
véleményezték.

**Szakmai lektor / Odborný lektor:**

PhDr. Bordás Sándor, PhD., Kodolányi János Egyetem, egyetemi tanár  
PaedDr. Vadkertiová Silvia, PhD. Vysoká škola ekonómie a manažmentu  
v Bratislave, Katedra verejnej správy a regionálneho rozvoja

**Kiadó / Vydavateľ:** Selye János Egyetem / Univerzita J. Selyeho

**Nyomda / Tlačiareň:** DMC, s.r.o.

**Nyomdai előkészítés / Tlačová príprava:** Németh Péter

**Nyomtatott példányszám / Počet výtlačkov:** 100

**Kiadás éve / Rok vydania:** 2024

Első kiadás / Prvé vydanie

ISBN: 978-80-8122-512-3



