



GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT

JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

2016. 4. évfolyam, 3. szám

*Szexualitás, nemi identitás, nemi sztereotípiák –
kora gyermekkori fejlődés és nevelés hosszú távú
következményekkel*



Főszerkesztő:

F. Lassú Zsuzsa

A tematikus szám szerkesztője:

Hunyady Györgyné

Szerkesztő:

M. Pintér Tibor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dávid Mária

Hunyady Györgyné

Kéri Katalin

Kollár Katalin

Lénárd András

Orosz Ildikó

Pálfi Sándor

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczky Judit

Barbara Surma

Szabolcs Éva

2016/3. szám szerzői

F. Lassú Zsuzsa

Főglein Karola

Golyán Szilvia

Gombos Norbert

Kalcsó Réka

Kis Noémi

Kovács Judit

Lukács Szandra

Román Boglárka

Surján Noémi

Zechmeister Andrea

Borítóterv (2020):

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

DOI 10.31074
HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:
Mikonya György dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu
<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:
1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.
telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Tanító- és Óvóképző Kar



Szexualitás, nemi identitás, nemi sztereotípiák – kora gyermekkori fejlődés és nevelés hosszú távú következményekkel

Kedves olvasó!

Jelen folyóiratszámunk két fontos témát jár körül, és időnként ezek metszéspontjában találkozik. Tematikus rovatunk a szexualitás, nemi identitás, nemi sztereotípiák és nemi nevelés Magyarországon tabuként kezelt témaköreiből közöl empirikus vagy összegző tanulmányokat, melyek a gyermeknevelés és pedagógusképzés színtereit is célozva tartalmazznak vitaindító, néhol provokatív gondolatokat, ütköztetnek tudományos és laikus nézőpontokat, segítve ezzel a pontosabb fogalomhasználatot, megalapozottabb véleményalkotást és előítéletmentes nevelői gyakorlatot. Az ehhez becsatlakozó téma a sajátos nevelési igényű gyermekek támogatása, amelynek egyrészt szexuális nevelési és nemiidentitás-fejlődéshez kapcsolódó tárgykörei kerülnek bemutatásra, másrészt a tipikustól eltérő fejlődésmenetű gyermekek családi nevelésének tágabb témakörét és támogatásuk speciális formáját, a zenei nevelést érintik.

Mindezek mellett két izgalmasnak ígérkező kötetet is ajánlunk olvasóink figyelmébe.

Remélem, ez a rövid ismertetés felkeltette olvasóink érdeklődését, és a folyóirat jelen tanulmányai újból hozzájárulnak szakmai ismereteik bővüléséhez, nézőpontjuk tágulásához!

Jó olvasást, szakmai feltöltődést kíván a főszerkesztő!

Budapest, 2016. október 28.

F. Lassú Zsuzsa

Eltérően fejlődő gyermek a családban

Kis Noémi

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

A szocializáció állandó folyamatában a szülő és a gyermek kölcsönösen hatnak egymásra. Ahhoz, hogy megértsük, hogyan befolyásolja a gyermek fejlődését a szülő-gyermek viszony, meg kell ismernünk a szülői oldalt is, melyről az eltérően fejlődő gyermek esetében még viszonylag keveset tudunk. A többségitől eltérően fejlődő gyermek szüleinek mindannyiszor szembe kell nézniük azzal, hogy a gyermek más. Az eltérés típusától, felismerésétől és súlyosságától függetlenül megfigyelhetők jellemző elsődleges szülői reakciók, számos negatív érzelmek. Az átélt negatív érzelmek kapcsolatrendszeri problémákhoz vezethetnek a szülők között, a szülő és a gyermekek között, de érinthetik a tágabb társas kapcsolatokat is. Számos további stressz-forrással is kell szembenéznie a szülőknek. Ezek mindegyike hatással van az eltérően fejlődő gyermek fejlődésére. A szülők sikeres megküzdésében a társas támogatásnak kiemelt szerepe van. A gyermek szempontjából alapvető fontosságú az is, hogy a szülők aktívan és tudatosan fogadják el őt, hiszen a fejlődését csak ebben az esetben lesznek képesek optimálisan segíteni. A szakembereknek is ismerniük kell azokat a pontokat, ahol beavatkozva támogathatjuk a családot, melyben a gyermek él, mely meghatározza a fejlődését.

Kulcsszavak: eltérően fejlődő gyermek, családi kapcsolatrendszer, szociális támogatás, megküzdés, fejlődés

Tanulmányomban olyan kutatásokat és szakirodalmi forrásokat tekintek át, amelyek rávilágítanak arra, hogy a szülő és a más, azaz a többségitől eltérő módon fejlődő gyermeke milyen jelentős mértékű hatást gyakorolnak kölcsönösen egymásra. Bemutatom, hogy mivel kell szembenéznie annak a szülőnek, aki azzal szembesül, hogy egészségesnek várt/hitt gyermeke nem az, illetve kitérek arra is, hogy a szülő-gyermek viszony hogyan határozza meg az eltérő gyermekek fejlődését.

Az eltérően fejlődő gyermek mássága sokszínű lehet, különbségek lehetnek abban, ahogy az eltérés kiderül – maga a szülő veszi észre, a környezet hívja fel a figyelmet vagy szakembertől érkezik visszajelzés, diagnózis. Más-más lehet az életkor is, amikor fény derül a gyermek másságára – a születéskor vagy későbbi életkorban válik nyilvánvalóvá; organikus eredetű vagy külső hatás következménye. Különbségek lehetnek a másság tartósságában is – esetenként időlegesen áll fenn, míg máskor élethosszig kell hátrányokkal küzdeni. Illetve az is meghatározó, hogy milyen jellegű, milyen súlyosságú a fejlődési eltérés. Mindez befolyásolja azt, ahogy a szülők megélik a helyzetet, azt, hogy hogyan és milyen mértékben küzdenek meg a gyermek másságának tényével. Vannak azonban olyan általános jellemzők, amelyek tipikusan megjelennek. Átfogó képet kívánok adni ezen általános jellemzők bemutatásával, illetve a gyermek fejlődésére gyakorolt hatások megvilágításával. Nem célom kiemelni sem egy adott eltéréssel jellemezhető csoportot, sem életkort vagy súlyossági fokot, csupán az eltérés tényét veszem figyelembe.

Az alábbiakban tehát elemzem, hogy mi történik akkor, amikor a szülő szembesül azzal, hogy nem olyan a gyermeke, amelyet elképzelt, milyen elsődleges reakciók jelenhetnek meg ennek következtében. Kitérek arra, hogy az ekkor átélt negatív érzelmek milyen hatással lehetnek a család kapcsolatrendszerére, a kapcsolatrendszeri

nehézségeken túl milyen stressz forrásokkal kell megküzdeniük az eltérő gyermeket nevelő szülőknek. Felvázolom a gyermek másságával való megbirkózás folyamatát, a nehézségekkel való sikeres megküzdésben szerepet játszó fő tényezők körét, valamint a szociális támogatás kiemelt jelentőségét. Választ keresek arra a kérdésre, hogy a fentiek alapján milyen módokon mutatkozik lehetőség a szülőknek való segítségnyújtásra, hogy a gyermek eltérő fejlődése következtében megjelenő negatív hatások enyhüljenek, esetleg elkerülhetőek legyenek. Fel kívánom hívni a figyelmet a gyermek aktív elfogadásának jelentőségére, mely alapvető feltétel ahhoz, hogy a szülők a lehető legnagyobb mértékben segíthessék gyermekük fejlődését az élet minden területén. A tanulmány zárásaként pedig a témával kapcsolatos következtetéseim fogalmazom meg, kiemelve annak fontosságát, hogy az eltérő gyermeket nevelő családokban is alapvető feltétel a pozitív szülő-gyermek viszony a gyermek optimális fejlődése érdekében.

Szembesülés a gyermek másságának tényével

A megszületett gyermek számára a család a legfontosabb tényező, mely hatást gyakorol rá és befolyásolja fejlődését. Eltérő fejlődés esetén pedig fokozott jelentőséggel bír, hogy a család, a szülők hogyan kezelik azt a helyzetet, hogy gyermekük más. A gyermek szerves része a családnak, a tagok között dinamikus kapcsolat van, így ha bármilyen hatás éri a családot, következményei lesznek annak minden tagjára vonatkozóan. Az eltérően fejlődő gyermek hatással van a családtagok személyiségfejlődésre, énképére és életminőségére egyaránt (*Degovics, 2004; Garai és Kovács, 2014; Hadiyiannakou, Ioannaou és Tziogkourou, 2007; Kálmán, 1995; Radványi, 1999; 2013*).

Ideális esetben a szülő az első pillanattól, sőt, már a születés előtt teljesen elfogadja gyermekét, ráhangolódás és magas fokú odafigyelés jellemzi, már ekkor kialakul egyfajta kötődés a szülők, elsősorban a gyermeket kihordó anya részéről. Abban az esetben, ha a gyermek más, a szülőnek szembesülnie kell azzal, hogy a gyermeknek nem olyan jellemzői vannak, mint amilyenekre számított, amilyeneket elvárt, tehát szembe kerül a másság tényével. Ennek következtében sérülhet a szülő kontrollérzete, hisz nem tudja megváltoztatni a helyzetet és bizonytalanná válhat szülői szerepében. Az eltérés tényének felismerése rendszerint hirtelen éri a szülőt, nem várt esemény történik, ami krízishelyzetet alakíthat ki. Gyakori, hogy mindennek következtében negatív szülői attitűd alakul ki, ami lehet rejtett is. Fontos itt megjegyezni, hogy ebben az esetben nem a gyermekre, hanem a helyzetre vonatkozik a negatív érzélem, azonban a szülő mindennapi érzelmi megnyilvánulásai többnyire félreérthetőek és nem ezt mutatják, csupán a negatív hozzáállás látható a külső megfigyelők számára (*Borbély, 2008; Degovics, 2004; Demeter, 2004; Garai és Kovács, 2014; Radványi, 2006b; Sára, 2007; Szautner, Hámori és Beke, 2010; Tóth, 2008*).

A fentiek okán zavar keletkezhet a család kapcsolatrendszerében, ami negatívan befolyásolja a gyermek szocializációját, mely oda-vissza hat a szülőre és a gyermekre, így kialakítva egy negatív körfolyamatot. A kapcsolati zavar okai között szerepelhet, hogy a szülő fokozott stresszként éli meg a helyzetet (*Becker, Houser, Engelhardt és Steinmann, 1993; Garai és Kovács, 2014; Ha, Ho, Seltzer és Greenberg, 2008*), illetve, hogy a negatív emóciókkal való megküzdés során azt érezheti, hogy nem hasznos tagja a társadalomnak és mindez hangulati levertségig, depresszió kialakulásáig, dezorientáltságig is elvezethet (*Demeter, 2004; Obeid és Daou, 2015; O'Brien, 2007*).

A család kapcsolatrendszerére gyakorolt hatások

A család dinamikus kapcsolatrendszere jelentős mértékben meghatározza tehát a gyermek fejlődését. Ezen kapcsolatrendszeren belül a legfőbb kapcsolatok közé a szülők, vagyis az anya és az apa kapcsolatát, a szülő-gyermek kapcsolatát, valamint a szülő és az eltérően fejlődő gyermek testvérének kapcsolatát sorolják. Fontos tényező a család kapcsolatrendszerének vonatkozásában a társas kapcsolat a tágabb családdal és a barátokkal is (*Topolánszkyné, 2010*).

Egy gyermek születése mindig nagy hatással van a szülőkre és a kapcsolatukra egyaránt. A kezdeti időben minden szülő fokozott stresszt él át és új szerepekkel kerül szembe, eltérően fejlődő gyermek születése esetén azonban ez a kezdeti időszak további stressz forrásokkal is jár és időben is hosszabb ideig tart, ha véget ér egyáltalán. A szülők kapcsolata esetén kiemelik, hogy nagyobb eséllyel válnak el, ha eltérően fejlődő gyermekük születik, de fontos hangsúlyozni, hogy a háttérben legtöbbször nem a gyermek mássága áll, hanem az, hogy a kapcsolatuk már a gyermek születése előtt sem volt kellően stabil, és az eltérő gyermek születése okozta nehézségeket már nem bírta el (*Borbély, 2008; Guralnick, 1997, Sára, 2007*). Kutatási eredmények (*Ha és mtsai, 2008; Hartley, Barker, Floyd, Greenberg, Orsmond és Bolt, 2010; O'Brien, 2007*) szerint nem csak a kezdeti, hanem a későbbi időszakokra is igaz ez. Az érzelmi nehézségek mellett számos családi jellemző is befolyást gyakorol, így a szülők életkora, iskolázottsága, foglalkoztatottsága, megküzdési stratégiái, a házasságkötés ideje, a gyermek jellemzői közül elsősorban a viselkedési problémák mértéke, valamint a születési sorrend és az eltérően fejlődő gyermekek száma a családban is.

A megnövekedett terhek többnyire az anyát sújtják, mert ő marad otthon a gyermekkel, ő az elsődleges gondozó és felelősségvállaló. Mindennek következtében ő él át nagyobb stresszt és ez forrása lehet a szülők közötti feszültségnek. Ha munkát vállal az anya, az további teherként jelenhet meg a számára. Ugyanakkor az apa terhe és felelőssége is fokozott, ha ő válik a család egyedüli fenntartójává (*Borbély, Jászberényi és Kedl, 2000; Garai és Kovács, 2014; Lawoko és Soares, 2003; McConachie, 1989; Obeid és Daou, 2015; Sára, 2007*). Érzelmileg nagy megpróbáltatásokat él át az apa és az anya is. Jólétükben nincs kimutatható különbség, aminek a háttérben a nemi szerepek különbségeinek fokozatos csökkenését feltételezik (*Ha és mtsai, 2008*). Azonban férfiak és nők eltérően mutatják ki az érzéseiket, amit a társadalmi elvárások is jelentősen meghatároznak (*Kálmán, 1995*), illetve eltérő megküzdési stratégiákat is alkalmaznak az anyák és az apák (*Topolánszkyné, 2010*).

A szülő-gyermek kapcsolat esetében arra hívják fel a figyelmet, hogy a szülő a pszichés terhek következtében kevésbé érzékenyebbé válhat a gyermek irányába és egyidejűleg sújthatja fizikai-lelki-szellemi fáradság, ami fokozza a szülői feladatok tökéletlenebb ellátását. Az eltérően fejlődő gyermek sajátosságai nagymértékben meghatározzák a szülők viselkedését, a gyermekkel való kapcsolatuk alakulását. A gyermek sajátosságai közül szubjektív magatartása a legmeghatározóbb, az, ahogy a szülő minősíti a gyermeket, ahogy percipálja a viselkedését (*Becker és mtsai, 1993; Borbély, 2008; Demeter, 2004; Garai és Kovács, 2014; O'Brien, 2007*). *Obeid és Daou (2015)* a szülői hozzáállás négy típusát különíti el: 1. az apa magára hagyja az anyát a gyermekkel, érzelmileg különválik tőlük, 2. a szülők együtt válnak külön a gyermektől, 3. a gyermek kerül a középpontba, minden más másodlagossá válik, 4. a szülők összefognak a gyermek érdekében és törekednek a normális családokhoz hasonlóan élni.

A szülő és az eltérően fejlődő gyermek testvére közötti kapcsolat vonatkozásában meg kell említeni, hogy a kevesebb szülői figyelem miatt féltékenység alakulhat ki,

amivel meg kell birkóznia a szülőnek, az ő igényeit is ki kell elégíteni, rá is kell minőségi időt és energiát fordítani. Ezen felül kezelnie kell az eltérés meg nem értéséből fakadó gyermeki félelmet is, ahogy a gyermek attól való félelmét is, hogy miatta nem jut kellő figyelem vagy bármilyen forrás a testvéreire (*Kálmán, 1995*). Ugyanakkor arra is figyelemmel kell lennie a szülőnek, hogy ne támasszon túl nagy elvárásokat a gyermek felé, ne akarja vele kompenzálni a testvére hiányosságait, illetve oldja a gyermek attól való félelmét, hogy negatív következményekkel járhat, ha túlszárnyalja eltérően fejlődő testvérét (*Lardieri, Blacher és Swanson, 2000*). A szülőnek a nem eltérően fejlődő testvérrel való kapcsolatát számos tényező befolyásolja, amelyek közül a testvérsorrendet, a testvérek számát, életkorát, nemét és egészségi állapotát, a család anyagi helyzetét, a szociális izoláltság/integráltság mértékét és az eltérően fejlődő gyermek másságának mértékét emelik ki elsősorban (*Borbély és mtsai, 2000; Tudor és Lerner, 2015*).

Az eltérően fejlődő gyermek megbolygatja a család rendszerének egyensúlyát, késlelteti a család fejlődését, lelassítja normális életritmusát. Az ilyen, nem hagyományos családi életciklusban négy válságidőszak különíthető el. Az első ilyen időszak, amikor a szülők felismerik és szembesülnek azzal, hogy gyermekük más, illetve amikor igyekeznek megismerni a másság okait és következményeit. Ez idő alatt számos negatív érzélemmel kell megbirkózniuk. A második válságidőszak akkor érkezik, amikor a gyermeknek már szaksegítségre van szüksége a fejlődéshez, amikor a család szolgáltatásokat vesz igénybe. Ekkor a szülő már mindenképpen szembesül a környezet reakcióival, ha korábban még el is tudta kerülni, illetve mindennapi, sokszor ellentmondásos és feszültségekkel, konfliktusokkal teli kapcsolatba kerül a szakemberekkel. A harmadik válságidőszakkor a gyermek elhagyja az iskolát és a szülőnek meg kell birkóznia a hogyan tovább kérdésével, gondoskodnia kell a fiatal ellátásáról, figyelembe véve a szülőkről való leválás lehetséges és optimális mértékét. A negyedik válságidőszak akkor jön el, amikor a szülő már nem tud maga gondoskodni gyermekéről, ami miatt ismét az aggodalom, a szégyenérzet és a bűntudat uralkodhat el rajta. Megoldva a kríziseket új, magasabb szintű egyensúlyt hoz létre a család. Súlyos következményekkel jár, ha nem tud sikeresen túljutni ezeken az időszakokon. Végső esetben a család szétesését is okozhatja, ha állandó krízishelyzetben élnek a tagok (*Ha és mtsai, 2008; Kálmán, 1995; Komlósi és Antal, 2004; O'Brien, 2007; Radványi, 2006b, Topolánszky, 2010*).

Óvatosabb megfogalmazás szerint a másság nehezítő körülmény a család életében, ami megváltoztatja a működését, de ez a változás nem egyértelműen és nem feltétlen negatív. Csak a család rugalmasságában van eltérés az ép gyermeket nevelő családokhoz képest (*Garai és Kovács, 2014*). Csökkenhet viszont a család összetartozásának érzése, különösen, ha a gyermek korlátozottan képes csak kommunikálni (*Guralnick, 1997; Radványi, 2013*). A korlátozott kommunikáció szintén negatívan hat a szülői kompetenciaérzésre. Valamint kisebb örömforrást jelenthet a gyermek a szülő számára, mert például nem tudja kimutatni, hogy örül a szülő megjelenésének (*Hamilton és mtsai, 2015; Radványi, 2006b*).

Az eltérően fejlődő gyermek szüleit érő stressz forrásai

A család kapcsolatrendszeri nehézségein felül számos olyan stresszforrás azonosítható, amelyekkel meg kell küzdenie az eltérő fejlődésű gyermeket nevelő szülőnek. Az egyik ilyen, hogy az eltérően fejlődő gyermek szülei speciális helyzetbe kerülhetnek azáltal, hogy esetükben a szülőség meghatározhatatlan idejű a gyermek gondozása, nevelése vonatkozásában és emiatt a megterhelésük sem csak átmeneti jellegű (*Topolánszky, 2010*). A gyermek állapota akár minden nap új kihívások elé állíthatja

a szülőket, akiknek felkészülnük kell lenniük a mindenkori aktuális helyzetre és az állandó bizonytalanságra (*Hamilton, Mazzucchelli és Sanders, 2015; O'Brien, 2007*).

A gyermekkel való nagyarányú vagy állandó együttlét következtében kevesebb idő és energia jut minden másra. Módosulnak a család céljai és a családi aktivitás is. Korlátozódnak a szabadidő eltöltésének módjai és időkeretei. Visszaesik a szülői munkavállalás és karrierépítés lehetősége. Problematikusabbá válik a további gyermek vállalásának kérdése. Az eltérően fejlődő gyermek sok esetben az egyedüli gyermeke a szülőknek, így más gyermek esetében sem tudják megélni szülői kompetenciájukat (*Borbély, 2008; Borbély és mtsai, 2000; McConachie, 1989*). Mindemellett a hosszú távú célok kis jelentőséget kapnak, mert a mindennapi tevékenységek túl nagy energiaráfordítással járnak, illetve a távoli jövő sok esetben nem mutat pozitív képet. A családtagok saját és közös céljai helyett a kiemelt szerep az eltérően fejlődő gyermeké. Több feladat, nagyobb fokú időbeli kötöttség és megnövekedett anyagi terhek jellemzik a családot. Sok esetben szükséges a lakáskörülmények átalakítása is (*Lawoko és Sanders, 2003; Radványi, 2013*).

A szülő neheztelhet a megnövekedett terhek miatt. De büntudatot is átélhet (*Borbély, 2008; Hámori, 2001; Lawoko és Soares, 2003*). Bűnbakot láthat a gyermekben és önmagában, vagy a másik szülőben egyaránt. Szégyent érezhet, amiért gyermeke nem tökéletes. Ezt az érzést pedig jelentősen fokozhatja a környezet hozzáállása. Mindennek következtében a gyermeket nyíltan vagy burkoltan elutasíthatja (*Becker és mtsai, 1993; Kálmán, 1995; Radványi, 2013; 2006b; O'Brien, 2007*).

Jellemzően szociális elszigetelődés figyelhető meg, melynek oka lehet a rokonok családottsága, a korlátozott mozgáslehetőség és a gyermeket érő negatív hatásoktól való félelem egyaránt. További ok lehet a család vélt vagy valós kiközösítése, az esetleges stigma, az előítéletek, a család szándékos visszahúzódása, a gyermek gondozásába való túlzott mértékű belefeledkezés (*Borbély és mtsai, 2000; Ha és mtsai, 2008; Lawoko és Soares, 2003; Radványi, 2006b; 2013*) és a meg nem értés érzése is (*Degovics, 2004*). Alátámasztja mindezt az a megállapítás, mely szerint általános társadalmi nézet, hogy a másság teher és ezt a terhet a családnak, elsősorban a szülőknek kell viselniük, a társadalmi támogatás legfeljebb anyagi jelleget ölt (*Rozsos és Krémer, 2009*).

A gyermek másságával való megbirkózás, a gyász folyamata

Annak, hogy a szülő megküzdjön a gyermek másságából fakadó nehézségekkel, az elfogadás az alapja, melynek különböző szintjei lehetségesek. Ezekon valamennyi szülő végigmegy, de számos tényező befolyásolhatja, hogy eljut-e a tudatos elfogadás szintjére, hogy milyen gyorsan jut át az egyes szinteken és hogy milyen mértékű, vagy hányszori visszaesés történik. A legfőbb befolyásoló tényezők között a gyermek jellemzőit, a szülők jellemzőit (személyiség, sebezhetőség, életkor, iskolázottság), a család jellemzőit (méret, anyagi források, értékrendszer), illetve a kultúra és a környezet hozzáállását említik. A szülői elfogadást befolyásolja az is, ha az anya és a csecsemő elszakad, mert ebben az esetben nem tud kialakulni a korai kötődés. Meghatározó továbbá, hogy mikor és hogyan közlik a szülővel a másság tényét, hogyan kezelik, kezelik-e a közlést követő sokkos állapotot (*Belsky, 1989; Garai és Kovács, 2014; Kálmán, 1995; Obeid és Daou, 2015*).

A másság felismerésekor, elismerésekor veszteségélmény éri a szülőt, mert nem született meg az a gyermek, akit várt, a várt gyermek elvesztését, hiányát pedig annak szimbolikus halálaként éli meg, ami gyászfolyamatot indít meg. Ennek során gyászolja elképzelt gyermekét, akit elvesztett, gyászolja jövőben elképzelt önmagát és gyászolja a

megszületett, de nehézségekkel küzdő gyermekét. A gyászfolyamat befejezése a gyermek elfogadásának feltétele. A környezet olyan jellegű reakciója, hogy „Ne sírj, hisz él a gyermek!”, vagy, hogy önfeláldozást várnak a szülőtől, gátolja a gyászfolyamatot, ahogy az is, hogy ebben a gyászban nem tud osztozni a környezettel a fájdalomában, mert mások nem tudják átérezni a helyzetét, vagy nem is akarják. Emellett a gyermek valójában nem halott, sőt, foglalkozni kell vele, ami miatt kevesebb ideje és energiája jut a szülőnek saját lelki problémái rendezésére, a gyász megélésére (Borbély, 2008; Borbély és mtsai, 2000; Degovics, 2004; Hámori, 2001; Kálmán, 1995; Polcz, 2007; Radványi, 1999).

Kárpáty (2002) szerint a gyász négy fázisa különíthető el: szembesülés, kontrolláltság, tudatosulás és adaptáció. A szembesülésre adott válasz egyénenként és a körülményektől függően is eltér. A sokk csak egy lehetséges reakció, ahogy a megkönnyebbülés vagy a tagadás is. A kontrolláltság szakasza a hivatalos tennivalók elintézésnek idejét jelenti, amely időben kitolja, ugyanakkor előkészíti a tudatosulást. Fokozott szerepe van ebben a fázisban a gyászoló támaszrendszerének, melybe a házastárs, a család és a környezet egyaránt beletartozik. A tudatosulás szakasza a leghosszabb és egyben a legmegterhelőbb, ilyenkor eluralkodnak a negatív érzelmek, a szomorúság, düh, önvád és a gyászoló túlzottan befelé fordul, vagy ellenkezőleg, túlzott aktivitásba menekül. Az adaptáció szakasza az elfogadással kezdődik, csökkenni kezd a korábbi befelé fordulás, megindul a jövő tervezése.

A gyászfázisok és az elfogadás szintjeit összevetve a bizonytalanság szintjén tartó szülő látja, hogy a gyermeke nem olyan, mint a többiek, de sokáig próbálja a gyanút elnyomni magában. A bizonyosság szintjén már közelít az igazsághoz, de még elutasítja azt. Amikor megtörténik a diagnózis közlése, megtörténik a szembesülés is. A lázadás szintjén agresszió, tiltakozás, ok és bűnbakkeresés, illetve izoláció jellemzi a szülőt. A következő szint a sorssal való egyezkedéssel írható le. Ekkor gyógyító eljárásokat keres a szülő és reménykedik a csodában. Az elfogadás felé vezető út utolsó előtti szintje a szomorúságé, amikor depresszió, bánat, levertség és a veszteség élménye uralkodik el. Ezeken túljutva történhet meg az aktív tudatos elfogadás. Ide eljutni azonban nagyon nehéz, a visszaesés szinte természetes és sokaknak csak segítséggel sikerül túljutni a szinteken (Radványi, 2013).

Az elfogadás szintjeinek egy másik, de a fentiekől lényegileg nem különböző elkülönítése szerint az első a sokk fázisa, ahol jellemző szülői reakció a tagadás, az elszigeteltség, a meg nem értettség érzése, a szégyen, a bizonytalanság és a jövőtől való félelem, valamint mindennek következtében a környezettől való valódi elszigetelődés. Nagy segítséget jelenthet ekkor az olyan szülővel való kapcsolat, aki már sikeresen túljutott ezen a szakaszon. A kezdeti sokkot a harag követi. A szülő igazságtalannak tartja a történeteket, bűntudatot és kiszolgáltatottságot érez, haragszik az őt ért szerencsétlenség miatt, haragszik a gyermekre, a házastársára, a szakemberekre és önmagára is. Jó, ha ilyenkor lehetőséget kap a harag levezetésére, segítséget a valódi kiváltó ok felismerésére és minél pontosabb válaszokat az őt nyugtalanító kérdésekre. Az alku fázisát a láthatatlan hatalomnak tett ígérek jellemzik és a gyermek mindenk fölé helyezése. Nagyon fontos ilyenkor segíteni a szülőt, hogy csökkenteni tudja az önmaga feláldozásának készletét és ráirányítani a figyelmét az eltérően fejlődő gyermekek túli világra, és a családtagokra. A depresszió szintjén a gyermek szeretetének és gyűlöletének érzése váltakozik, kiegészülve a gyűlölet miatt érzett bűntudattal és a mély bánattal. Ekkor segítséget jelenthet a szülő számára, ha figyelmét a gyermek pozitívumai felé terelik. A valódi elfogadás akkor történhet meg, ha megismeri és megszereti gyermekét, olyannak szereti, amilyen, képes újra felfedezni az örömet és pozitívan tekinteni a jövőbe. Mindehhez pedig nagyban hozzájárulhat a társadalmi elfogadás (Kálmán, 1995).

A szociális támogatás kiemelt szerepe a gyermek másságával való sikeres megküzdésben

A gyermek mássága okozta nehézségekkel való sikeres megküzdést, a krízis mélységét és tartósságát elsősorban nem a gyermek vagy a szülők egyéni jellemzői, hanem a környezet (házastárs, rokonok, barátok, szakemberek, más hasonló helyzetű szülők, a szűkebb és tágabb közösség) hozzáállása határozza meg. A gyermek mássága következtében fellépő negatív hatások jelentősen csökkennek, ha a környezet támogatást nyújt, de a legideálisabb, ha mindhárom tényező a pozitív irányba segíti a szülőt (O'Brien, 2007). A támogatás alatt több tényező is érthető. Az egyik, hogy kulturális rutinokkal segítheti a szociális környezet a feldolgozást, a helyzet kezelését. Ettől azonban még messze vagyunk a mindennapok gyakorlatában, az eltérően fejlődő gyermek esetében nincsenek segítő társadalmi megküzdési rutinok, nincsenek nevelési minták a szülők előtt, ezért nagy felelősség hárul a szakemberekre a mintaadásban (Obeid és Daou, 2015; Radványi, 2013). A környezet több módon is támogathatja a szülőt. Az emocionális támogatás keretében szeretetet és interperszonális elfogadást közvetít felé. Az instrumentális segítség tárgykörébe tartozik az információszolgáltatás, a tanácsadás, a feladatellátásban való segítség és a gyermek felügyelete. A harmadik támogatási funkció a szociális elvárások közvetítése, mellyel irányt mutat a szülő számára az adekvát viselkedésre vonatkozóan (Belsky, 1989). Különbséget tehetünk formális és informális szociális támogatás között is. A formálison a hivatalos szervezetek segítségnyújtását, informálison pedig a család érzelmi támogatását értik. Utóbbinak nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az eltérően fejlődő gyermeket nevelő szülők megküzdésének sikerességében. A szociális támogatás hatékonyságát két tényező határozza meg elsősorban. Az egyik, hogy mennyire érzékeli elérhetőnek a támogatást a szülő, a másik tényező pedig a támogatás minősége (Obeid és Daou, 2015).

A szociális támogatásban különösen nagy a család szerepe. Képes az érzelmi teherbírás növelésére azáltal, hogy segíti a szülőt negatív érzelmei kezelésében, érettebb reakciómódokat mutatva a számára, megértéssel és szeretettel támogatva a mindennapokban. A hatékony támogatásnak azonban feltételei vannak, melyek között kiemelt jelentőséggel szerepel a nyílt és őszinte kommunikáció (Garai és Kovács, 2014), a kiegyensúlyozott személyközi kapcsolat és a megfelelő összhang a család és a tágabb környezet között (Komlós, 1997).

A családi támogatás különösen fontos eleme, hogy a szülők segítsék egymást (Hamilton és mtsai, 2015). A házastársi kapcsolat a legfontosabb támogató rendszer a szülők számára (Belsky, 1989; Borbély, 2008). Ha kapcsolatuk kiegyensúlyozott és stabil, még jobban összekovácsolódnak és az így alakult egységfront könnyebben néz szembe a nehézségekkel is. A szülői kölcsönös támogatásba az érzelmi megsegítés mellett az is beleértendő, hogy lehetőség szerint az anya is munkát vállal, amivel növekedhet az önbecsülése. Ennek feltétele, de ettől függetlenül is fontos tényező, hogy az apa is vegyen részt a gyermek nevelésében, gondozásában, mert az anyai terhek csökkentésével saját szülői kompetenciaérzete is növekedhet (Becker és mtsai, 1993; Garai és Kovács, 2014; Belsky, 1989; Borbély, 2008; Guralnick, 1997; Radványi, 2006a; 1999; Sára, 2007; Tóth, 2008).

A gyermek másságával való sikeres megküzdésben szerepet játszó néhány további tényező

A gyász mélységére és feldolgozására nagy befolyással van a szociális támogatáson túl, hogy milyen módon és körülmények között szembesül az eltérés tényével a szülő.

Nagyon fontos lenne már a szembesülést követően azonnal, illetve diagnózis ismertetése során megindítani a pszichológiai támogatást. Az ajánlások szerint lehetőleg már a diagnózis közlésekor mindkét szülő legyen jelen, ne mások előtt történjen, viszont a gyermek legyen ott és lehetőség szerint a szülő tartsa a karjában, ezzel is erősítve az összetartozás érzését. Mivel a közlés következtében sokk éri a szülőket, kiemelt jelentősége van annak, hogy a szakemberek készek legyenek az információkat újra és újra elmondani és a szülők valamennyi kérdésre válaszolni, pontos és érthető diagnózist adni. Mindezzel csökkenthető a szülők szorongása. Fontos továbbá, hogy a negatívumok mellett a pozitív tulajdonságokat és a képességeket is megismerje a szülő, mert így a gyermek erősségeivel is szembesül, ami a pozitív attitűdöt fogja erősíteni benne a gyermek felé. A pszichológus által nyújtott mentálhigiénés támogatás céljai között szerepel, hogy erősödjön a szülő kompetenciaérzete, elismerje, hogy gyászol, felismerje, hogyan élhetnek teljes családként, terepet kapjon a pozitív és negatív érzelmeinek kibeszélésére egyaránt, mobilizálja a szociális támogatást, elérje, hogy a szülő beszéljen a hozzá közelállóknak a gyászról és a nehézségeiről, felvegye a kapcsolatot más hasonló szülőkkel, megismerje az igénybe vehető szolgáltatásokat, segítséget kapjon a gyermek jövőjének tervezéséhez, mindezzel csökkentve a szülő által megélt terheket, valamint, hogy segítsen a szülők félelmét, büntudatát, önvádját feloldani és erősíteni a pozitív jövőbe tekintést (Borbély és mtsai, 2000; Demeter, 2004; Garai és Kovács, 2014; Guralnick, 1997; Hadiyiannakou és mtsai, 2007; Hamilton és mtsai, 2015; Kálmán, 1995; O'Brien, 2007; Radványi, 2013; 2006b; Sára, 2007).

Kiemelt jelentőséggel bír az is, hogy lehetőség szerint mindkét szülő és az eltérően fejlődő gyermek testvére is vegyen részt aktívan a terápiában és a gondozásban, mert ennek szorongáscsökkentő hatása is van azon pozitív hozadékon felül, hogy megfelelőbb otthoni ellátásban részesülhet a gyermek. A sikeres megküzdés összekovácsolja a családot, ami erőt ad az egyéni problémák kezeléséhez is. A család összetartozás-érzésének növelésére kommunikációs nehézségek esetén például kiemelt módszer az alternatív kommunikációs formák alkalmazása, melyben a szülők adaptációs készsége is megnyilvánul, tehát az, hogy mennyire akarnak és mennyire tudnak változtatni és az adott körülményekhez alkalmazkodni (Becker és mtsai, 1993; Borbély, 2008; Demeter, 2004; Polcz, 2007; Radványi, 1999).

A tanulás eredményességére gyakorolt hatás

Az eltérő szocializációval is magyarázható, hogy az azonos képességekkel rendelkező tanulók is eltérően teljesítenek (Hickman és mtsai, 2000). A szocializáció folyamatában pedig általában a szülők játsszák a legfontosabb szerepet. A szocializáció kétirányú folyamat, a szülő és gyermeke között kölcsönhatás van, mely során a gyermek elsajátítja tágabb és szűkebb környezete, családja, szülei által preferált normákat, szabályokat, szokásokat, értékeket, viselkedési formákat. Mindeközben a gyermek is hatást gyakorol a szülőre. Ahhoz tehát, hogy minél pontosabban megértsük, hogyan működik a szülő-gyermek közötti kölcsönös hatásrendszer, elengedhetetlen, hogy ismeretekkel rendelkezünk a szülői oldalról is.

Mindinkább sürgető, hogy minél pontosabb képpel rendelkezünk a családról, melyben a gyermek él, hiszen nemzetközi és hazai vizsgálatok egyaránt igazolták, hogy a családnak meghatározó szerepe van a gyermek személyiségfejlődésében, hatást gyakorol tanulási eredményességére és motiváltságára egyaránt. Ma még kevés információnk van arról, hogy pontosan milyen mechanizmusokon keresztül fejti ki hatását (Busch-Rossnagel és Morgan, 2013; Józsa és D. Molnár, 2013; Józsa és Morgan,

2014; Józsa és Fejes, 2010), alig vizsgált, hogy a szocioökonómiai háttéren és a szülők iskolai végzettségén túl milyen változók lennének alkalmazhatók a család által kifejlesztett hatások megragadására, összetettebb jellemzésére (Józsa, Wang, Barrett és Morgan, 2014; Wang, Morgan és Biringen, 2013). Kevésbé ismert, hogy milyen pontokon lenne lehetőség a beavatkozásra, segítségnyújtásra a gyermek fejlődésének segítése érdekében. Az eltérően fejlődő gyermekek esetében még kevesebb információ van a birtokunkban, azonban a tipikusan fejlődő gyermeket nevelő családok sok esetben mutathatnak hasonlóságot az atipikusan fejlődő gyermeket nevelőkkel a hatásrendszer tekintetében, így az alábbiakban ismét az általános jellemzők kerülnek kiemelésre.

A családi háttér esetében kiemelt terület a szülő-gyermek viszony elemzése (Safford, Alloy és Pieracci, 2007), mely elsősorban interakciójukban figyelhető meg, ahol a gyermekkel való bánásmód a meghatározó (Eigner, 2012, Solymosi, 2004). A szülői bánásmód azon érzelmi légkörként határozható meg, amelyben a szülő gyermeket neveli (Spera, 2005), amely a szülői figyelemmel, megerősítéssel, biztatással, elfogadással vagy ezek negatív megfelelőivel jellemezhető. Ezen jellemzők ismeretében fontos információk nyerhetők a szülő és gyermeke viszonyáról (Kis és Józsa, 2014), következtethetünk a gyermek fejlődésére, az esetleges teljesítményzavarok kialakulására, így lehetőség adódik a kellő időben történő beavatkozásra is (Eigner, 2012). A kapcsolat szubjektív megélése befolyásolja mind a kognitív-, érzelmi- és szociális fejlődést, mind a gyermek szociális viselkedését, későbbi kapcsolatainak alakulását (Eigner, 2012; Solymosi, 2004; Zsolnai, 2001a; 2001b).

A gyermek tanulási motiváltságával a szülők iskolai végzettsége csak gyenge kapcsolatban van, összefüggést mutat viszont a szülői nevelési stílussal és a gyermeknevelés olyan egyéb jellemzőivel, mint a gyermek ösztönzésének különböző módjai. A szülő és gyermeke közötti interakció, a szocioemocionális tényezők, a fizikai környezet és a szülői nevelési stílus befolyásolásával, azon belül pedig a szülői ösztönzés és szeretet-törődés szintjének növelésével, valamint a szülői korlátozás-túlvédés mértékének csökkentésével, illetve a büntetés elkerülésével, az elsajátítási motívumok alakíthatóak, adott esetben fejleszthetőek (Kis, 2013; 2015; Kis és Józsa, 2012).

A tanulás eredményességére vonatkozóan a gyermekkel való szülői bánásmód indirekt hatása mutatható ki (de Bruyn, Dekovic és Miejnem, 2003; Darling és Steinberg, 1993). Például a gyermek célorientációi és társas tanulási környezetben való mediálófaktor lehet a két terület között (de Bruyn, és mtsai, 2003). Az autoritatív (demokratikus) nevelési stílus, mely szülői melegséggel, engedékenységgel, a gyermek önállóságának támogatásával és kétirányú kommunikációval jellemezhető, direkt pozitív kapcsolatban áll a tanulási eredményességgel (Erden és Uredi, 2008; Fulton és Turner, 2007). A szülői gondoskodás ugyancsak pozitív, míg a korlátozás-túlvédés negatív összefüggésben van a tanulás sikerességével (Kis, 2013).

Az elsajátítási motívumok fejlődését a szocializációs folyamatok jelentősen meghatározzák. Mivel a szocializáció elsődleges terepe a család, különösen fontos kérdés, hogy a szülők hogyan gyakorolnak hatást a gyermek tanulási motivációjára (Józsa és Fejes, 2010). A szülői hatások különböző csoportokba sorolhatóak: nevelési gyakorlat, gyermekkel kapcsolatos gondolkodás és a szülő-gyermek kapcsolat jellege (Pomerantz, Grolnick és Price, 2005), kritikus összetevők emelhetők ki: gyermeket érő stimulusok mennyisége és jellege, gyermek autonómiájának támogatása és biztonságot nyújtó, meleg anyai háttér (Busch-Rossnagel, Knauft-Jensen és DesRosiers, 1995).

A szülők gyermeki motivációra gyakorolt hatásai közül számos tényező befolyása már igazolt. A gyermekneveléssel kapcsolatban átélt anyai stressz esetében azok a gyermekek, akiknek az anyja magas stressz értékeket mutat 6 hónapos korukban,

jellemzően alacsonyabb elsajátítási motivációs szinttel rendelkeznek másfél évesen (Sparks, Hunter, Backman, Morgan és Ross, 2012). A gyermek iskolai sikereire adott anyai visszajelzéseinek szerepét kutatva a visszajelzések két típusát különítették el: a gyermek személyére és a tanulási folyamatra vonatkozó dicséretet. Igazolt, hogy a személyére vonatkozó dicséret hatására a gyermek kerüli a kihívást jelentő helyzeteket (Pomerantz és Kempner, 2013). Az anyai kontrol időbeli hatását vizsgálva minél magasabb szintű a kontrol, a gyermek elsajátítási orientációja annál inkább visszaesik fél évvel később, de már azonnal is érzékelhető a visszaesés. Ez azzal magyarázható, hogy a gyermek nem kap elegendő lehetőséget a kihívások önálló megoldására, emellett a szülő azt kommunikálja felé, hogy nem képes befolyásolni környezetét, mindennek következtében a gyermek végül feladja a próbálkozást (Moorman és Pomerantz, 2008).

A biztos kötődéssel jellemezhető anya-gyermek kapcsolat kedvezően hat a gyermek szociális viselkedésére, magasabb motiváltság és teljesítmény, illetve pozitívabb énkép jellemzi. A biztos kötődésű kapcsolatban az anyák nagyobb odaadást, figyelmet és szeretetet tanúsítanak gyermekük felé, továbbá jobban bátorítják gyermekük önállóságra törekvését is. A bizonytalan kötődés ezzel szemben káros hatást fejthet ki a szociális fejlődésre, valamint alacsonyabb motivációt és teljesítményt eredményezhet (Barett és Holmes, 2001; Liu, Li és Fang, 2011; Solymosi, 2004; Zsolnai, 2001a; 2001b).

A gyermek iskolai teljesítménye, képességfejlődése és motivációja szorosan összekapcsolódik, kölcsönösen erősíthetik vagy gyengíthetik egymást (Józsa, 2005). Az eltérően fejlődő gyermekek esetében ugyancsak fontos kérdés, hogyan alakul tanulási motivációjuk, teljesítményük és milyen fejlettséget érnek el. Motivációjuk és teljesítményük még szorosabb összefüggést mutat, mint ép fejlődésű társaik körében (Gut, Heckman, Meyer, Schmid és Grob, 2012). Vizsgálati eredmények szerint tanulási motiváltságuk elmarad a kortársaikétól, a feladatmegoldások során kisebb mértékű kitaratást és elsajátítási örömet tanúsítanak (Gilmore, Cuskelly és Browning, 2015; Gut és mtsai, 2012; JaKyoung, 2012; Waldman-Levi és Erez, 2015), illetve énhatékonyságuk is alacsonyabb (Hadiyiannakou és mtsai, 2007; Hamilton és mtsai, 2015). Kimutatták, hogy az eltérően fejlődő gyermekek szülei nagyobb mértékben avatkoznak bele a gyermek tanulási folyamatába, jobban kontrollálják a gyermeket és mindezzel visszavetik a motiváció fejlődését. Ugyanakkor a gyermekek is jobban igénylik a nagyobb fokú szülői segítséget, valamint a teljesítményükre adott visszajelzést és megerősítést (Józsa és Fazekasné, 2007). A tanulásra adott visszajelzések során azonban mindannyiszor fontos figyelembe venni az adott gyermek sajátosságait és önmagához kell viszonyítani (Józsa és Fazekasné, 2007). A gyermeknek adott visszajelzések már az első pillanattól kezdve nagymértékben befolyásolják, hogy a gyermek mennyire szeret tanulni. Ha már kezdetben kedvezőtlen hatások érik a gyermeket, az később fokozhatja a nehézségeket. Meghatározó, hogy milyen elvárásokat tapasztal a gyermek, mert önbeteljesítő jóslatként az elvárások az azt igazoló teljesítményt fogják serkenteni (Sallay, 2004). Nagy jelentősége van tehát annak, hogy a gyermek környezete, azon belül pedig elsősorban a szülők, mit közvetítenek a gyermek felé, mekkora jelentőséget tulajdonítanak a tanulásnak és mennyire segítik a gyermek fejlődését, mennyire erősítik motiváltságát (Józsa, 2007; Waldman-Levi és Erez, 2015).

Következtetések

A fentiek alapján egyértelmű, hogy a családokat, így az eltérően fejlődő gyermek családját is összetettségében kell tekintenünk. A gyermek fejlődésére gyakorolt szülői hatások vizsgálatakor elkerülhetetlen a szülői oldal feltárása is, tehát a szülőkre

gyakorolt gyermeki befolyásé, hiszen a szülő-gyermek kapcsolat dinamikus, állandó kölcsönhatást jelent. Ha arra vagyunk kíváncsiak, hogyan segíthetjük a gyermek fejlődését, ismernünk kell a szülői hatásokat és azok gyökereit is. Azonosítanunk kell azokat a pontokat, ahol beavatkozással támogathatjuk a gyermek családját és ezáltal a gyermek fejlődését. Ilyen lehetőség mutatkozik többek között akkor, ha elérjük, hogy a szülők nyíltan és őszintén kommunikáljanak és együttműködjenek egymással és a szakemberekkel, illetve hogy a környezet támogassa az érintett családot. A környezet támogatása kulcskérdésnek tűnik, hiszen ha a szülőt pozitív hatások érik mind a szűkebb, mind a tágabb környezetéből, akkor sikeresebben küzd meg a helyzetével, lép az aktív elfogadás szintjére, nyit az egyre tágabb környezeté felé és mindennek következtében a gyermekre is pozitívabb hatást képes gyakorolni, nagyobb mértékben lesz képes segíteni a gyermek fejlődését. A gyermek aktív elfogadása azért is nagy jelentőségű, mert vizsgálatokkal is alátámasztott, hogy az eltérő gyermek nevelésének a negatívumok mellett pozitív hatásai is lehetnek. Ilyen pozitív hatás például a szülők személyiségének fejlődése, egy erősebb, toleránsabb személyiség kialakulása, perspektívaváltás, amin az élet fontos tényezőinek átértékelését és felismerését, illetve az új napok megélésének örömeit értik, a családtagok közötti kapcsolatok szorosabbá válása, vagy az egyéb szociális kapcsolatok gazdagodása (McConnell, Savage, Sobsey és Uditsky, 2015).

A környezet támogatását direkt módon nem tudjuk elérni, de számos más ponton lehetőség mutatkozik a családnak való segítségnyújtásra. A különböző szolgáltatások, ellátások kialakításakor és a szakemberek képzésekor is érdemes ezeket figyelembe venni, de mindenkor szem előtt tartva azt, hogy minden család és helyzet egyedi, a gyermek aktuális állapota állandón változhat, más-más módon és mértékben lehet eltérő a gyermek és mások a szülők jellemzői, reakciói is, tehát a maga egyediségében kell megismerni és segíteni a családot. Szükség lenne a mindenki számára elérhető pszichológiai támogató rendszer kialakítására és a megfelelő és elérhető napközbeni ellátás biztosítására. A család egyediségének figyelembe vétele mellett másik nagyon fontos szempont, hogy ne csak a gyermeket, ne csak a szülőket, hanem a teljes családot egységében segítsük, a segítő, terapeuta, orvos, pedagógus és a többi szakember törekedjen az információcserén és nyílt kommunikáción alapuló partnerkapcsolat kialakítására és arra, hogy mind a szülő-gyermek, mind a szülő-szülő, mind a szülő-gyermek testvére közötti kapcsolat fejlődését egyidejűleg támogassák.

Az eltérően fejlődő gyermekek eredményességére, fejlettségére a szülők még nagyobb hatással vannak, mint hátrányokkal nem küzdő társaik esetében, ezért még fokozottabb figyelmet kell fordítani arra, hogy a család minden téren (fizikai, szociális, érzelmi, értelmi) a lehető legnagyobb támogatást tudja nyújtani a gyermek számára. A gyermek motiváltabbá és a tanulás eredményesebbé tehető, ha a szülő-gyermek interakció pozitív, ha a szülő a gyermeknevelés során a szeretetet, törődést és gondoskodást helyezi előtérbe, és igyekszik kerülni a korlátozást, túlvédést és büntetést.

Célom volt, hogy bemutassam az eltérő gyermeket nevelő szülőket érő érzelmi hatásokat, hogy jobban megértsük, milyen szocializációs körülményekkel kell számolni ezekben a családokban, milyen tényezők állhatnak a gyermeket érő szülői hatások hátterében. Fel kívántam hívni a figyelmet azokra a pontokra, ahol hatékony beavatkozásra mutatkozik lehetőség annak érdekében, hogy a szülők, mint az eltérően fejlődő gyermek állapotát leginkább meghatározó szereplők, minél hatékonyabban segíthessék gyermekük fejlődését.

Felhasznált irodalom

- Barrett, P. M. és Holmes, J. (2001): Attachment relationships as predictors of cognitive interpretation and response bias in late adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, **10**. 1. sz., 51–64.
- Becker, P. T., Houser, B. J., Engelhardt, K. F. és Steinman, M. J. (1993): Father and mother contributions to family functioning when the child has a mental delay. *Early Development and Parenting*, **2**. 3. sz., 145–155.
- Belsky, J. (1989): A szülőség meghatározói: egy folyamatmodell. *Pszichológia*, **9**. 3. sz., 383–405.
- Borbély Sjoukje (2008): A fogyatékos ember családja. In: Csobay Miklósné (szerk.): *A Fecske Szolgálat Kézikönyve. Fogyatékos embereket nevelő családok otthonában nyújtott időszakos kísérés és ellátás*. Kézenfogva Alapítvány, Budapest, 70–96.
- Borbély Sjoukje, Jászberényi Márta és Kedl Márta (2000): *Szülők könyve. Értelmileg sérült kisgyermek neveléséhez*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Busch-Rossnagel, N. A., Knauf-Jensen, D. E. és DesRosiers, F. S. (1995): Mothers and others: the role of socializing environment in the development of mastery motivation. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. *Advances in applied developmental psychology*, **12**., 117–145.
- Busch-Rossnagel, N. A. és Morgan, G. A. (2013): Introduction to the section three, overview and analysis. In: Barrett, K. C., Fox, N. A., Morgan, G. A., Fidler, D. J. és Daunhauer, L. A. (szerk.): *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*. Taylor & Francis, New York and London, 247–264.
- Darling, N. és Steinberg, L. (1993): Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, **113**., 487–496.
- de Bruyn, E. H., Dekovic, M. és Meijnen, G. W. (2003): Parenting, goal orientations, classroom behavior, and school success in early adolescence. *Applied Developmental Psychology*, **24**., 393–412.
- Degovics Zsuzsanna (2004): Súlyosan halmozottan sérült mozgáskorlátozott gyermekek szocializációs folyamatáról. *Gyógypedagógiai Szemle*, **32**. 4. sz., 241–256.
- Demeter Csilla (2004): Hogyan befolyásolja a szülők korai fejlesztő beavatkozással szembeni elégedettségét az anya terápiában való aktív részvétele, szorongásszintje, valamint a sérült gyermek fejlődése. *Gyógypedagógiai Szemle*, **32**. 3. sz., 173–182.
- Eigner Bernadett (2012): Érzelmi- és viselkedészavarok gyökerei: a korai szülői hatások szerepe. *Gyógypedagógiai Szemle*, **40**. 1. sz., 14–24.
- Erden, M. és Uredi, I. (2008): The effect of perceived parenting styles on self-regulated learning strategies and motivational beliefs. *International Journal about Parents in Education*, **2**. 1. sz., 25–34.
- Fulton, E. és Turner, L. A. (2007): Students' academic motivation: relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision. *Educational Psychology*, **28**. 5. sz., 521–534.
- Garai Dóra és Kovács Luca (2014): Másképpen működnek-e a fogyatékos gyermeket nevelő családok? A családi működés sajátosságai sérült gyermekek családjában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **69**. 1. sz., 235–262.
- Gilmore, L., Cuskelly, M. és Browning, M. (2015): Mastery motivation in children with intellectual disability: Is there evidence for a Down syndrome behavioral phenotype? *International Journal of Disability Development and Education*, **62**. 3. sz., 265–275.
- Gonida, E. N. és Urdan, T. (2007): Parental influences on student motivation, affect and academic behavior. Introduction to the special issue. *European Journal of Psychology of Education*, **22**. 1. sz., 3–6.
- Guralnick, M. J. (1997): Effectiveness of Early Intervention for Vulnerable Children: A Developmental Perspective. *American Journal on Mental Retardation*, **102**. 4. sz., 319–345.
- Gut, J., Heckman, C., Meyer, C. S., Schmid, M. és Grob, A. (2012): Language skills, mathematical thinking, and achievement motivation in children with ADHD, disruptive behavior disorders, and normal controls. *Learning and Individual Differences*, **22**. 3. sz., 375–379.

- Ha, J-H., Seltzer, M. M. és Greenberg, J. S. (2008): Age and gender differences in the well-being of midlife and aging parents with children with mental health or developmental problems: Report of a national study. *Journal of Health and Social Behavior*, **49**. szeptember, 301–316.
- Hadiyiannakou, A., Ioannou, C. és Tziogkouros, C. (2007): Parents of disabled children. The educational system and the everyday challenges. *International Journal about Parents in Education*, **1**. 0. sz., 145–150.
- Hamilton, A. Mazzucchelli, T. G. és Sanders, M. R. (2015): Parental and practitioner perspectives on raising an adolescent with a disability: a focus group study. *Disability and Rehabilitation*, **37**. 18. sz., 1664–1673.
- Hámori Eszter (2001): A „halott anya életben tartása” – az énszerveződés viszontagságai a korai kapcsolati traumatizáció tükrében. *Pszichoterápia*, **10**. 4. sz., 233–239.
- Hartley, S. L., Barker, E. T., Seltzer, M. M., Floyd, F., Greenberg, J., Orsmond, G. és Bolt, D. (2010): The relative risk and timing of divorce in families of children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Family Psychology*, **24**. 4. sz., 449–457.
- Hickman, G. P., Bartholomae, S. és McKenry, P. C. (2000): Influence of parenting styles on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen. *Journal of College Student Development*, **41**. 1. sz., 41–54.
- JaKyoung, K. (2012): Relationship of self-determination motivation and school adjustment between students with and without learning disabilities. *The Korea Journal of Learning Disabilities*, **9**. 2. sz., 231–248.
- Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 283–302.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és D. Molnár Éva (2013): The relationship between mastery motivation, self-regulated learning and school success: A Hungarian and wider European perspective. In: Barrett, K. C., Fox, N. A., Morgan, G. A., Fidler, D. J. és Daunhauer, L. A. (szerk.): *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*. Taylor & Francis, New York and London, 265–304.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 1. sz. 76–92.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest, 134–162.
- Józsa Krisztián és Morgan, George A. (2014): Developmental changes in cognitive persistence and academic achievement between grade 4 and grade 8. *European Journal of Psychology of Education*, **29**. 3. sz., 521–535.
- Józsa Krisztián, Wang Jun, Barrett Karen és Morgan George (2014): Age and cultural differences in self-perceptions of mastery motivation and competence in American, Chinese, and Hungarian school age children. *Child Development Research*, **2014**. Article ID 803061, 1–16.
- Kálmán Zsófia (1995): *Bánatkő. Sérült gyermek a családban*. BLISS Alapítvány Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Kárpáty Ágnes (2002): *A gyász szociológiája*. MTA Politikai Tudományok Intézete Etnoregionális Kutatóközpont, Budapest.
- Kis Noémi (2015): A szülő-gyermek interakció elsajátítási motivációra gyakorolt hatása. In: Tóth Zoltán (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága és Debreceni Egyetem, Debrecen. 198–210.
- Kis Noémi (2013): A szülői bánásmód kapcsolata a szocioökonómiai háttérrel, valamint az iskolai tanulás eredményességével. In: Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (szerk.): *PÉK 2013 – XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás összefoglalók*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 51.

- Kis Noémi és Józsa Krisztián (2014): A kiskamaszok és szüleik vélekedése a szülő-gyermek viszonyról. *Iskolakultúra*, **24.** 2. sz., 19–34.
- Kis Noémi és Józsa Krisztián (2012): A szülői nevelési stílus kapcsolata az elsajátítási motivációval. In: Csapó Benő és Tóth Edit (szerk.): *PÉK 2012 – X. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 88.
- Komlósi Piroska (1997): A család támogató és károsító hatásai a családtagok lelki egészségére. In: Gerevich József (szerk.): *Közösségi mentálhigiéné*. Animula Egyesület, Budapest, 13–34.
- Komlósi Piroska és Antal Mária Ildikó (2004): A fejlődés egészsége – az egészség fejlődése. *Magiszter*, **1.** 4. sz., 33–53.
- Lardieri, L. A., Blacher, J. és Swanson, H. L. (2000): Sibling relationship and parent stress in families of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, **23.** 2. sz., 105–116.
- Lawoko, S. és Soares, J. J. F. (2003): Quality of life among parents of children with congenital heart disease, parents of children with other diseases and parents of healthy children. *Quality of Life Research*, **12.** sz., 655–666.
- Liu, J., Li, L. és Fang, F. (2011): Psychometric properties of the Chinese version of the Parental Bonding Instrument. *International Journal of Nursing Studies*, **48.** 5. sz., 582–589.
- McConachie, H. (1989): Mothers' and Fathers' Interaction with their Young Mentally Handicapped Children. *International Journal of Behavioral Development*. **12.** sz. 239–255.
- McConnell, D., Savage, A., Sobsey, D. és Uditsky, B. (2015): Benefit-finding or finding benefits? The positive impact of having a disabled child. *Disability & Society*, **30.** 1. sz., 29–45.
- Moorman, E. A. és Pomerantz, E. M. (2008): The role of mothers' control in children's mastery orientation: A time frame analysis. *Journal of Family Psychology*, **22.** 5. sz., 734–741.
- Obeid, R. és Daou, N. (2015): The effects of coping style, social support, and behavioral problems on the well-being of mothers of children with Autism spectrum Disorder in Lebanon. *Research in Autism Spectrum Disorders*, **10.** sz. 59–70.
- O'Brien, M. (2007): Ambiguous loss in families of children with Autism Spectrum Disorders. *Family Relations*, **56.** 2. sz., 135–146.
- Okagaki, L. és Frensch, P. A. (1998): Parenting and children's school achievement: A multiethnic perspective. *American Educational Research Journal*, **35.** 1. sz., 123–144.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., és Price, C. E. (2005): The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. In: Elliott, A. J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Handbook of competence and motivation*. Guilford Press, New York, 259–278.
- Pomerantz, E. M. és Kempner, S. G. (2013): Mothers' daily person and process praise: Implications for children's theory of intelligence and motivation. *Developmental Psychology*, **49.** 11. sz., 2040–2046.
- Radványi Katalin (1999): Down-szindrómás gyermeket nevelni. *Gyógypedagógiai Szemle*, **27.** 2. sz., 151–152.
- Radványi Katalin (2006a): „Feszültségek a fogyatékos gyermek szülei és a szakemberek között” (Prekop, 1982 alapján). In: Dombi Alice (szerk.): *A gyógypedagógiai képzés elmélete és gyakorlata*. APC Stúdió, Gyula, 37–40.
- Radványi Katalin (2006b): Sérült gyermek a családban. In: Várkonyi Ágnes (szerk.): *Ismerj meg, ... hogy megérts! Ismeretek a sajátos nevelési igényű gyerekeket gondozó és nevelő szakemberek és családtagok részére*. Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, Budapest, 15–23.
- Radványi Katalin (2013): *Legbelső kör: A család*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Rozsos Kata és Krémer Balázs (2009): Fogyatékos gyermeket nevelni: szerep és csapda. *Gyógypedagógiai Szemle*, **37.** 4. sz. 230–238.
- Safford, S. M., Alloy, L. B. és Pieracci, A. (2007): A comparison of two measures of parental behavior. *Journal of Child and Family Studies*, **16.** 375–384.
- Sallay Hedvig (2004): Tanári elvárások, visszajelentések és a tanulók ezekre adott reakciói: érvényesül-e, és miként fejti ki hatását a Pygmalion-effektus? In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtája*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 132–142.

- Sára Mónika (2007): Állapotfelmérés óvodás korú értelmileg akadályozott gyermeket nevelő családok életéről. „Talán ez is megoldódik...”. *Gyógypedagógiai Szemle*, **35.** 2. sz., 91–102.
- Solymosi Katalin (2004): A családi szocializáció jellemzői. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 74–94.
- Sparks, T. A., Hunter, S. K., Backman, T. L., Morgan, G. A. és Ross, R. G. (2012): Maternal parenting stress and mothers' report of their infants' mastery motivation. *Infant Behavior and Development*, **35.**, 167–173.
- Szantner Judit, Hámosi Eszter és Beke Anna (2010): Koraszülő anyák élményvilága. In: Hámosi Eszter (szerk.): *Kutatás és terápia metszéspontjai – Várandósságtól a felnőttkorig*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba, 31–38.
- Topolánszky Zsindely Katalin (2010): Pszichodinamikai sajátosságok eltérően fejlődő gyermekek családjában. In: Hámosi Eszter (szerk.): *Kutatás és terápia metszéspontjai – Várandósságtól a felnőttkorig*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba, 60–65.
- Tóth Anikó (2008): Mit kell tudniuk a szülőknek, amikor megváltozik az életük? In: Borbély Sjoukje (szerk.): *Kezünkben a diagnózissal. Útmutató sérült kisgyermeket nevelő családok számára*. Kézénfogva Alapítvány, Budapest, 21–33.
- Tudor, M. E. és Lerner, M. D. (2015): Intervention and support for siblings of youth with developmental disabilities: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, **18.** 1. sz., 1–23.
- Waldman-Levi, A. és Erez, A. B-H. (2015): Will environmental interventions affect the level of mastery motivation among children with disabilities? A preliminary study. *Occupational Therapy International*, **22.** 1. sz., 19–27.
- Wang, J., Morgan, G. A. és Biringen, Z. (2013): Mother-toddler affect exchanges and children's mastery behaviors during preschool years. *Infant and Child Development*, **23.** 2. sz., 139–152.
- Zsolnai Anikó (2001a): A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 143–152.
- Zsolnai Anikó (2001b): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

A zenei fejlesztés lehetőségei diszlexiás tanulók esetében

Surján Noémi

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

A tanulmány célja a zenei fejlesztések olvasási zavarra gyakorolt pozitív hatásának bemutatása az újabb hazai és nemzetközi kutatások tükrében. Ennek alapjául a zene és a nyelv közötti párhuzamok, illetve a zenetanulás széles transzferhatásai szolgálnak. A zenetanulás, a hangszeres játék ugyanis olyan mély neurológiai változásokat eredményez az agyban, amely egész életünkön át érezteti hatását. A szakirodalom alapján elmondható, hogy az olvasási zavar kezelését célzó zenei fejlesztésnek leginkább a ritmikai készség és a hangmagasság-észlelés fejlesztésére kell épülnie. A diszlexia megelőzésének és kezelésének új irányát jelentheti a hangszeren való tanulás, amely egy olyan komplex, magasabb kognitív folyamatokat igénylő tevékenység, ami a vizuális, auditív, szenzoriális és motoros készségek, képességek intenzív fejlődését eredményezi.

Kulcsszavak: diszlexia, zenei fejlesztés, ritmikai készség, hangmagasság-észlelés, hangszeres játék

Bevezető

A zenetanulás, a hangszeren való játék, mely komplexitásából fakadóan az észlelés és érzékelés széles skáláját fedi le és magasabb rendű kognitív folyamatokat igényel, olyan átfogó neurológiai változásokat eredményez az agyban, mely egész életünk alatt érezteti hatását (Weiss, Gavin és Bidelman, 2015). A zenészek és nem-zenészek közti összehasonlító vizsgálatok különböző agyi strukturális változásokra is rámutatnak. Kiemelik a zenészek szürkeállományának a hallásfeldolgozáshoz és a motorikus funkciókhoz kapcsolódó területeinek gazdagabb huzalozását (Gaser és Schlaug, 2003; Musacchia, Strait és Kraus, 2008), a két agyfélteke közötti kapcsolat jobb kiépültségét, és többek között az anyanyelv és az idegen nyelv észlelésének, feldolgozásának javulását (Musacchia és mtsai, 2008; Weiss és mtsai, 2015). A zenetanulás, multiszenzoriális jellegéből fakadóan és az agyi plaszticitásra gyakorolt pozitív hatása révén, alkalmas lehet a tanulási képességek fejlesztésére. Több, a zenei fejlesztésre épülő kísérlet számolt be pozitív irányú fejlődésről az egyes iskolai képességek és az azokkal összefüggést mutató részképességek, illetve a figyelem, a megoldási stratégiák (Kokas, 1972), a végrehajtó funkciók (Tierney és Kraus, 2013), a kreativitás (Barkóczi és Pléh, 1978) és a mozgáskoordináció (Gaser és Schlaug, 2003; Musacchia és mtsai, 2008) területén. A zenetanulás transzferhatásaira építve így a tanulási nehézséggel, zavarral küzdők fejlesztése is új lendületet kaphat. Jelen tanulmány a zenei fejlesztések olvasásra gyakorolt hatásainak újabb eredményeit hivatott összegezni, melyek gyakorlatban is megvalósuló alkalmazása hatékony módját jelentheti a diszlexia megelőzésének, kezelésének.

A zene és a nyelv kapcsolata

Az emberiség legjellegzetesebb tulajdonsága a gondolkodás és az a másodlagos jelzőrendszer, a beszéd és a nyelv, mely mindezt közvetíti, kiszolgálja. Az olyan nagy gondolkodók, mint Rousseau és Darwin, a nyelvet a zenével párhuzamba állítva, kö-

zős töről eredeztették azokat, amely nézetnek azóta is számtalan követője van. *Bernstein* (1979) közös strukturális és funkcionális vonásokat állított fel a zene és a nyelv között *Chomsky* nyelvészeti fejtegetéseiből kiindulva: a fonémákat a zenei hangokkal, a szavakat a zenei motívumokkal, a mondatokat a zenei mondattal párhuzamba állítva. Mindkét hierarchikus rendszer alapeleme tehát maga a hang, mely bár önmagában jelentéssel nem rendelkezik, magasabb strukturális egységekbe rendeződve azonban telítődhet azzal.

A beszéd és a zenei tartalom, így a hang, ugyanazon akusztikai tulajdonságok mentén szerveződnek, melyek a hangmagasság, az időtartam, az intenzitás és a hangszín (*Besson, Chobert és Marie, 2011*). Ezen tulajdonságjegyek variálása kommunikációs funkcióval rendelkezik mind a zene, mind pedig a beszéd területén. Közös vonásaik, tartalomközvetítő szerepük az agyi feldolgozás hasonlóságának lehetőségét is magában hordozza. Mindkettő előállítására ugyanis a hang különböző tulajdonságainak kontrollálásának képességén alapul és eredményez változást a hang alapvető struktúrájában (*Zatorre és Baum, 2012*). Agyi képalkotó eljárásokkal vizsgálva a zenei és a nyelvi struktúra feldolgozási folyamatait, hasonló bilaterális agyi területek aktivizálódását figyelték meg az alsó homloktekervény, illetve a Broca-terület és annak szimmetrikus megfelelője esetében (*Tillmann, 2012*). További kölcsönhatásokat jegyeztek fel a hangmagasság-észlelés fejlettségének a nyelvi hangmagasság-információk dekódolására kifejtett pozitív hatásáról, melynek alapját a szubkortikális és kortikális struktúrák közötti interakció képezi (*Wong, Skoe, Russo, Dees és Kraus, 2007*). Mindezekből kiindulva a zene és a nyelv feldolgozási folyamatainak közös idegi alapját feltételezik, amely hídként szolgálhat a zenei képességek és a fonetikai, illetve prozódiai képességek között (*Patel és Iversen, 2007*). E kapcsolat pontos feltérképezése jelenleg is tart, ám már az eddigi eredmények is a beszéd és a zene kapcsolatát hangsúlyozzák.

A zenei és beszédhang hasonló kognitív feldolgozása és idegi alapja a hangmagasság leképezésében egyedi utakat is mutat az eltérő információjellegből fakadóan. *Zatorre és Baum* (2012) két külön mechanizmust feltételeznek emögött: egyet, amely a hang kontúrjára fókuszál és valószínűleg kapcsolatot teremt a különböző agyi területek között, és egy másikat, amit zenespecifikusnak vélnék, és vélhetően a hang pontos kódolását, előállítását végzi. Az agyi feldolgozást vizsgálva a bal hallókérgi területek az időbeli tényezők kapcsán magasabb fokon reagálnak, ami a hangzók megkülönböztetésében játszik szerepet, míg a megfelelő jobb oldali területek jobb spektrális érzékenysége a hangmagasság-észlelésnél (*Zatorre, Belin és Penhune, 2002*), illetőleg az olyan extra nyelvezeti funkciók esetében releváns, mint az érzelmek, a szándék és a személy azonosítása (*Kraus és Chandrasekaran, 2010*). A zenészek hangkontúr-észlelését vizsgálva *Weiss és mtsai* (2015) már kis eltérés észlelése esetén is jobb eredményeket kaptak, mint nem-zenészeknél, ami a beszéd hangsúlyozásának, hanglejtésének felismerésében jelent előnyt.

A zene és a beszéd észlelésének kulcsfontosságú részét képezi a hangok, hangzók megkülönböztetésének képessége, ami a szavak fő vázát alkotó mássalhangzók esetében 160 milliszekundumnál rövidebb idő alatt kell, hogy végbemenjen, míg a zenei dallamot alkotó hangok esetében hosszabb időtartam áll a rendelkezésünkre (*Zatorre és mtsai, 2002*). Ezt a megkülönböztetést segíti az az időbeli skála, amely mind a zene, mind a beszéd kapcsán megjelenik, struktúrába rendezve a hangokat. A zenében mindez kiegészül még a tonalitás és az összhangzattani funkciók, a zenei szerkezet értelmezésével, melynek még legkisebb, hangokból felépülő egysége, a motívum is állandó feszítés-oldás érzetét hordozza. A beszédben jelentkező hasonló

ritmust a különböző típusú prozódiai feszültségek (pl. lexikai, hangi és empátiai feszültség), a beszéd, a nyelv dallamossága, hangsúlyozásbeli sajátosságai hordozzák. A metrikai ritmus így a zenében és a beszédben valószínűleg közös agyi temporális feldolgozási területeket érint (Cason, Astésano és Schön, 2015).

További kapcsolódási pontként jelenik meg mindezek mellett, hogy a zene és a hangszeren való játék olyan magasabb szintű kognitív elvárásokat igényel az egyéntől, ami mélyreható neurológiai változásokat eredményez az agyi folyamatokban (Weiss és mtsai, 2015), a hangszeres játék állandó monitorozása pedig a multimodális észlelést és a motoros információk folyamatos ellenőrzését, visszajelzését követeli meg (Gaser és Schlaug, 2003). Ezen feldolgozási folyamatok között helyet kap többek között a szekvencialitás, a figyelem, a memória és a tanulás, melyek más képességtérületeken is megjelennek, és így a zenei fejlesztés pozitív hatással lehet rájuk (Francois, Chobert, Besson és Schön, 2012). Ezt a kapcsolatot támasztja alá az is, hogy a nyelvi feldolgozás során megjelenő deficitiek a zenei feldolgozás során is jelentkeznek (Giacobbe, 1972). A zene és a beszéd közös feldolgozási folyamataiból kiindulva több kutató is elkötelezte magát amellett, hogy a zenei fejlesztés pozitívan befolyásolhatja a különböző nyelvi képességeket, és hatékony rehabilitációs módja lehet a különböző motoros és kognitív nehézségeknek, zavaroknak (Flaugnacco, Lopez, Terribili, Zoia, Buda, Tilli, Monasta, Montico, Sila, Ronfani és Schön, 2014).

A diszlexia, az olvasást érintő tanulási zavar

A diszlexia kifejezés az olvasás gyengeségére utal, melyet a különböző tudományterületek eltérő tényezőket kiemelve írnak le. Orvosi szemszögből a diszlexia a központi idegrendszer elváltozása miatt alakul ki, a pszichológiai megközelítés alapján részképességzavar következménye, pedagógiaiilag pedig az iskolai teljesítmény és az intellektuális képességek közötti jelentős eltérésként írják le (Gyarmathy, 2007). A diszlexia az olvasástanulás nehézségében megtestesülő zavar, melynek fő típusait a DSM-V (American Psychology Association, 2013) a megjelenő problémakörök szerint a következő nehézségek mentén csoportosítja: az olvasás pontossága, az olvasás sebessége és folyékonyága, valamint az olvasott szöveg megértése. Hazánkban ez az általános iskolás populáció mintegy 15%-át érintő probléma (Gyarmathy, 2013), melyből súlyos zavarokkal 3–8%-uk küzdhet (Dékány és Mohari, 2012).

Az olvasást érintő részleges teljesítményzavar mögött meghúzódó fő ok az agy egy részének késedelmes érése, illetve annak enharmonikus működése (Csépe, 2006; Gyarmathy, 2013). Mindez visszavezethető az öröklődésre, laterálisbeli problémára, észlelési nehézségekre, sajátos emlékezetzavarra vagy valamilyen anatómiai károsodásra (Lohmann, 2000). Diszlexiások agyi folyamatait vizsgálva egy agyi területnek, a temporális lebeny bal felső tekervényének alacsony aktivációs szintje általános jellemvonásnak tűnik a kutatások tükrében. Ez a terület vesz részt a graféma-fonéma átalakításban, amelynek olvasás közbeni alulműködését a gyerekek az agy frontális területének megnövekvő aktivációjával igyekeznek kompenzálni (OECD, 2009). Mindemellett alapvető deficitiek figyelhetők meg az időzítési képességekben, melyek a diszlexia esetében jelen lévő fonológiai gyengeség, hallási és vizuális észlelési nehézségek, a gyors megnevezés nehézsége és a nagy és finommotoros mozgás kivitelezésének közös alapját képezhetik (Overy, 2003).

A diszlexia esetében jelen lévő neurológiai deficitiek érinthetik a testséma kialakulását, az egyensúlyrendszert, a téri-orientációs képességeket, szenzo-motoros integrációt, illetve okozhatnak még szeriális gyengeséget, szövegértési nehézségeket.

Az olvasási nehézség mellé így gyakran más problémák is társulnak. Felléphet valamilyen írási nehézség, de megjelenhet hiperaktív viselkedés, szorongás, figyelemzavar és magatartászavar is.

A diszlexiások gondolkodása, információfeldolgozása eltér az átlagtól, és erősen a jobb agyféltekei funkciókra épít (Gyarmathy, 2007), melynek okán a bal agyféltekei gondolkodást preferáló iskolai oktatásban sokszor nehézségekkel küzdenek. Mindezt a kultúránkban és életmódunkban bekövetkező változások is felerősítik, melyek a gyermekek fejlődését a megszokottól eltérően alakítják. Fejlődésükből olyan fontos tapasztalati élmények esnek ki, mint a hagyományos játékok. Emellett a családi időtöltések átalakulása, hiánya is számtalan zavart okozhat a gyermekek fejlődésében (Gyarmathy, 2013). Mindezzel az iskola jelenleg még nem tudja felvenni a lépést, lineáris felépítést követő szisztematikus tudásátadása digitális társadalmunk gyerekei számára sokszor az unalom, illetve a kudarcok színhelyévé teszi az iskolát. Ezt támasztja alá Józsa, Wang, Barrett és Morgan (2014) vizsgálata is, melyben az elsajátítási motiváció iskolai évek alatt bekövetkező jelentős csökkenéséről számolnak be nemcsak hazánkban, hanem más országokban is. Mindemellett az iskolában eltöltött évek számának növekedésével párhuzamosan a tanulási motiváció folyamatos csökkenése is megfigyelhető, mely a 10 és 14 év közötti korosztály tekintetében 61%-os arányt képvisel (Józsa és Morgan, 2014).

A modern társadalmunk fontos elvárásaként megjelenő funkcionális írni-olvasni tudás elsajátítása így az iskolarendszer keretein belül nehézségekbe ütközik, amely alapvetően a szimbólumok ismeretén túl azok kreatív, alkotó alkalmazásával a tudás gyarapítását szolgálja. A tanulási nehézséggel, zavarral küzdő tanulók számának az oktatási statisztikák által kimutatott folyamatos növekedésében az iskolai oktatás rugalmatlansága, a társadalmi folyamatokra való lassú reagálás és a nem megfelelően megválasztott oktatási stratégiák, módszerek alkalmazása is szerepet játszhatott. Emellett a téves diagnosztika lehetőségét hordozza még magában az óvodai évek alatt lezajló intenzív fejlődés megkésettisége, mely az iskolába kerülve jelentősen megnehezítheti ezen gyermekek számára az elemi készségek elsajátítását, és a tanulási zavarhoz hasonló problémákat okozhat (Józsa, 2016).

A megelőzés és a kezelés egy komplex, több éven át tartó folyamatba kell, hogy rendeződjön, és súlyos diszlexia esetén akár mint életviteli sajátosság is megjelenhet. Az olvasási zavar problémakörét a korai gyanú stádiumában, lehetőség szerint már az óvodai évektől kezdve ajánlott célzottan kezelni. Ennek a szenzomotorium rendszere (1. táblázat) adhat keretet, amelynek három fő területét az életkor előrehaladtával, a szenzitív időszakoknak megfelelően, folyamatosan kell bevinni a megelőzésbe (Gyarmathy, 2015).

A szenzomotorium	Mozgás	Térorientáció	kiscsoport
		Egyensúly	
		Testséma	
	Észlelés	Látás	középső csoport
		Hallás	
		Tapintás	
	Szekvencialitás	Téri	nagy csoport
		Idői	
		Nyelvi	

1. táblázat: A szenzomotorium (Gyarmathy, 2015 előadása alapján)

Az iskolai évek alatt ezen területek más-más szemszögből, de folyamatosan fejlődnek, melynek egy speciális módjaként maga a zenetanulás is megjelenhet. A zenei képességek szempontjából ugyanis a szenzitív periódus nem pusztán az óvodás kort, hanem az iskolai éveket is érinti, hároméves kortól egészen kilenc éves korig tart (Janurik és Józsa, 2016c). A zenetanulás, a hangszeres játék multimodális és multiszenzoriális megközelítést biztosít, amely a minél hatékonyabb előrehaladás, fejlesztés biztosítékaként szolgál a diszlexia esetében.

A zenei képességek rendszerezése

A zenei képességek rendszerét illetően többféle modell is született, melyek elveikben megegyeznek, és az eredményes zenei tevékenységhez több képesség egyidejű meglétét elengedhetetlen feltételnek tekintik (Erős, 1993; Janurik, 2008). Ezen képességek fejlődését az egyén környezete, adottságai és az oktatás is befolyásolja (Janurik és Józsa, 2016c). Alapját minden egyes esetben a zenei észlelés képezi (Janurik és Józsa, 2013), amely különböző kognitív feldolgozási folyamatok segítségével a zene értelmezését teszi lehetővé.

A zenei képességek feltárásának kutatása a huszadik század elején indult meg a muzikalitás jelenségének tanulmányozása kapcsán. Az egyik első rendszerezés Seashore (1919) nevéhez köthető, akinek zenei képességrendszere az egyik legátfogóbb elképzelés. Huszonöt zenei képességet oszt fel öt fő csoportba, melyeket a következőképpen (2. táblázat) szemléltethetünk:

Főbb csoportok		Zenei képességek
I. Zenei érzékelés és érzékenység	az érzékelés egyszerű formái	1. a hangmagasságérzék 2. a hangerősségérzék 3. időérzék 4. a hangkiterjedés iránti érzék (extensity)
	az érzékelés bonyolult formái	5. ritmusérzék 6. hangszínérzék 7. konszonancia iránti érzék 8. a hang testessége iránti érzék (volumen)
II. Zenei tevékenység		9. a magasság ellenőrzése 10. a hangerősség ellenőrzése 11. idő ellenőrzése 12. ritmus ellenőrzése 13. hangszín ellenőrzése 14. a hang testességének ellenőrzése
III. Zenei emlékezet és zenei képzelőerő		15. hallási képzetek 16. mozgásképzetek 17. alkotóképzetek 18. az emlékezés mértéke 19. a tanulásra való képesség
IV. Zenei értelem		20. szabad zenei képzettársítások 21. a zenei reflexiók képesség 22. általános értelmi adottság
V. Zenei érzelem		23. zenei ízlés 24. érzelmi reagálás a zenére 25. önmagunk emocionális kifejezése a zenében

2. táblázat: Seashore zenei képességmodellje

Az egyes személyek zenei tehetségét minden egyes – fent említett – tényező befolyásolja (*Gombás és Stachó, 2006*), és elképzelésének összetettségét jól mutatja, hogy a modell zenén kívüli tényezőket is tartalmaz, melyek a 3., 4. és 5. csoportban kaptak helyet. *Tyeplov (1960)* kiemeli, hogy az első három szenzorikus képesség – a hangmagasságérzék, a hangerősségérzék és az időérzék – alapvető jelentőségű, és bár egymástól függetlenek, a többi képességet befolyásolják.

Moles 1966-ban a hang általános tulajdonságaként szintén az időtartamot, a magasságot és az erősséget emelte ki, és ezek alapján öt dimenziót hozott létre: ritmus, dinamika, melódia, hangszín, harmónia (*Tyeplov, 1960*). *Gordon (1989, idézi Gombás és Stachó, 2006)* emellett kihangsúlyozza a zenén kívüli tényezők fontosságát is a zenei képesség formálásában, és új fogalmat hoz létre, az *audiációt (audiation)*. Ezt, a hallásból eredeztethető képességet a nyelvvel állítja párhuzamba (*Turmezeyné, Máth és Balogh, 2005*), és olyan feldolgozási folyamatként jelöli meg, mely a zene értelmezésében tölt be fontos szerepet, és amelynek fejlettségével az egyén zenei képessége hatékonyan meghatározható (*Gombás és Stachó, 2006*).

Az *Erős (1993)* által felállított képességmodellben a zene és a kommunikáció párhuzama tovább fokozódik, a zenei alapképességet a zenei dimenziók rendszeréből és a zenei kommunikáció síkjaiból építi fel. A *Moles* által megalkotott, a zenei hangot jellemző dimenziók mellett a zenei kommunikáció funkcióiként a zenei hallást, zenei közlést, zenei olvasást és zenei írást különbözteti meg (*Erős, 1993*). Ezt az összetett rendszert a következőképpen ábrázolhatjuk (*3. táblázat*):

Zenei tartalmak	Zenei tevékenységek			
	Hallás	Közlés	Olvasás	Írás
Melódia	Dallamhallás	Dallamközlés	Dallamolvasás	Dallamírás
Harmónia	Harmóniahallás	Hangzatközlés	Hangzatolvasás	Hangzatírás
Ritmus	Ritmushallás	Ritmusközlés	Ritmusolvasás	Ritmusírás
Hangszín	Hangszínhallás	-	-	-
Dinamika	Dinamikahallás	-	-	-

3. táblázat: A zenei alapképességek kétdimenziós modellje (*Erős, 1993*)

A hallási dimenzió az egész zenei észleléssel kapcsolatban áll, állandó visszacsatoló funkciójával központi szerepet tölt be a zenei folyamatok értelmezésében és a megfelelő interpretáció megvalósításában. Ez képezi mindenféle zenei tevékenység alapját, és ezért a hallási feldolgozó készségek fejlesztése a zenei fejlesztések kapcsán is döntő szerepet játszik.

Továbbá, ahogy a zenei hallás és zenei közlés is megfeleltethető a kommunikációs modell adó-vevő relációjának, úgy a zenei írás és olvasás is összefüggésbe hozható a nyelvi szövegek írásával, olvasásával. A két tevékenység – írás és olvasás – mindkét esetben ellentétes funkciót tölt be: a nyelv függvényében a graféma-fonéma kapcsolat oda-vissza alakításáról, a zene kapcsán pedig olvasáskor a leírt jelek hangzássá változtatása és íráskor a hallott hangzás jeleként való lejegyzése történik. Az itt vázolt párhuzam még tovább fokozható, hiszen ahogy a zenei produkció és lejegyzés is megkövetel egyfajta belső hallást, előzetes reprezentációt, úgy ehhez hasonlóan a nyelvi készségek terén egyfajta belső beszéd meglétét is alátámasztják a kutatások (*Marton-Dévényi, 2001*). A két terület szoros összekapcsolódását a különböző zenei transzferhatások vizsgálata során is bebizonyították.

A zenei transzferhatások vizsgálata

A zene transzferhatásainak, vagyis a már megszerzett tudás más szituációkban való hatékony alkalmazhatóságának vizsgálata hazánkban *Kokas Klára* (1972) kutatásával vette kezdetét. A kodályi elveknek és a mindennapos énekoktatásnak távoli transzferét igazolta a helyesírás, a matematika területén, illetve a figyelem fenntartása és a hatékonyabb megoldási stratégiák használata terén a zeneoktatásban nem részesülő kontrollcsoporthoz képest.

További kutatások kiemelték a zenetanulás pozitív hatását a kreativitásra, a szociális háttér-kompenzációra vonatkozóan (*Barkóczy és Pléh*, 1978), míg *Zsolnai és Józsa* (2002, 2003) zeneterápiás módszereket használva a szociális készségek fejlődésében tapasztaltak kisiskolások körében jelentős eredményeket. Az intelligencia és a zenetanulás pozitív korrelációját *Schellenberg* (2004) támasztotta alá, az iskolai tantárgyak kapcsán pedig a végrehajtó funkciók (*Tierney és Kraus*, 2013) és a geometriai reprezentáció (*Gazzaniga*, 2008), illetve a problémamegoldó-gondolkodás (*Gombás és Stachó*, 2006) mutatott összefüggést.

Babo (idézi *Janurik*, 2008) a jobb tantárgyi teljesítmény mellett leginkább az olvasás és a nyelvi készségek fejlődésében tudott a többi tantárgyhoz képest nagymértékű fejlődést kimutatni a zenét tanulók között. A zenei fejlesztés olvasásra gyakorolt pozitív hatását többen is alátámasztották (*Kraus, Slater, Thompson, Hornickel, Strait, Nicol és White-Schwoch*, 2014; *Levitin*, 2006; *Moreno, Marquez, Santos, Castro és Besson*, 2009; *Tiernay és Kraus*, 2013; *Thomson és Goswami*, 2008), *Moreno* (idézi *Janurik*, 2008) pedig kimutatta, hogy ez mind a ritmus-, mind pedig a melódia-, a harmónia- és a hangszínészlelés fejlesztése esetében érvényesül. További, specifikusabb összefüggéseket vizsgálva a zenei képzés pozitív hatása tapasztalható a fonológiai tudatosság (*Flaunacco és mtsai*, 2014; *Huss, Verney, Fosker, Mead és Goswami*, 2011; *Overy*, 2003) és a beszédfeldolgozás (*Bishop-Liebler, Welch, Huss, Thomson és Goswami*, 2014; *Cason, Astésano és Schön*, 2015; *Wong és mtsai*, 2007) esetében, melynek alapját a zene és a nyelv közötti párhuzamok képezik.

Az utóbbi években a zenei fejlesztés hatásait vizsgáló kutatások száma igen csak megnövekedett, és előtérbe került a tanulási zavarral küzdők, illetve tanulási akadályozottsággal rendelkezők körében történő alkalmazása. Ennek alapját a zenetanulás széles transzferhatásai képezik, melyek az egyes zenei készségek, kiemelten a ritmikai készség és a hangmagasság-észlelés, fejlesztése révén többek között az agyi folyamatokra, az idői érzékelésre, a figyelem fenntartására is jótékonyan hatnak. Kijelenthető, hogy ezen hatások pozitívan befolyásolják a különböző tanulási készségeket, képességeket, ám a pontosan mi és miért, milyen mértékben kérdésekre eltérő válaszok születnek. Ennek hátterében a zenei hallás feldolgozási folyamatainak magyarázatául szolgáló különböző elméletek, valamint a tanulási problémák nem egységes fogalomrendszere állhat, illetőleg az a kezdetinek mondható jelenlegi fázis, melyben rövid távú, direkt fejlesztési programok megvalósulása történik a tanulók további követése nélkül.

A zenei fejlesztések perspektívái

A zene elsődleges befogadása alapvetően hallás útján történő feldolgozással történik. Ez képezi mindenféle zenei tevékenység alapját, és ezért a zenei fejlesztések kapcsán is döntő szerepet játszik a hallási feldolgozó készségek fejlesztése. A következőkben a hangszeres játék, a hangmagasság-észlelés és a ritmus transzferhatásairól kialakult

újabb eredményeket ismertetem. Ezek a diszlexiával küzdő tanulók fejlesztése kapcsán fontos szerepet tölthetnek be, mivel különböző, minőségi neurális változásokat eredményeznek az agyi folyamatokban (*Peretz és Zatorre, 2005*), és a zenélés által lehetőséget biztosítanak a diszlexiásokra jellemző jobb agyféltekéhez kötődő kreativitás kibontakoztatására, és ezáltal a sikerélmény átélésére.

Hangszeres játék

A zenélésről általánosan elmondható, hogy olyan élvezetes tevékenység, mely ugyanakkor magas kognitív követelményeket támaszt a játékos felé. A zenész feladata lényegében a zenei darab struktúrájának és érzelmi tartalmának átadása a hallgatóság számára, amelynek megvalósulását a finoman koordinált motorikus mozgások teszik lehetővé. Ez egy tipikusan olyan feladat, amely a szenzoriális és motoros készségek, képességek összehangolását igényli, mely által az agyféltekék közötti összeköttetés megerősíthető. Ez, az általánosan jobb agyféltekés gondolkodással rendelkező diszlexiások esetében különösen hasznos, hiszen az új kapcsolódási pontok kiépülése segíti az információk szabadabb áramlását, az eltérő feldolgozási módok lehetőségének megteremtését.

Zenészek és nem-zenészek agyi képző eljárásokkal történő összehasonlító vizsgálatai jelentős eltérésekről számolnak be, melyek érintik a szürkeállomány auditív, motoros és vizuális feldolgozással kapcsolatos régióit (*Gaser és Schlaug, 2003; Musacchia és mtsai, 2008; Zatorre, 2013*). Az agy mozgással foglalkozó területeit vizsgálva mind strukturálisan (*Gaser és Schlaug, 2003*), mind funkcionálisan (*Krings és mtsai, 2000*) fejlődést tapasztalhatunk a zenélési tapasztalatok növekedésével. Ezen területek fejlesztésének jelentősége a diszlexiások esetében azért válik kiemelten fontossá, mert a mozgásirányítás mellett a tervezésben, az előkészítésben és a végrehajtásban is funkcióval rendelkeznek (*Gaser és Schlaug, 2003*). A hangszeres játék során fejlődő motoros képességek egyben olyan fontos szomatoszenzoriális területek aktiválását is igénylik, mint a tapintás, a lábak és a karok használata, mely fúvós hangszerek esetében tovább bővül az arc izmainak, az ajkaknak és a nyelvnek a használatával. Jelen esetben tehát egy összetett, többféle mozgási mintázatot irányító cselekvésről beszélhetünk, amelynek türelmes fejlesztése segítségünkre lehet a finommozgások koordinálásának és a lateralitásbeli problémák által okozott nehézségek orvoslásában.

A hallás az elsődleges kontrollt képviseli a hangszeres játék során, és így az auditív feldolgozási képességek fejlődésével jár. Zenészek esetében a nyelvi észlelés mind az anyanyelvre, mind az idegen nyelvre vonatkozóan fejlettebb, mint nem-zenészeknél (*Musacchia és mtsai, 2008*). A zenészek a különböző vizsgálatok tükrében a hangmagasság kontúrjainak észlelésében jobban teljesítenek, mint a zenei képzettséggel nem rendelkezők, ami a beszélő szándékának megfelelő hangsúlyozásban tölt be fontos szerepet (*Kraus és Chandrasekaran, 2010; Moreno és mtsai, 2009*). Emellett azok a gyermekek, akik zenei fejlesztésben vesznek részt, erősebb neurális reakciókat mutatnak az anyanyelvi hangmagasság-információk észlelésében, jobb a verbális memóriájuk, szókincsük és olvasási teljesítményük is magasabb (*Moreno és mtsai, 2009*). A zenei fejlesztés tehát olyan általános hallásfeldolgozási területeket érint, melyeknek szerepe lehet a beszéd észlelésének javulásában (*Francois és mtsai, 2012; Kraus és Chandrasekaran, 2010; Tallal és Gaab, 2006*).

Hangszeres játék esetén a vizuális feldolgozás a kottaolvasás kapcsán jelentkezik. Ennek a szimbólumrendszernek az értelmezése kezdetben bonyolult feladatot jelent, hiszen többféle információ típus egyidejű értelmezését kívánja meg. Az olyan mögöttes

tartalmak, melyeket az előadói utasítások és a formatani szerkezet képvisel, a darab és az érzelmek értelmezésében játszanak szerepet. Interpretálásuk magasabb hangszerkezelési és kognitív ismereteket igényel, elsajátításuk és fejlődésük pedig apránként történik a hangszeres tanulmányok előrehaladásával párhuzamosan. A hangmagasság és a ritmus viszont a kotta legalapvetőbb információi, melyeknek lejegyzési módjai az ókortól folyamatosan fejlődtek egészen a napjainkban használt rendszerig. E kettő, olvasását tekintve, eltérő feldolgozást igényel, hiszen a hangmagasság a térbeli elhelyezkedés, a ritmus pedig különböző egyezményes jelek kódolását kívánja meg. A továbbiakban ezen zenei tulajdonságokat és fejlesztő hatásukat ismertetem.

Hangmagasság-észlelés

A hangmagasság értelmezése a zenei struktúra feldolgozásának fontos elemét képezi, és kiemelt szerepet kap a különböző nyelvi információk kódolása során. A nyelvben a hangmagasság elsődleges megjelenési formáját a prozódia, a hangsúlyozás jelenti, mely egyes nyelvek esetében a lexikai jelentések elkülönítésében is szerepet kap. A kommunikációban emellett a hangmagasság a különböző érzelmi állapotok közvetítését látja el, mely a beszéd kódolása során fontos jelentőséggel bír.

Wong és mtsai (2007) kimutatták, hogy a hosszú távú zenei képzésnek pozitív hatása van a nyelvvel összefüggő hangmagasság-információk dekódolására az agytörzsben. *Musacchia és mtsai* (2008) emellett kiemelik, hogy zenészeknél a hangmagasság periodicitásának szilárdabb reprezentációi, és az észlelt hangok gyorsabb feldolgozása figyelhető meg, amikor a hangot hallják, vagy hallgatják és nézik a beszélőt.

Alapvetően az eddig a témában lezajlott vizsgálatok kiemelik, hogy a hangmagasság-megkülönböztetés fejlődésének előremozdító hatása van az olvasási zavarral, nehézséggel küzdők körében, azonban viszonylag egyhangú egyetértés mutatkozik azt illetően, hogy a ritmikai fejlesztés szignifikánsabb változásokat eredményez teljesítményükben.

Ritmikai készségek

A ritmika az emberi élet és az emberi szervezet alapvető szervező ereje, melynek egyfajta megjelenését képezi a zene. A zenei hangok struktúrába rendeződését eredményezi, mely dallamok és zenei formák feldolgozását teszi számunkra lehetővé, így segítve a zene mint jelentéssel bíró hangstruktúra értelmezését.

A zenei ritmikának alapvetően két fő rendezőelvét különböztethetjük meg: a lüktetést, mely az ütem súlyos-súlytalan ütéseinek relációin alapul, és magát a ritmust, mely a hangok egymáshoz való időbeli viszonyulását határozza meg. Bár e kettő szoros kapcsolatban áll, zenei feldolgozásuk során az agyi féltekék szerepe mégis eltérő. *Ibbotson és Morton* (1981) kiemelik a jobb félteke metrumtartásban, és a bal félteke ritmikai csoportosításban betöltött nagyobb szerepét. A beszéd során alkalmazott hangsúlyos hangzók és a zenében jelenlévő hangsúlyos ütések között felállítható párhuzam az időbeli elhelyezkedés révén lehetővé teszi a beszéd feldolgozásának könnyebb érthetőségét (*Gordon, Magne és Large*, 2011). Ezen feltételezésekből kiindulva, több kutató is bebizonyította a zenei ritmika beszédfeldolgozásra, azon belül pedig a fonológiai tudatosságra gyakorolt pozitív transzferhatását (*Cason és mtsai*, 2015; *Huss és mtsai*, 2011).

A zenei hang értelmezési alapját a zenei folyamatban betöltött szerepe jelenti, melyet a dallami és harmóniai viszonyrendszer függvényében maga a hangmagasság és a ritmika képvisel. Ez párhuzamba állítható a nyelv prozódiai struktúrájával, ame-

lyet *Port* (2003) fonológiai nyelvtanként definiál. Az eddig lezajlott, a zene és beszéd közti ritmikai megfeleléseket tanulmányozó vizsgálatok rámutatottak arra, hogy fejlődési diszlexia esetében ritmikai és metrikai feldolgozási nehézségek is megjelennek (*Flaugnacco és mtsai*, 2014; *Huss és mtsai*, 2011).

Egy ritmikai fejlesztés tehát pozitívan hathat a hallási képességek fejlődése által a beszéd ritmikájára való érzékenységre, hiszen a zenei hangok és fonémák elkülönítésében a gyors időbeli feldolgozásnak és az apró ritmikai eltérések észlelésének kiemelt szerepe van (*Overy*, 2003). E kapcsolat fontosságát hangsúlyozzák *Bishop-Liebler és mtsai* (2014) is, akik kiemelik ezen fejlesztés szenzitív időszakaként a gyermekkort. A zenei fejlesztés erejét az audio-motoros területek együttes ingerlése képezi, mely a metrikai eltérésekre való érzékenység mellett (*Gaiser, Sandmann, Jancke és Meyer*, 2010; *Vuust és mtsai*, 2005) a ritmuspercepcióra is erős hatást gyakorol (*Philips-Silver és Trainor*, 2005; *Su és Pöppel*, 2012). A zenei fejlesztés szignifikáns pozitív hatását emeli ki mindezek mellett *Overy* (2003) a ritmusreprodukció, a gyors hallásfeldolgozási képesség, a fonológiai tudatosság és a betűzés kapcsán.

A ritmika és a diszlexia további összefüggéseit vizsgálva *Tiernay és Kraus* (2013) kimutatták, hogy a tapsolás általi metrumreprodukcióban nyújtott teljesítmény párhuzamba állítható az olvasási teljesítménnyel, a figyelemmel, a hallásfeldolgozással, és a végrehajtó funkciókkal. A felállított gondolatmenet azonban egy gyenge pontot rejt magában, méghozzá magának a tapsolásnak a mechanizmusát. Ez a mozgás ugyanis számos terület szinkronizált és zökkenőmentes működése által képes csak a pontos metrum visszaadására, mint például a nagymozgások finomításának képessége, a lateralitás problémamentessége, a figyelmi kontroll, a megfelelő tér-orientációs és hallásfeldolgozási képességek. A vizsgálat során az olvasási nehézséggel küzdők nagyon változatos metrumtapsolási teljesítményének háttértényezőire a folyamat összetettsége révén így nem derült fény, viszont az korrelációt mutatott az időkorlát nélküli álszó- és szóolvasással, és az időkorlátos álszóolvasással is.

A *Flaugnacco és mtsai* (2014) által végzett kutatás a metrikai képességeket több aspektusból vizsgálva, a tapsolás mechanizmusát ceruzával való kopogásra váltva már szorosabb összefüggést mutatott a fonológiai tudatosság és a metrikai képességek között, melyeket a ritmusreprodukció dimenziójában is alátámasztottak. Más vizsgálatok kiemelik az olvasás és a feldolgozási idő közötti összefüggést is (*Goswami és mtsai*, 2002; *Thomson és Goswami*, 2008). Egy, a ritmikai fejlesztést jobban előtérbe helyező hangszeres oktatás e kutatási eredmények függvényében megfelelő eszköz lehet az olvasási zavar, nehézség prevenció és intervenció eljárásaként.

Összegzés

Számos korábbi kutatás bizonyította a zenetanulásnak a személyiség fejlődésére és a tanulmányi teljesítményre gyakorolt pozitív transzferhatását. E vizsgálatokból építkezve elindult a zenei fejlesztés szerepének feltárása a tanulási zavar kezelésében. A leginkább kutatott olvasási zavar kapcsán lezajlott vizsgálatok a zene és a nyelv feldolgozása közti párhuzamokra építenek (*Bernstein*, 1979; *Cason és mtsai*, 2015; *Giacobbe*, 1972; *Weiss és mtsai*, 2015; *Zatorre és Baum*, 2012), kihasználva a zenetanulásban rejlő komplex fejlesztési lehetőségeket. Az olvasási zavar prevenciója és kezelése a különböző szenzitív időszakok mentén, a szenzomotorium rendszerére építve már óvodás kortól ajánlatott (*Gyarmathy*, 2015), ahol a zenei fejlesztés megkezdése nagyon hatékony a gyermekek fejlődésének elősegítésében (*Janurik és Józsa*, 2012). A későbbiekben a hangszeres tanulás optimális továbblépési lehetőségként szolgál a még

eredményesebb fejlesztés érdekében. Az elsődlegesen népzenei alapokon nyugvó zeneoktatásunk ehhez megfelelő táptalajt biztosít, hiszen szorosan kötődik anyanyelvünkhöz, mind a zene, mind a beszélt nyelv viszonylatában. A már ismertetett kutatási eredmények függvényében azonban elmondható, hogy az olvasási teljesítmény javulásában szerepet játszó tényezők fejlődésének érdekében a hangmagasság-érezéssel és kiemelten a ritmikai készségek fejlesztésére érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni. Ezen készségeknek ugyanis fontos szerepük van: a beszéd dekódolása során a hangsúlyozás és az érzelmi állapotok felismerését segítik, a beszédfeldolgozás kapcsán pedig a fonológiai tudatosság javulását, és a hangzók gyorsabb időbeli feldolgozását teszik lehetővé. A fejlesztéshez hangszer tanulást társítva a vizuális, auditív, szenzoriális és motoros készségek, képességek intenzívebben fejlődnek, és ezek összehangolása által az agyféltekék közötti összeköttetés is megerősíthető. A diszlexia megelőzése, kezelése így alapvetően nem a gyermekek számára nehézséget jelentő problémák direkt, sokszor csalódottságot eredményező fejlesztőóráit jelenti, hanem a zenélés új világának megismerése által, közvetetten, rengeteg pozitív élménnyel és a siker lehetőségével segíti őket a jobb olvasási és tanulási teljesítmény elérésében.

Felhasznált irodalom

- American Psychiatric Association (2013): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. American Psychiatric Association, Arlington, VA.
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., és Levy, B. A. (2002): Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, **83**. 2. sz., 111–130.
- Barkóczi Ilona és Pléh Csaba (1978): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét.
- Bernstein, L. (1979): *A megválaszolatlan kérdés*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Besson, M., Chobert, J. és Marie, C. (2011): Transfer of training between music and speech: common processing, attention, and memory. *Frontiers in Psychology*, **2**., 1–12.
- Bishop-Liebler, P., Welch, G., Huss, M., Thomson, J. M. és Goswami, U. (2014): Auditory Temporal Processing Skills in Musicians with Dyslexia. *Dyslexia*, **20**. 3. sz., 261–280.
- Cason, N., Astésano, C. és Schön, D. (2015): Bridging music and speech rhythm: Rhythmic priming and audio–motor training affect speech perception. *Acta Psychologica*, **155**., 43–50.
- Chobert, J., François, C., Velay, J-L. és Besson, M. (2014): Twelve Months of Active Musical Training in 8- to 10-Year-Old Children Enhances the Preattentive Processing of Syllabic Duration and Voice Onset Time. *Cerebral Cortex*, **24**. 4. sz., 956–967.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dékány Judit és Mohai Katalin (2012): Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszkalkulia). In: Torda Ágnes (szerk.): *Diagnosztikai kézikönyv*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest, 1–88.
- Erős Istvánné (1993): *Zenei alapképesség*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Flaunacco, E., Lopez, L., Terribili, Ch., Zoia, S., Buda, S., Tilli, S., Monasta, L., Montico, M., Sila, A., Ronfani, L. és Schön, D. (2014): Rhythm perception and production predict reading abilities in developmental dyslexia. *Frontiers in Human Neuroscience*, **8**. 1–32.
- Foran, L. M. (2009): Listening to Music: Helping Children Regulate Their Emotions and Improve Learning in the Classroom. *Educational Horizons*, **88**. 1. sz., 51–58.
- Francois, C., Chobert, J., Besson, M. és Schön, D. (2012): Music Training for the Development of Speech Segmentation. *Cerebral Cortex*, **23**. 9. sz., 2038–2043.
- Gaiser, E., Sandmann, P., Jancke, L. és Meyer, M. (2010): Refinement of metre perception – training increases hierarchical metreprocessing. *European Journal of Neuroscience*, **32**. 11. sz., 1979–1985.

- Gaser, Ch. és Schlaug, G. (2003): Brain Structures Differ between Musicians and Non-Musicians. *The Journal of Neuroscience*, **23**. 27. sz., 9240–9245.
- Gazzaniga, M. S. (2008): Arts and Cognition: Findings Show Strong Links. In: *2008 Progress Report on Brain Research*, Dana Press, New York.
- Giacobbe, G. A. (1972): Rhythm Builds Order in Brain-Damaged Children. *Music Educators Journal*, **58**. 8. sz., 40–43.
- Gombás Judit és Stachó László (2006): Matematikai és zenei képességek vizsgálata 10-14 éves gyerekeknél In: Majoros Pál (szerk.): *BGF Tudományos Évkönyv 2006: Stratégiák 2007 és 2013 között*. Konferencia helye, ideje: Budapest, Magyarország, 2006.11.09-2006.11.10. Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola, 404–416.
- Gordon, R. L., Magne, C. L. és Large, E. W. (2011): EEG correlates of song prosody: a new look at the relationship between linguistic and musical rhythm. *Frontiers in Psychology*, **2**. 352.
- Goswami, U., Thomson, J., Richardson, U., Stainthorp, R., Hughes, D., Rosen, S. és Scott, S. K. (2002): Amplitude Envelope Onsets and Developmental Dyslexia: A New Hypothesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, **99**. 16. sz., 10911–10916.
- Gyarmathy Éva (2007): *Diszlexia. A specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2013): *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2015): *Tehetségvizsgálatok, Kognitív Profil teszt, Érdeklődés Térképe – fejlesztő pedagógusoknak*. Előadás. ELTE PPK Kazinczy u. 23–27. 2015.11.28. 09.00 – 17.00
- Huss, M., Verney, J.P., Fosker, T., Mead, N. és Goswami, U. (2011): Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: Perception of musical meter predicts reading and phonology. *Cortex*, **47**. 6. sz., 674–689.
- Ibbotson, N. R. és Morton, J. (1981): Rhythm and dominance. *Cognition*, **9**. 2. sz., 125–138.
- Janurik Márta (2008): A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, **108**. 4. sz., 289–317.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2012): Findings of a three months long music training programme. *Hungarian Educational Research Journal*, **2**. 4. sz., 2–14.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2013): A zenei képességek fejlődése 4 és 8 éves kor között. *Magyar Pedagógia*, **113**. 2. sz., 75–99.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2016a): A zenei képességek összefüggése a DIFER készségekkel óvodáskorban. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, **4**. 1. sz. 49–69.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2016b): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek zenei képességének fejlettsége. *Magyar Pedagógia*, **106**. 1. sz., 25–50.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2016c): Zene és tanulás. *Tanító*, **54**. 1. sz., 21–24.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, **109**. 4. sz., 365–397.
- Józsa Krisztián és Morgan, George A. (2014): Developmental changes in cognitive persistence and academic achievement between grade 4 and grade 8. *European Journal of Psychology of Education*, **29**. 3. sz., 521–535.
- Józsa Krisztián, Wang Jun, Barrett Karen és Morgan George (2014): Age and cultural differences in self-perceptions of mastery motivation and competence in American, Chinese, and Hungarian school age children. *Child Development Research*, 1–16.
- Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, **26**. 4. sz., 59–74.
- Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- Kraus, N. és Chandrasekaran, B. (2010): Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience*, **11**. 8. sz., 599–605.
- Kraus, N., Slater, J., Thompson, E.C., Hornickel, J., Strait, D.L., Nicol, T. és White-Schwoch, T. (2014): Music Enrichment Programs Improve the Neural Encoding of Speech in At-Risk Children. *The Journal of Neuroscience*, **34**. 36. sz., 11913–11918.

- Krings, T., Töpper, R. F., Foltys, H., Sparing, R., Erberich, S. G., Willmes, K. és Thron, A. K. (2000): Cortical activation patterns during complex motor tasks in piano players and control subjects. A functional magnetic resonance imaging study. *Neuroscience letters*, **278**. 3. sz., 189–193.
- Levitin, D. J. (2006): *This is your brain on music: the science of a human obsession*. Dutton, Bibliotheksverbund Bayern.
- Lohmann, B. (2000): *Diszlexiások az iskolában*. Akkord Kiadó, Budapest.
- Marton-Dévényi Éva (2001): Anyanyelvi-zenei helyesírás fejlesztés – diszgráfiakezelés. *Fejlesztő Pedagógia*, **21**. 1. sz., 33–37.
- Michel, P. (1964): *Zenei képesség – zenei készség*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S.L. és Besson, M. (2009): Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. *Cerebral Cortex*, **19**. 3. sz., 712–723.
- Murphy-Ruiz, P., Penaloza-Lopez, Y., Garcia-Pedroza, F., és Poblano, A. (2013): Right cerebral hemisphere and central auditory processing in children with developmental dyslexia. *Archivos De Neuro-Psiquiatria*, **71**. 11. sz., 883–889.
- Musacchia, G., Strait, D. és Kraus, N. (2008): Relationships between behavior, brainstem and cortical encoding of seen and heard speech in musicians and non-musicians. *Hear Res.* **241**. 1–2. sz., 34–42.
- OECD-tanulmány (2009): *Az agy működése*. forrás: <http://www.ofi.hu/tudastar/oeed-tanulmanyok/agy-mukodese>, utolsó megtekintés: 2015.04.13.
- Overy, K. (2003): Dyslexia and music – From timing deficits to musical intervention. The neurosciences and music, *Annals of the New York Academy of Sciences*. **999**. 1. sz., 497–505.
- Patel, A. D. és Iversen, J. R. (2007): The linguistic benefits of musical abilities. *Trends in Cognitive Sciences*, **11**. 9. sz., 369–373.
- Peretz, I. és Zatorre, R. J. (2005): Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology*, **56**., 89–115.
- Peterson, C. W. és Madsen, C. K. (2010): Encouraging Cognitive Connections and Creativity in the Music Classroom. *Music Educators Journal*, **97**. 2. sz., 25–29.
- Phillips-Silver, J. és Trainor, L. J. (2005): Feeling the Beat: Movement Influences Infant Rhythm Perception. *Science*, **308**. 1430.
- Port, R. F. (2003): Meter and Speech. *Journal of Phonetics*, **31**. 3–4. sz., 599–611.
- Schellenberg, E. G. (2004): Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, **15**. 8. sz., 511–514.
- Su, Yi-Huang és Pöppel, E. (2012): Body movement enhances the extraction of temporal structures in auditory sequences. *Psychological Research*, **76**. 3. sz., 373–382.
- Tallal, P. és Gaab, N. (2006): Dynamic auditory processing, musical experience and language development. *Trends in Neurosciences*, **29**. 7. sz., 382–390.
- Thomson, J. M., és Goswami, U. (2008): Rhythmic processing in children with developmental dyslexia: auditory and motor rhythms link to reading and spelling. *Journal of Physiology-Paris*, **102**. 1–3. sz., 120–129.
- Tierney, A. T. és Kraus, N. (2013): The ability to tap to a beat relates to cognitive, linguistic, and perceptual skills. *Brain and Language*, **124**. 225–231.
- Tillmann, B. (2012): Music and Language Perception: Expectations, Structural Integration, and Cognitive Sequencing. *Topics In Cognitive Science*, **4**. 4. sz., 568–584.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz., 207–236.
- Tyeplov, B. M. (1960): *A zenei képességek pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vuust, P., Pallesen, K. J., Bailey, Ch., van Zuijlen, T. L., Gjedde, A., Roepstroff, A. és Östergaard, L. (2005): To musicians, the message is in the meter: Pre-attentive neuronal responses to incongruent rhythm are left-lateralized in musicians. *NeuroImage*, **24**. 2. sz., 560–564.
- Weiss, M. W., Gavin, X. és Bidelman, M. (2015): Listening to the Brainstem: Musicianship Enhances Intelligibility of Subcortical Representations for Speech. *The Journal of Neuroscience*, **35**. 4. sz., 1687–1691.

- Wong, P. C. M., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T. és Kraus, N. (2007): Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. *Nature Neuroscience*, **10**. 4. sz., 420–422.
- World Federation of Neurology (1968): Report of research group on developmental dyslexia and world illiteracy. *Bulletin of the Orton Society*, **18**. 21–22.
- Zatorre, R. J., Belin, P. és Penhune, V. B. (2002): Structure and function of auditory cortex: music and speech. *Trends in Cognitive Sciences*, **6**. 1. sz., 37–46.
- Zatorre, R. és Baum, S. (2012): Musical melody and speech intonation: singing a different tune. *Plos Biology*, **10**. 7. sz., 1–6.
- Zatorre, R. J. (2013): Predispositions and plasticity in music and speech learning: neural correlates and implications. *Science*, **342**. 6158. sz., 585–589.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, **12**. 4. sz., 12–22.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): Possibilities of criterion referenced social skill development. *Journal of Early Childhood Research*, **1**. 2. sz., 181–196.

TabuTémák – társadalmi nem, szexuális orientáció és fogyatékoság

Szerkesztői előszó a *Gyermeknevelés Online Tudományos Folyóirat 2016/3* számhoz

A társadalmi nemek kutatása több évtizede vált vezető témává a társadalom- és irodalomtudományok területén. A pszichológia tudományterületén belüli térnyerése után lassan a pedagógia tudományát is meghódítja a genderszemlélet. Ennek a megközelítésnek a szellemében válogattuk össze jelen számunk tanulmányait, természetesen nem célozva a tématerület teljességének lefedését, mivel az enciklopédiákat töltene meg. Tematikus számunk témakörei a viszonylag erős empirikus megalapozottsággal bíró nemisztereotípiakutatástól kiindulva haladnak a sokkal több vitát kiváltó nemi identitás- és szexuálisorientáció-variációk tárgyalásán keresztül olyan interdiszciplináris témákig, mint a fogyatékosággal élő vagy egyéb okból sajátos nevelési igényű gyermekek nemi identitása és szexuális nevelése.

Kalcsó Réka és F. Lassú Zsuzsa tanulmánya a nemi sztereotípiák vizsgálatát célzó empirikus kutatás eredményeit összegezi, összevetve a 2015-ben, óvodás gyermekekkel végzett kutatás eredményeit régebbi sztereotípiakutatásokkal. Tanulmányukban az óvodapedagógus nemét, mint fontos sztereotípiaképző tényezőt feltételezték, melyet ugyan nem erősítettek meg eredményeik, azonban azok továbbgondolása lényeges pedagógiai kérdéseket, fejlesztési lehetőségeket vet fel.

Ilyen pedagógiai lehetőség a tematikus rovat második tanulmányában tárgyalt nemisztereotípiellenes svéd pedagógiai gyakorlat, illetve az ezzel párhuzamba állított, elsősorban az Egyesült Államokban elterjedt nemileg szegregált oktatás (*F. Lassú*, jelen szám). Mindkét országban a nemi esélyegyenlőség növelése a cél, melyet más eszközökön keresztül kívánnak elérni – ezeket mutatja be a tanulmány, felvetve a hazai genderpedagógiai kezdeményezések szükségességét is.

A skandináv országok a nemi esélyegyenlőség minden területén elől járnak, így a szexuális kisebbségekkel szembeni megítélés, antidiszkriminatív gyakorlat, nemi nevelés és érzékenyítés témakörében is. A legtöbb országban azonban a többségitől eltérő nemi identitás és szexuális orientáció tabuként kezelt, láthatatlan és elnyomott közösségekbe száműzött „magánügy”, melyet a gyermeknevelés területén végképp elhallgatunk. *Főglein Karola* tanulmánya a transzneműség témakörébe vezeti be az olvasót, megnyitva ezzel a témáról való nyílt és elfogadó gondolkodás lehetőségét a gyermeknevelés területén is. Írása a kapcsolódó legfontosabb fogalmak és elméleti modellek tisztázásával, a kapcsolódó nevelési és társadalmi kérdések felvetésével segíti a szülők és nevelők tájékozódását ezen a kevésbé ismert területen.

Hazánkban is folyó, ideológiai vonatkozásoktól sem mentes vitába kapcsolódik be *Román Boglárka* tanulmányával a homoszexualitáshoz kapcsolódó konverziós és affirmatív terápiák bemutatásával. Írásában röviden áttekinti a homoszexualitást magyarázó megközelítéseket is, noha hangsúlyozza azok irreleváns voltát az elfogadás, esélyegyenlőség, diszkriminációmentes viszonyulás megteremtésével kapcsolatban. Az egymással ellentétes terápiás megközelítések hatékonyságát bemutató kutatási eredmények összegzése mellett célja elsősorban a szülők és nevelők érzékenyítése, az elfogadó attitűd növelése.

Ha van terület, amely a szexualitás és nemi nevelés tekintetében még inkább elhallgatott, az a fogyatékosággal élő személyek nemi fejlődése, szexuális egészsége és nemi önrendelkezése. *Zechmeister Andrea* tanulmánya ezt a tabuként kezelt területet tárgyalja, és mutatja be a kérdéshez kapcsolódó legfontosabb hazai és nemzetközi eredményeket, megközelítéseket, valamint saját iskolájának jó gyakorlatát. Mivel a többségi pedagógia vonatkozásában sincs túl sok ilyen jó gyakorlat, ezért a tanulmányban ismertetett kezdeményezés példaértékű lehet.

Szintén a sajátos nevelési igény és a nemi fejlődés metszéspontjában készült *Lukács Szandra* tanulmánya, amely egy kismintás kutatás eredményein keresztül tárgyalja a nemi identitás fejlődése és az autizmus spektrumzavar összefüggését. Az autizmus spektrumzavar kialakulásának okairól, hasonlóan a többségitől eltérő szexuális orientáció kialakulásához, számos tudománytalan, de sokat idézett magyarázat vált ismertté, ezért különösen fontos, hogy a tudományterületen született bizonyítékokon alapuló magyarázatok a lehető legtöbb fórumon megjelenjenek, elérve szülőkhöz, nevelőkhöz.

A tematikus szám hat tanulmánya a teljesség igénye nélkül kínál izgalmas betekintést egy kevésbé tárgyalt tématerület pedagógiai, gyógypedagógiai és pszichológiai vonatkozásaiba, elindítva és folytatva a neveléstudományi szakemberek, szülők és nevelők szakmai tudásának mélyítését.

F. Lassú Zsuzsa

Óvodás gyermekek nemi sztereotípiáinak vizsgálata a pedagógus nemével összefüggésben

Kalcsó Réka – F. Lassú Zsuzsa

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

Kutatásunkban óvodáskorú gyermekek nemi sztereotípiáit vizsgáltuk, miként vélekednek lányokról és fiúkról, az óvodapedagógusaikról, illetve milyen elképzeléseik vannak a nemi szerepek tartalmáról, és ez mutat-e valamilyen összefüggést azzal, hogy találkoznak-e férfi óvodapedagógussal. A kutatásban 83, 4–7 év közötti gyermek vett részt, közülük 48-an jártak nemileg vegyes vezetésű csoportba. Eredményeink szerint a férfiak jelenléte az óvodai csoportban pozitív hatású lehet a lányokról és nőkről alkotott vélekedésekre, azonban ellentmondásos adatokat kaptunk a fiúk megítélésével összefüggésben. Jelen kutatás nem tudta igazolni a férfiak pozitív hatását az óvodában a nemi sztereotípiák csökkentésében, ugyanakkor felveti az ez irányú kutatások és átfogó oktatási genderstratégia kialakításának szükségességét.

Kulcsszavak: férfi pedagógusok, kora-gyermekkori nevelés, nemi szerepek, nemi sztereotípiák, genderstratégia

A nemi sztereotípiák és a nemi szerepelvárások rendszere többé-kevésbé minden emberi közösség jellemzője. Ezen sztereotípiák és elvárt szerepviselkedések korlátozzák az egyén cselekvési, választási, önkifejezési szabadságát, hozzájárulnak az előítélet kultúrájához, amely szavainkon és cselekvéseinken keresztül áthatja a családokat, közösségeket és a még a legfiatalabb gyermekekhez is eljut (*Derman-Sparks, 2001*). A korán megtapasztalt sztereotip nemi viselkedés azután befolyásolja a gyermekek attitűdjét és hiedelmeit saját fejlődési és kapcsolati lehetőségeikkel kapcsolatban, ezáltal a teljesítményelvárásait és karrierelképzeléseit, a hozzáférést az oktatási esélyegyenlőséghez, ezáltal a tényleges teljesítményét, s mindezeket keresztül a fizikai és pszichés jóllét állapotát (*Hendrix és Wei, 2009*). A kora-gyermekkori nevelés pedagógusai fontos szereplők lehetnek a nemi sztereotípiák hatásának csökkentésében, az intézményes nevelésben esetenként megjelenő szexizmus és nemi megkülönböztetés megszüntetésében (*Zaman, 2007*). Magyarországon azonban ez a kérdés újra és újra fel kell vetődjön, és mintha mindig a legkisebb gyerekcipőből kellene indulnunk. Mivel nem vizsgálhatunk speciális nemi esélyegyenlőségi programokat a koragyermekkor területén (mert azok hiányoznak), így jelen tanulmányban csak egyetlen fontos tényező hatását tudjuk vizsgálni, a pedagógus nemét, amelyet számos kutatásban a nemi sztereotípiákat befolyásoló tényezőnek találtak (*Sumsion, 2005; Farquhar és mtsai, 2006*).

Nemi kategorizáció, szerepek és sztereotípiák

A gyermekek már igen korán rendelkeznek valamilyen ismerettel a nemekkel kapcsolatban. Két- és hároméves kor között a nemekhez kötött címkékre támaszkodnak, és attól kezdve, hogy elkezdenek beszélni, már használnak elkülönítő kifejezéseket a nemekkel kapcsolatban (*Brannon, 2005*). Háromévesen képesek arra, hogy saját magukról is megállapítsák, melyik nemhez tartoznak és ezt ki is fejezhetik például ruhaválasztás vagy játékpreferencia útján. A nemek állandóságának vizsgálatakor gyakran kérnek fel mindkét nemből és életkorból gyerekeket különböző csoportok (nő, férfi, kislány, kislányfiú)

képeinek szétválogatására. Háromévesen már ügyesen szétválasztják a különböző kategóriákat, de ezt külső jegyek, mint például frizura vagy öltözék alapján teszik. Ekkor még több rokon vonást fedeznek fel az ellenkező nemű kortársaik között, mint az azonos nemű felnőttek és önmaguk között. A nem állandósága hat éves kor körül jelenik meg (*Ranschburg, 2014*).

A másik és a saját nemről alkotott kép 5–6 éves kor után fokozatosan differenciálódik és a 9–10 életévig erősödnek, majd utána oldódnak a sztereotípiák (*O'Keefe és Hyde, 1983*). Nagyóvodások és kisiskolások egymásról alkotott nézetei erősen tükrözik az adott társadalom nemi sztereotípiát (*F. Lassú, 2015*), azonban a társadalomban bekövetkező nemiszerep-változások a gyermekek sztereotípiáira is hatással vannak.

H. Sas Judit (1984) híres kutatásában ötéves gyermekek nemi sztereotípiáit vizsgálta. Eredményei szerint a nyolcvanas évek óvodásai nagymértékben sztereotip módon tulajdonították az egyes jellemvonásokat és használati tárgyakat az egyes nemeket képviselő babáknak: a fiúkat egyértelműen erősnek, bátornak, kezdeményezőnek, míg a lányokat szépnek, kedvesnek, szófogadónak tartották. *Csaba Réka* (2009) több mint húsz év elteltével ismételte meg *H. Sas* vizsgálatát és eredményei szerint a gyerekek nemi szerepfelfogása lazult, sztereotípiái oldódtak, a két nemről alkotott képük sokkal árnyaltabb, mint az 1983-as vizsgálatban.

A szerepfogalom értelmezésének alapja, hogy az emberi viselkedés tartalmaz rendszert és szabályszerűséget. Ezek nélkül a társadalmi együttélés működésképtelenné válna (*Buda, 1997*). Ennek alapján szerep alatt egy interakciós fogalmat értünk, mely azoknak a szabályoknak és előírásoknak a halmaza, amelyeket egy adott társadalom által elismert és minősített helyzetben, illetve pozícióban lévő egyén alkalmaz más emberekkel való kapcsolata során. Nemi szerepek alatt az emberek nemével párhuzamba állítható tulajdonságokra és az ahhoz társított viselkedésekhez kötött társadalmi elvárásokra, normatívákra gondolunk, melyek alakítják szociális attitűdjeinket, interakcióinkat.

Hagyományosan a családban betöltött, elsősorban a gyermekvállaláshoz kapcsolódó szerepek alakítják a két nem tradicionális nemi szerepeit, így a családról való fizikai és érzelmi gondoskodás a női szerep része, s ennek nyomán a nőkhöz rendelt tulajdonságok (empátia, önfeláldozás, érzelmi irányultság) is ezt segítik. Ezzel szemben a férfiakhoz rendelt tulajdonságok köre, az agresszivitás, versengés, fizikai erő, függetlenség, a férfi családfenntartó, külvilágban betöltött szerepének része (*Eagly és Steffen, 1984*). Ez a munkamegosztás némileg változott, és megfigyelhető, hogy a női szerepek karakteresebb változásokon estek át, mint a férfi szerepek. Az utóbbi időben azonban a férfi szerepek kapcsán is változásokat figyelhetünk meg, egyfajta alternatívabb szerep felé történt elmozdulás (*Ádám és Rosta, 2010*). Ennek a változásnak a része a modern férfi és apaszerep megjelenése, amely egyre inkább újra a jelenlévő, gondoskodó, szerető „családban apa” irányába tolódik el a távollévő, kenyérkereső, domináns, de elérhetetlen „családért apa” irányából (*Lorentzen, 2012*). Magyarországi kutatások is megerősítik, hogy egyre több apa érzi feladatának a gyermekgondozást és gyermeknevelést, noha még mindig elsősorban az anyagi biztonság megteremtését látják elsődleges feladatuknak (*Benedek és Dorner, 2015*). A gondoskodó szerep az óvodapedagógus szerepnek is fontos része, így a szerepváltozás a pedagógusok nemi megoszlására is hatással lehet.

Férfiak az intézményes nevelésben

Már az ezredforduló előtt jelentkező problémának számított a pedagógus pálya elnőiesedése, noha azt eleinte csak a tanári pálya kapcsán találták vizsgálandó kérdésnek (*Buda, 1996*). Az óvodapedagógus pálya (és a bölcsődei csecsemő- és

kisgyermeknevelés kifejezetten) női felségterületnek számított, noha a kezdetben csak férfiak által betöltött kiseddóvó pályán is fokozatosan indult meg a mai napig is jellemző elnőiesedés, mellyel összefüggött a pálya társadalmi presztízsének és anyagi megbecsültségének romlása, illetve a társadalom által képviselt szerepelvárások megváltozása. Ezek az elvárások kultúránként eltéréseket mutathatnak, de a modern társadalmakról általánosságban elmondható, hogy a gyermeknevelést olyan tulajdonságokkal társítják, melyeket a nemek közül a nőkhöz kötnek, mint például gondoskodás, érzelmesség, empátia stb. (Járai, 2015). Ez a szerepfelfogás kezd változni, elsősorban néhány fejlett nyugati (Kanada, Ausztrália, Új-Zéland) és északi országban (Svédország¹, Finnország, Norvégia, Dánia) bevezetett tudatos nemi esélyegyenlőségi programok hatására. Magyarországon azonban minél kisebb gyermekek nevelésével foglalkozó pedagógusról van szó, annál valószínűbb (a bölcsődei kisgyermeknevelők esetében 100%), hogy nő tölti be a pozíciót.

A pedagógus pálya elnőiesedésének problémáját különböző nézőpontokból lehet vizsgálni. *Buda Béla* szerint a nőies környezet azt jelenti, hogy a fiúk nem találkoznak elegendő férfi mintával, illetve a lányok azonosulása is nehezítetté válik, hiszen egy nőies környezetben ellentét nélkül pontosan azt nem tudják megfigyelni, hogy a női szerep hogyan épül fel a férfihoz képest. Ez kiemelten fontossá válhat azokban az esetekben, amikor a családi szerepminták hiányosak. Bizonyos felfogások ebből kiindulva azt mondják, hogy az elnőiesedés következtében az oktatási intézmények veszítenek hagyományos szocializációs funkciójukból (*Buda, 1996*). A férfiak koragyermekkorai nevelésben betöltött szerepére vonatkozó nemzetközi vélemények számos pontban támasztják alá a *Buda Béla* által korábban leírtakat. *MacNaughton* és *Newman* (2001) szerint a férfi nevelők bevezethetik a fiúkat a férfiaságba, és segíthetik őket, ha hiányzik a pozitív férfi modell az életükből. A megfigyelések alapján a női nevelők sokszor a lányokat favorizálják, és a lányos jellemvonásokat erősítik a fiúkban is. A férfi pedagógusok, a nőktől eltérően tovább hagyják a fiúkat „vadulni”, míg a nők a szabályszegést azonnal agresszióknak minősítik, és megakadályozzák, így a férfiasághoz negatív értékítéletet társítanak a gyermekekben (*Peeters, 2007*).

Mások éppen azt hangsúlyozzák, hogy csak a férfi nevelők segíthetik a fiúkat leküzdeni a férfiasággal kapcsolatos sztereotípiákat, hiszen modellt nyújthatnak az érzékeny, gondoskodó, szeretetteljes férfiaságról. Ez a megközelítés éppen a hagyományos férfi szerep megerősítésének veszélyét látja az „erős, határozott óvóbácsik” által nyújtott szerepmodellben (*Sumsion, 2005*). Azonban a magasan képzett férfi pedagógusok, érvel *Sumsion* (2005) egyaránt képesek a fiúkat és a lányokat segíteni egy pozitív férfiaságkép kialakításában. *Farquhar* (2012) a férfiak kisgyermek-nevelői pályára való bevonásáról készített kutatása szerint a megkérdezett szakemberek nagy része azt gondolja, hogy a férfiak jelenléte jót tenne a gyermekek fejlődésének minden területen, de a szocializációt kiemelten támogatná, növelné a szakma megbecsültségét a társszakmák képviselői és a szülők szemében, és nem utolsó sorban növelné az apák és nagypapák bevonhatóságát a gyermeknevelésbe. Saját, iskolakezdő gyermeket nevelő szülők körében végzett kutatásunk is megerősíti a férfiak pedagógus pályán való számaránya növelésének szükségességét (*F. Lassú és Podráczky, 2009*).

Járai Krisztina (2015) kutatásában óvodás korú gyermekeket vizsgált interjúval, metaforakutatással és rajzvizsgálattal, hogy feltárja a pedagógus nemével összefüggésben megjelenő kapcsolati változókat. Eredményei szerint, noha a gyermekek férfi

¹ Az ún. svéd modellről a folyóirat jelen száma közöl összefoglaló tanulmányt (a szerk.)

és női pedagógusaikat egyaránt kedvesnek, gyermekszeretőnek látják, azonban nagy részük különbségeket is megfogalmazott velük kapcsolatban: óvónőiket elsősorban kedves, gondoskodó attitűdjük miatt, míg óvóbácsijukat a velük végezhető tevékenységek miatt kedvelték. A rajzelemzés kimutatta, hogy fiúk és lányok más-más tevékenységet végeznek szívesnek pedagógusaikkal azok nemének függvényében, és azok a fiúk, akiknek nincs óvóbácsija, leginkább éppen a közösen végezhető „fiús” tevékenységek (focizás, legózás) miatt szeretnék, ha lenne.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy az utóbbi időben megnőtt a kutatói érdeklődés a férfi pedagógusok szükségessége, sajátosságaik és nevelői pozitívumaik vizsgálata iránt. Ugyanakkor még nagyon kevés hazai és nemzetközi vizsgálat ismert, amely közvetlenül magukat a gyermekeket célozza a férfi pedagógus nemi sztereotípiákra és szerepekre gyakorolt hatásának kutatásában. Jelen kutatásunk ebbe a kutatói vonalba illeszkedik.

A kutatás célja, kérdései

Kutatásunk során óvodás gyermekek nemi szerepekkel kapcsolatos nézeteit vizsgáltuk. Azt igyekeztünk kideríteni, miként vélekednek a gyermekek saját nemükről, illetve az ellenkező nemről és az óvodapedagógusaikról, illetve milyen elképzeléseik vannak a nemi szerepek tartalmáról, és ez mutat-e valamilyen összefüggést azzal, hogy találkoznak-e férfi óvodapedagógussal. Vizsgáltunkat úgy terveztük, hogy eredményei részben összevethetők legyenek *H. Sas Judit* (1984) és *Csaba Réka* (2009) korábbi kutatási eredményeivel, ez által tetten érve a további változásokat a társadalmi nemi szerepekben.

Módszerek

A gyermekek körében alkalmazott módszer a kikérdezés és a kísérlet volt. A vizsgálatot a tanulmány első szerzője személyesen végezte, szülői informált beleegyezés birtokában. A vizsgálat a gyermekek többsége esetén kétszemélyes helyzetben, külön teremben zajlott, kivéve egy intézmény esetében, ahol a csoporton belül történt az elkülönülés.

A nemi sztereotípiák vizsgálata kikérdezéssel és egy egyszerű kísérleti módszerrel történt. Elsőként *H. Sas* (1984) és *Csaba* (2009) módszerét adaptálva azt vizsgáltuk, hogy a gyermekek milyen tulajdonságokkal jellemzik a csoportjukba járó fiúkat és lányokat, valamint az óvodapedagógusokat. A korábbiakhoz képest annyit változtattunk, hogy nem egy előre kidolgozott tulajdonságlistát használtunk, hanem arra kértük a gyerekeket, hogy meséljék el, „milyenek” a fiúk és a lányok, illetve az óvodapedagógusok – legalább három tulajdonság odaítélését kértük, de volt, aki többet is mondott. Ez a változat nagyobb szabadságot ad a gyermekeknek a jellemzésre, nem megkötve a válaszokat a kutató fejében lévő előfeltevések által.

A kísérleti feladat során két saját készítésű papírbábót használtunk, egy férfi és egy női figurát, akik az az óvónénit és az óvóbácsit, illetve ahol nem volt óvóbácsi, ott az óvodában dolgozó egyéb férfit jelképezték. Az instrukció alapján, az eredeti kutatáshoz hasonlóan, különböző eszközöket kellett szétosztani a két báb között. A felhasznált eszközök csak részben voltak azonosak a korábbi két kutatás eszközeivel, mivel igyekeztünk olyanokat kiválasztani, amelyekkel már találkozhattak óvodai környezetben. Így a következő eszközöket kellett egyik vagy másik babának neki ajándékozni: laptop, könyv, csavarhúzó, hajcsat, fésű, kisautó, mobiltelefon, fakanál, virág, seprű és baba.



1. kép: A kutatásban használt eszközök

A minta

A kutatásban négy budapesti óvoda öt óvodai csoportja, összesen 83, 4–7 év közötti gyermek vett részt, 58% lány és 42% fiú. Az öt csoportból háromban tevékenykedett óvóbácsi is. A gyermekek közül 48 fő járt olyan csoportba, ahol óvóbácsi is dolgozik és 35 fő, akik kizárólag óvónőkkel találkoznak. A négy intézményből három önkormányzati fenntartású, míg a negyedik egy magánintézmény volt. Az óvodai csoportok kiválasztásában a férfi óvodapedagógus jelenléte volt az elsődleges szempont, a többi csoport kiválasztásában a kényelmi mintavételt használtuk. A pedagógus és a gyermek nemén kívül más demográfiai jellemzőt nem vontunk be a kutatásba.

Az eredmények bemutatása

Az óvodapedagógusok jellemzése

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy melyek azok a tulajdonságok, amelyekkel leírják óvodapedagógusaikat a gyerekek és ezek mutatnak-e különbséget attól függően, hogy férfi óvodapedagógussal is találkoznak-e az óvodában. Elsőként azoknak a csoportoknak az eredményeit ismertetjük, *ahol dolgozik óvóbácsi is*. A 3 ilyen csoportban 48 gyermek vett részt ebben a feladatban. Az 1. táblázatban összesített adatokból látható, hogy az óvóbácsik jellemzői némileg szórtabbak voltak, mind a lányok, mind a fiúk leírásaiban. Az óvóbácsik jellemzésére 14, az óvónénik leírására 11 jelzőt használtak a lányok, míg a fiúknál 13/10 ugyanezen adatként.

Óvóbácsi			Óvónéni		
	lány (26 fő)	fiú (22 fő)		lány (26 fő)	fiú (22 fő)
kedves	57%	36%	kedves	88%	59%
jó	26%	45%	okos	54%	23%
erős	42%	59%	aranyos	42%	73%
vicces	31%	45%	szép	27%	45%
szigorú	27%	36%	szigorú	23%	41%
hangos	35%	41%	vicces	38%	5%
aranyos	15%	5%	jó	4%	14%
mosolygós	19%	9%	rossz	4%	9%
okos	15%	18%	ügyes	4%	-
mókás	8%	14%	vidám	4%	-
rendes	4%	5%	gyönyörű	-	5%
türelmes	-	5%	mérges	4%	-
magas	-	5%	komoly	-	5%
szép	4%	-			
népszerű	4%	-			
mérges	4%	-			

1. táblázat: Az óvóbácsit és az óvónénit jellemző tulajdonságok a nemileg heterogén vezetési csoportokban

Ezekben a csoportokban az *óvónénire* a következő négy tulajdonság volt a lányok szerint a legjellemzőbb: kedves, okos, aranyos, vicces. A fiúk leggyakrabban az alábbi jelzőkkel jellemezték óvónénijeiket: aranyos, kedves, szép és szigorú. Az óvónénik leírásában leggyakrabban használt jelzők statisztikailag szignifikáns módon eltértek a fiúk és lányok jellemzésében ($p < 0,01$). Érdekes adat, hogy amíg a lányok a fiúktól nagyobb arányban látják óvónénijüket okosnak (54%–23%), addig a fiúk a lányoknál gyakrabban említették a szép (sőt gyönyörű!) jelzőt a női pedagógus leírásában (50%–27%). Általánosságban sokkal több pozitív jellemzést kaptak az óvónénik, mint negatívát, azonban a fiúk a lányoknál gyakrabban említettek negatívakat (pl. szigorú, rossz).

Ahogy említettük, az *óvóbácsik* esetében mind a lányok, mind a fiúk több tulajdonságot használtak. A lányok által odaítélt 14 tulajdonságból az első 4 leggyakoribb a kedves, erős, hangos és vicces. A fiúk első 4 leggyakoribb jelzője az erős, jó, vicces és hangos voltak. A leggyakrabban használt jelzők statisztikailag szignifikáns módon eltértek a fiúk és lányok jellemzésében ($p < 0,01$). A „jó” jelző sokkal több fiúnál, mint lánynál jelent meg, mind az óvóbácsik mind női kollégáik jellemzésére. Ebben az életkorban a nyelvhasználat fejletlensége, főleg a nyelvileg lassabban fejlődő fiúknál ezt indokolja, különösen az érzelmi viszonyulást leíró szavaknál. A fiúk szigorúbbnak ítélték az óvóbácsikat, mint a lányok – csakúgy, mint az óvónéniket. Az erő, mint fizikai tulajdonság mindkét nemű gyermekek által adott jellemzésekben megjelenik, csakúgy, mint a hangosság, melyek csak a férfi pedagógusokra jellemző tulajdonságok.

Azokban a csoportokban, ahol csak óvónéni dolgozik, a csoportot vezető két óvónő közül a gyermekek szabadon választhattak, hogy melyiket jellemzik. Feltételezésünk szerint azt jellemezték, aki felé erősebb érzelmeikkel viszonyulnak. A kapott eredményeket a 2. táblázat tartalmazza. Amint az látható, itt jóval kevesebb tulajdonság gyűlt össze, amit a csoportok létszáma is indokol, hiszen mindössze 33 gyermek vett részt ebben a feladatban a csak óvónők által vezetett két csoportból. Az óvónéniket leginkább jellemző

tulajdonságok a kedves, jó és az aranyos voltak – fiúknál és lányoknál egyaránt. A fiúk azonban ezekben a csoportokban is gyakrabban említik az óvónéni szigorúságát, mint a lányok (46%–9%), s hasonlóképpen a szépséget (15%–8%).

Óvónéni		
	lány 22 fő	fiú 13 fő
kedves	73%	77%
jó	59%	54%
aranyos	50%	62%
szigorú	9%	46%
szép	8%	15%
okos	5%	8%
jókedvű	9%	-
agresszív	5%	-
önzetlen	5%	-

2. táblázat: Az óvónéni leíró tulajdonságok azokban a csoportokban, ahol csak nők dolgoznak

Az óvodapedagógusról készült leírások megvitatása

A heterogén vezetésű csoportokban dolgozó óvodapedagógusok közül a férfiak elsősorban erősek, majd „jók”, viccesek és kedvesek voltak a gyermekek jellemzéseiben. A fizikai erő jelenléte az óvodai közegben elsősorban a fiúk számára bírt jelentőséggel, a lányoknál sokkal nagyobb arányban említették az óvóbácsik ezen tulajdonságát. Hasonlóképpen kiugró tulajdonságnak mutatkozott a hangerő is, itt a fiúk említették némileg gyakrabban ezt a jelzőt. A lányok a férfi óvodapedagógus kedvességét emelték ki elsőként, ezt követték az erő, hangerő és viccesség. Mindezek nagyban lefedik a pozitív férfi és az apa szerep tartalmát, azonban az éppen intenzíven fejlődő nemi azonosulásnak megfelelő hangsúlyokkal. A kisfiúk sokkal inkább az erős, „jó” apafigurát láthatják meg a férfi óvodapedagógusban, míg a kislányok ezek elé a kedvességet helyezik. Bontakozó nemi identitásuk fejlődésében ezáltal mindkét nem megtalálhatja azokat a visszajelzéseket, magatartásmintákat, amelyekre neki szüksége van. Ezt a pozitív hatást emelik ki azok a kutatások is, melyek a koragyermekkorai nevelésben részt vevő férfiak hatását vizsgálják (*Sumsion, 2005*).

Összevetve a némileg heterogén és homogén csoportokba járó gyermekek óvodapedagógusokról készült leírásait azt láthatjuk, hogy a némileg heterogén csoportokban az óvónők jellemzése változatosabbnak tűnik. Bár mindkét csoporttípusban a kedves és aranyos jelzők voltak a leggyakoribbak, azonban a heterogén vezetésű csoportokban dolgozó óvónőket a gyermekek gyakrabban látták viccesnek és okosnak, mint a homogén vezetésű csoportokban dolgozókat. Kutatásunkban nem vizsgáltuk, azonban a nemzetközi szakirodalom hangsúlyozza a némileg heterogén munkakörnyezet előnyeit a koragyermekkorai nevelésben (*Lyons, Quinn és Sumsion, 2003; Farquhar, 2012*). A változatosabb munkahelyi kapcsolatok, nézőpontok, tudás és attitűd a kollégák fejlődését elősegítő tényezők, melyek a hagyományos, elvárt nemi szerepeiktől eltérő tulajdonságok előtérbe kerülését is támogathatják.

A fiúk óvodapedagógusaikról alkotott képe elemzésekor mindkét csoporttípusnál kimutatható a szigorú jelző gyakoribb megjelenése, függetlenül a pedagógus nemétől. Ennek valószínű oka a fiúkkal kapcsolatos gyakoribb fegyelmezés jelenléte a nevelésben. Kutatások sora bizonyítja, hogy a fiúkkal sokkal több fegyelmezési problémája

van a pedagógusoknak, a viselkedésüket sokkal többször minősítik „rossznak” (*Dobbs, Arnold és Doctoroff, 2004*). Ezért a fiúk gyakori tapasztalata, hogy velük szemben a pedagógusok szabályozó, korrigáló módon lépnek fel, s emiatt őket szigorúbbnak érzik, mint a lányok, akikkel sokkal kevesebb magatartási probléma van.

A fiúk és lányok óvodapedagógusaikról alkotott jellemzése inkább eltért a heterogén vezetésű csoportokban, bár a létszám különbözősége miatt az eltérések egy részét nem lehetett statisztikailag igazolni. Az óvodapedagógus neme az egyik legkiugróbb kategória, s így ezáltal az ebben megtapasztalt heterogenitás a jellemzők szóródására is hatással lehet. Változatosabb környezetben a gyermekek is jobban észlelik a sokszínűséget, legyen ennek bármilyen oka. A női közegben feltűnő egyetlen férfi az észlelés szintjén változtatja meg a társas mezőt, erre mindenki reagál, így a gyermekek is önmaguk és mások megítélésében új dimenziókat alkalmazhatnak.

A gyermekek egymásról alkotott jellemzései

Az óvodapedagógus jellemzésén kívül megkértük a gyerekeket, hogy meséljenek a csoportjukba járó kisfiúkról és kislányokról is. Itt is legalább három tulajdonságot kérünk tőlük megnevezni. Először a fiúk vélekedéseit mutatjuk be a heterogén és homogén vezetésű csoportokban (*3. táblázat*).

A lányokat leginkább leíró jelzők mindkét csoporttípusban a kedves, aranyos és szép voltak. Az óvónénik jellemzésére használt okos jelző a lányok leírására is csak a heterogén vezetésű csoportokban jelent meg – az itt nevelkedő fiúk 27%-a használta a lányok leírására. A homogén vezetésű csoportokban a fiúk sokkal gyakrabban jellemezték a lányokat jónak, mint a heterogén csoportokban.

Fiúk véleménye társaikról					
Heterogén vezetésű csoportban – 22 fő			Homogén vezetésű csoportban – 13 fő		
	lányok	fiúk		lányok	fiúk
kedves	77%	5%	kedves	77%	46%
aranyos	64%	0%	aranyos	77%	15%
szép	50%	0%	szép	46%	0%
vicces	14%	68%	jó	46%	38%
okos	27%	59%	okos	0%	46%
verekedős	0%	50%	vicces	0%	38%
rossz	23%	55%	verekedős	0%	23%
jó	23%	14%	rossz	0%	23%
hangos	9%	5%	csúnya	8%	0%
buta	5%	0%	türelmes	8%	0%
unalmas	5%	0%	undok	8%	0%
ügyes	0%	18%	tiszta	8%	0%
gyors	0%	5%	unalmas	8%	0%
erős	0%	18%	bolondos	0%	15%
bátor	0%	5%	ügyes	0%	23%
hercegnős	5%	0%			
mosolygós	5%	0%			

3. táblázat: A fiúk véleménye társaikról

A fiúk a fiúkról sokkal inkább eltérően gondolkodtak a két csoporttípusban, bár a létszámok eltérése miatt a statisztikailag szignifikáns eltérés kimutatása itt sem volt lehetséges. Jól látható, hogy a heterogén vezetésű csoportba járó fiúk szerint a fiúk a csoportban elsősorban viccesek és okosak, de a megkérdezettek legalább fele szerint verekedősek és rosszak is. A másik csoporttípusban a fiúk elsősorban kedvesnek és okosnak, másodsorban jónak és viccesnek írják le magukat. Az óvónénik által vezetett csoportokban a fiúk fele annyian jellemzik fiútársaikat (és önmagukat) verekedősnek és rossznak, mint a vegyes vezetésű csoportokban.

A lányok esetében is találunk különbséget a nemek megítélésében, annak függvényében, hogy milyen csoportba járnak (ld. 4. táblázat).

Amit az a táblázatból látható, a lányok gazdagabb szókincset felhasználva írták le társaikat, főleg a fiúk jellemzése szóródott mindkét típusú csoportban. Az is feltűnő, hogy a lányok több negatív jelzőt használtak társaik leírására az óvónénik által vezetett csoportban (10 negatív jelző), mint a heterogén csoportban (4 negatív jelző), vagy a fiúk, függetlenül a csoporttípustól (5–5 negatív jelző).

A lányok a heterogén vezetésű csoportban *önmagukat* elsősorban az alábbi jelzőkkel írták le: kedves (88%), szép (81%), aranyos (42%) és okos (31%). A nők által vezetett csoportban a lányok jelzői a kedves (86%), jó (59%) és azonos gyakorisággal (32%) használták a szép, jókedvű és aranyos jelzőket a saját nemi csoport jellemzésére. A két típusú csoport lányokról szóló jellemzése statisztikailag eltér a szépség, jóság, okosság, viccesség és aranyosság odaítélésében. A férfi által is vezetett óvodai csoportban a lányok önmagukat gyakrabban jellemezték szépnek és aranyosnak, ugyanakkor okosnak és viccesnek, mint a csak nők által vezetett csoportokba járó lányok. Érdekes módon csak a nők által vezetett lányok jellemzésében jelennek meg a sztereotip negatív női jellemzők: a durcás/morcos (10%) és az undok (5%).

A fiúk megítélése mindkét csoportban több jelzővel járt. A férfi óvodapedagógus által is vezetett csoportokban a fiúk a lányok szerint leggyakrabban viccesek (65%), de majdnem fele a megkérdezett lányoknak rossznak írta le őket (46%), majd következtek a huncut és verekedős jelzők (27–27%). A nők által vezetett csoportokban a lányok a fiúkat leggyakrabban a kedves (82%), aranyos (45%) és a rossz (32%) jelzőkkel jellemezték, de az ilyen csoportokban a fiúk jellemzésére jóval több negatív jelző gyűlt össze, mint a heterogén vezetésű csoportokban.

Lányok véleménye társaikról					
	Heterogén vezetésű csoportban – 26 fő		Homogén vezetésű csoportban – 22 fő		
	lány	fiú		lány	fiú
kedves	88%	42%	kedves	86%	82%
szép	81%	0%	jó	59%	27%
aranyos	42%	12%	szép	32%	0%
okos	31%	19%	jókedvű	32%	0%
vicces	15%	65%	aranyos	32%	45%
rossz	8%	46%	rossz	0%	32%
huncut	0%	27%	vicces	5%	23%
verekedős	0%	27%	hangos	0%	18%
hangos	0%	23%	durcás/morcos	10%	0%
jó	23%	15%	játékos	0%	9%
ügyes	4%	8%	verekedős	0%	9%

szófogadó	4%	0%	okos	9%	9%
rendetlen	0%	8%	undok	5%	5%
vidám	0%	4%	csöndes	5%	5%
csöndes	4%	0%	makacs	5%	0%
erős	0%	4%	önzetlen	5%	0%
bátor	0%	4%	önző	5%	5%
			bolondos	0%	5%
			buta	0%	5%
			agresszív	0%	5%
			lusta	0%	5%

4. táblázat: A lányok véleménye társaikról

A gyermekek jellemzésének megvitatása

A megkérdezett gyermekek fiúkról és lányokról szóló leírásai nagyban megfelelnek az életkori sajátosságok által meghatározott kognitív képességeknek. A kora-gyermekkori műveletek előtti gondolkodás kevésbé ambivalenciátűrő, erősen támaszkodik a nemi kategóriák sztereotip jellemzőire, így fiúkat és lányokat sok tekintetben eltérő jellemzőkkel írja le (*Martin, Ruble és Szkrybalo, 2002*). Ezért meglepő, hogy jelen kutatás eredményei szerint több jellemzés is átfedő a fiúk és lányok leírásában, főleg az óvónők által vezetett csoportokban. Itt fiúk és lányok egyaránt a kedves jelzővel jellemezték társaikat, függetlenül annak nemétől, és szintén mindkét nem gyakori jellemzője volt a jó és az aranyos is. Nem tudjuk biztosan, de arra gondolhatunk, hogy a két vizsgált, óvónők által vezetett csoportban a pedagógusok visszajelzéseinek egyik fontos dimenziója a kedvesség, amelyre nagy hangsúlyt fektetnek, így fiúk és lányok önjellemezésében egyaránt ez emelkedik ki elsőként. Ahogyan korábban említettük, szintén fontos jellemző a „jó” ebben a csoportban, mindét nem gyakran használta társai leírására. A kedvesség és jóság feminin légköre valószínűleg áthatja ezeket a csoportokat, és kihat fiúk és lányok önmagukról és társaikról való nézeteire.

A heterogén vezetésű csoportok legszembetűnőbb eltérése az okos jelző gyakoribb megjelenése a homogén vezetésű csoportokhoz képest. Amíg az utóbbiban csak a fiúk használták a saját nemi csoport leírására, addig a férfiak által is vezetett csoportban fiúk és lányok egyaránt gyakrabban jellemezték a lányokat (is) okosnak. Ez a statisztikailag is szignifikáns eltérés fontos jelzője lehet az értékelési dimenziók nagyobb változatosságának, amelynek egyik tényezője lehet a férfi pedagógus jelenléte az óvodai csoportban. Az egyenlő esélyekért küzdő pedagógiai mozgalmak egyik fontos érve a csak feminin értékeket elfogadó pedagógiai visszajelzések megváltoztatásának szükségessége, amelynek hatására a lányok is lehetnek okosak, és a fiúk is kedvesek (*Derman-Sparks, 2001*). Mindemellett azonban éppen a férfiak által is vezetett csoportokban nagyobb arányban jellemző a lányokra a szép jelző használata is a saját csoport leírásában. Amíg a nők által vezetett csoportban a lányoknak csak 32%-a említette, hogy a lányok szépek, addig a heterogén vezetésű csoportokban ez az arány több mint a kétszerese, 81%. Meglátásunk szerint a formálódó nemiség időszakában a férfi intenzív jelenléte az óvodai csoportban felerősítheti a lányokban a saját nemről alkotott sztereotip képek használatát az önjellemezésben, így azonosságuk kialakításában hangsúlyossá válik a szépség hangsúlyozása. Csak látszólagos itt az ellentmondás, hiszen a magyar óvodákban nem tudatos esélyegyenlőségi programok alapján történik a nemi nevelés, így az óvóbácsik jelenléte sokszor csak mellékhatásként segíti a sztereotípiák elleni harcot, némelykor éppen ellenkező hatást kiváltva erősíti ezt.

Ezzel összefüggőnek látszik, hogy a heterogén vezetésű csoportokba járó fiúk önmagukat nagyobb arányban jellemezték a rossz és verekedős jelzőkkel, mint a homogén vezetésű csoportba járó társaik. Felmerül azonban a kérdés, hogy melyek azok a viselkedésformák, amelyeket a környezet „rossznak” minősít, és milyen fokú fizikai összecsapást neveznek a pedagógusok verekedésnek. Ahogyan említettük, a fiúk harci játékait, dominancia sorrendet eldöntő „kakaskodásait” a főleg nőkből álló nevelői közösség korábban minősíti agresszióknak és tiltja le, mint a férfiak közössége (Peeters, 2007). Elképzelhető, bár erre vonatkozóan nem végeztük megfigyeléseket, hogy a férfi óvodapedagógus által megengedőbben kezelt, így a csoportban gyakoribb fiúk közötti harci játékokat az óvónők negatívan ítélik meg, így a gyermekek ezzel azonosulva jellemzik önmagukat és a lányok a fiúkat. A kérdés megválaszolása további kutatást igényel.

A homogén vezetésű csoportok kislányaitól összegyűlt változatos negatív jelzőválasztás újabb kérdést vet fel. Vajon az adott csoportok sajátos adottságai, vagy csak az aktuálisan ide járó gyermekek sajátosságai miatt merült fel ennyi negatív jelző? Avagy a lányok szavaiban az óvónők mindennapi értékelő megnyilvánulásai érhetőek tetten? Erre a kérdésre is csak a csoportok és pedagógusaik ismeretében tudnánk válaszolni.

A nemi sztereotípiák kísérleti vizsgálata

Ahogy azt korábban ismertettük, ezt a módszert is a korábbi kutatásokból adaptáltuk és alakítottuk át a kutatási céloknak megfelelően. *H. Sas Judit* (1984) és *Csaba Réka* (2009) kutatásához képest néhány eszközt lecseréltünk, hogy azok jobban illeszkedjenek az óvodai környezethez. A mindhárom kutatás során egyaránt használt eszközök a következők voltak: seprű, virág, valamilyen barkácseszköz, autó, könyv, fakanál. A Csaba Réka által bevezetett eszközök közül mi is használtuk a mobiltelefont és a számítógépet, és kiegészítettük a hajcsattal, fésűvel és babával. Ezeket az eszközöket kellett a vizsgálat során szétosztaniuk, az instrukció szerint „elajándékozniuk” az óvóbácsinak (illetve az óvodában dolgozó férfinak, ahol nem volt óvóbácsi), illetve az óvónéninek. Arra is megkértük a gyerekeket, hogy döntéseiket indokolják, az adott eszközt miért éppen így ajándékozták el.

Elsőként tekintsük át a *csak női vezetőkkel működő csoportok* kísérleti eredményeit (ld. 5. táblázat).

Csak óvónénik által vezetett csoportok					
Lányok – 22 fő			Fiúk – 13 fő		
	„Bácsi”	Óvónéni		„Bácsi”	Óvónéni
Virág	1 (4%)	21 (96%)	Virág	1 (10%)	12 (90%)
Fésű	0 (0%)	22 (100%)	Fésű	4 (30%)	9 (70%)
Hajcsat	0 (0%)	22 (100%)	Hajcsat	1 (10%)	12 (90%)
Csavarhúzó	22 (100%)	0 (0%)	Csavarhúzó	13 (100%)	0 (0%)
Laptop	12 (54%)	10 (46%)	Laptop	9 (70%)	4 (30%)
Autó	18 (81%)	4 (19%)	Autó	13 (100%)	0 (0%)
Baba	0 (0%)	22 (100%)	Baba	1 (10%)	12 (90%)
Seprű	6 (27%)	16 (73%)	Seprű	6 (46%)	7 (54%)
Fakanál	3 (14%)	19 (86%)	Fakanál	5 (38%)	8 (62%)
Könyv	6 (27%)	16 (73%)	Könyv	7 (54%)	6 (46%)
Telefon	11 (50%)	11 (50%)	Telefon	7 (54%)	6 (46%)
Összesen	79 (33%)	163 (67%)	Összesen	67 (47%)	76 (53%)

5. táblázat: A csak nők által vezetett csoportok kísérleti eredményei

Az oszlopokat összesítve látható, hogy hány ajándékozás történt a férfi és a nő felé. Kiszámoltuk, hogy a lehetséges ajándékozási lehetőségek hány százaléka jutott a férfi és a női karakternek – ezt a százalékos megoszlást tartalmazza a táblázat alsó sora. A lányok jóval nagyobb arányban adták az eszközöket az óvónéninek, mint a fiúk, akik majdnem fele-fele arányban ajándékozták el azokat a két nem között. Látható, hogy a lányok sokkal „szexistábban” ajándékoztak, négy olyan eszköz is volt, amit 100%-ban nőnek vagy férfinak adtak, míg a fiúknál csak két ilyen eszköz volt (az autó és a csavarhúzó), amit nem ajándékoztak nőknek. A legtöbb tárgy elosztása sokkal kiegyensúlyozottabb volt a fiúk, mint a lányok csoportjában, de nem tudhatjuk, hogy nem csak egyetlen kisfiú megengedő nemi ideológiája miatt kapott a férfi baba hajcsatot, virágot és babát ajándékba.

Döntően az óvónénihez társított eszköz volt a baba mindkét nem esetében. Legtöbbször azért adták a női bábunak a babát, mert a nők szülnek, ők gondozzák a gyerekeket. Egy esetben került a baba a férfi figurához, az indoklás szerint azért, mert a családban kistestvér született, akit az apa is dajkál. A virágot is a nőnek adták, mert az óvónénikkel szoktak virágot rajzolni, illetve az udvaron együtt szagolták a virágokat. A fésűt és a hajcsatot a hosszú haj praktikuma miatt adták inkább az óvónéninek, de sok esetben az otthoni frizurakészítési rutin miatt döntöttek így. Látható, hogy a fiúk sokkal megengedőbbek voltak a fésű odaítélésében, négyen a bácsinak ajándékozták, nem a néninek, mivel otthon apjuknál, esetleg saját magukon is tapasztalták a használatát. A csavarhúzó egyértelműen férfias eszköz, senki nem ajándékozta az óvónéninek. Az autó a fésűhöz hasonlóan ám éppen ellentétesen osztotta meg a fiúkat és a lányokat – a fiúk csak a férfinak adták, a lányok közül négyen azonban az óvónéninek. A lányoknál a laptop és a telefon, míg a fiúknál a könyv és a telefon volt az, amit közel azonos arányban osztottak szét a homogén vezetővel rendelkező csoportokban. A fakanál és a seprű szintén gyakrabban került a férfi babához a fiúk által, tapasztalataik szerint azt a férfiak is használhatják.

A *férfi óvodapedagógussal is működő csoportokban* több esetben is előfordult, hogy egy eszközt mindkét bábunak, vagyis az óvónéninek és az óvóbácsinak is elajándékozták (ld. 6. táblázat). Az instrukció szerint a gyermeknek választani kellett, de nem tiltottuk meg, hogy egy ajándékot mindkét babának odaadja. A csak nők által vezetett csoportokban ez egyszer sem fordult elő, míg itt a fiúknál négyszer, a lányoknál hétszer. Ilyen, mindkét babának ajándékozott eszközök voltak mindkét nemnél a laptop, a fakanál, a könyv és a telefon, valamint a lányoknál ezek mellett a virág, a fésű és az autó.

Férfi és nő pedagógusok által közösen vezetett csoportok					
Fiúk – 22 fő			Lányok – 26 fő		
	Óvóbácsi	Óvónéni		Óvóbácsi	Óvónéni
Virág	2 (9%)	21 (91%)	Virág	1 (3%)	26 (97%)
Fésű	4 (17%)	18 (83%)	Fésű	4 (15%)	23 (85%)
Hajcsat	3 (13%)	19 (87%)	Hajcsat	0 (0%)	26 (100%)
Csavarhúzó	21 (95%)	1 (5%)	Csavarhúzó	24 (92%)	2 (8%)
Laptop	15 (65%)	8 (35%)	Laptop	16 (57%)	12 (43%)
Autó	16 (72%)	6 (28%)	Autó	21 (77%)	6 (23%)
Baba	5 (22%)	17 (78%)	Baba	0 (%)	26 (100%)
Seprű	7 (32%)	15 (68%)	Seprű	10 (38%)	16 (62%)
Fakanál	4 (17%)	19 (83%)	Fakanál	6 (21%)	22 (79%)
Könyv	13 (56%)	10 (44%)	Könyv	13 (48%)	14 (52%)
Telefon	15 (65%)	8 (35%)	Telefon	16 (57%)	12 (43%)
Összesen	105 (43,3%)	142 (58,6%)	Összesen	111 (38,8%)	185 (64,6%)

6. táblázat: Férfi és nő pedagógusok által közösen vezetett csoportok kísérleti eredményei

Az összesítésből itt is kiszámolható, hogy az összes lehetséges ajándékozások hány százaléka irányult a férfi és nő óvodapedagógusok felé. A fiúk ezekben a csoportokban is kevésbé sztereotipikusan ajándékoztak, azonban a fiúk és lányok közötti különbség itt nem volt olyan nagy, mint a női vezetőkkel működő csoportok esetén. A heterogén vezetésű csoportokban a lányok kevésbé mutatkoztak szexistának, csak két tárgyról gondolták azt, hogy azt csak nőknek adhatják: a babáról és a hajcsatról. A fiúk ellenben minden tárgyat, legalább egy esetben nem sztereotipikusan ajándékoztak, még a csavarhúzót is megkapta egyszer az óvónéni.

A fiúknál a virág, a hajcsat, a fésű és a fakanál a legnagyobb arányban a nőnek ajándékozott tárgyak, majd ezeket követi a baba és a seprű. A lányok a babát, a virágot és hajcsatot mind a nőnek ajándékozták, majd ezeket követte a fésű és a fakanál. A csavarhúzó mindkét nemnél a leginkább férfias tárgy volt, majdnem egységesen a férfiak kapták. Indoklásul az óvodapedagógus, az apuka és a nagypapa személyével kapcsolatos tapasztalatot említették a gyerekek, illetve azt a nézetüket, hogy a „fiúk jobban értenek a szereléshez”. Amikor mégis az óvónőhöz került a tárgy, az nem a funkciója, hanem a színe miatt volt, mivel rózsaszínű. Habár fésűt láttak már az óvóbácsinál, de azt inkább lányos dolognak tartják, ezért többségében a női bábunak adták. A seprű esetében nem a férfi óvodapedagógus volt a minta, aki miatt a tárgyat többször is a férfi bábu kapta, hanem a kertész, aki az óvodában dolgozik. A fakanál esetében is a „konyhás néni” miatt került többször a nőkhöz ez az eszköz, ugyanakkor látható, hogy ezekben a csoportokban a lányok kétszer olyan gyakran adták férfinak a fakanalat, mint a csak nők által vezetett csoportokban. A könyv, a telefon és a laptop, csakúgy, mint az óvónők által vezetett csoportokban, itt is a leginkább sztereotípiamentes tárgyaknak minősültek. Az, hogy kinek adták ezeket, egyaránt múltott otthoni tapasztalatokon vagy óvodai élményeken.

A kísérlet eredményeinek megvitatása

A két különböző csoporttípust összehasonlítva a legfontosabb különbségnek azt találtuk, hogy a férfiak által is vezetett csoportokban a gyermekek egy része önmagától mindkét óvodapedagógusnak ajándékozott néhány tárgyat. Kutatásunk módszertanilag eltért a *H. Sas Judit* (1984) és *Csaba Réka* (2009) által végzett kutatásoktól, ezért az eredmények csak részben összevethetőek. Megkísérelve az összehasonlítást összesítettük az 5 csoport kísérleti eredményeit, hogy lássuk, melyik tárgyat hány gyermek adta férfinak vagy nőnek (7. táblázat)

A teljes minta kísérleti eredményei		
	Férfinak adta	Nőnek adta
Virág	5 (5%)	80 (95%)
Fésű	12 (13%)	72 (87%)
Hajcsat	4 (4%)	79 (96%)
Csavarhúzó	80 (97%)	3 (3%)
Laptop	52 (60%)	34 (40%)
Autó	68 (80%)	16 (20%)
Baba	6 (7%)	77 (93%)
Seprű	29 (34%)	54 (66%)
Fakanál	18 (21%)	68 (79%)
Könyv	39 (45%)	46 (55%)
Telefon	49 (56%)	37 (44%)
Összesen	362 (39%)	566 (61%)

Eredményeink szerint a könyv, a telefon, a számítógép viszonylag „nem-semleges” tárgyak, mindkét nem használhatja és a gyermekek tapasztalata szerint használja is őket. Ugyanezeket a tárgyakat már *Csaba Réka* (2009) is viszonylag semlegesnek találta. Jelen kutatás eredményei is megerősítik, hogy a virág továbbra is nőies tárgy, a barkácseszköz pedig továbbra is inkább a férfiak kezébe való. Mindezen eszközök tekintetében nem történt változás az idők során. Az autó, a seprű és a fakanál ugyanakkor nemileg semlegesebbé vált. Az autót a heterogén vezetésű csoportba járó fiúk 27%-a ajándékozta az óvónéninek, míg ez a homogén csoporttípus esetén 0%, vagyis alacsonyabb, mint amit *Csaba Réka* mért 2009-ben. Hasonló a fakanál és a seprű megítélése, amelyek a korábbi kutatásokhoz viszonyítva drámai mértékben semlegesítődtek.

A generációs változások kapcsán azt mondhatjuk, hogy több tárgy megítélése vált kevésbé sztereotipikussá, és ennek háttérében leginkább a gyermekek személyes tapasztalatai állnak. A férfi pedagógus jelenléte nem köthető minden esetben ehhez a változáshoz, bármely más nem sztereotip modell segíthet a gyermeknek elrugaszkodni a nemi sablonoktól, és elfogadni, hogy a férfiak is főzhetnek, a nők is vezethetnek autót, vagy használhatják a számítógépet. Az indoklások gyakran utaltak is ezekre a nem megszokott tapasztalatokra, az apák frizurakészítése, gyermekgondozása vagy a kertész söprögetése felidézésével.

A férfi pedagógus jelenléte vagy hiánya tehát nem mutatott szignifikáns összefüggést a kísérleti eredmények alakulásával, azt több esetben inkább a gyermek neme befolyásolta. Érdekes módon a fiúk mutatkoztak nemileg semlegesebbnek több tárgy odaítélésében is, azonban volt, ahol a lányok voltak megengedőbbek. Az alacsony elemszám kevésbé engedi komolyabb következtetések levonását, de valószínűsíthető, hogy amíg a fiúk női nevelőkkel körülvéve és velük még mindig részben azonosulva jobban elfogadják a fiúk lányos viselkedését, addig a kislányok ebben az életkorban még nem elég „lazák” a sztereotípiától eltérő választásra, és talán erre a rigiditásra hat jótékonyan a férfi pedagógus jelenléte. Elképzelhető, hogy pár év múlva a fiúk, éppen a megerősödő nemi identitás időszakában már nem lennének ilyen megengedők választásaikban.

Összegzés

Kutatásunkban három oldalról, a gyermekek pedagógusaikról és társaikról szóló leírásaik felől, és egy egyszerű kísérlet segítségével vizsgáltuk a nemileg homogén és heterogén vezetésű óvodai csoportokba járó gyermekek nemi sztereotípiáit. Természetesen adott pedagógusok és gyermekek jellemzése nem általánosítható a csoport egészére vonatkozóan, tehát nem általában tudtuk meg, hogy mit gondolnak a gyerekek az óvónénikről, óvóbácsikról, fiúkról és lányokról, azonban úgy gondoljuk, hogy vélekedéseik ennek ellenére tükrözhetik a gyermekek férfiakra és nőkre, fiúkra és lányokra valamint szerepeikről alkotott képét. Fő kérdésünk a férfi pedagógus sztereotípiacsökkentő szerepére vonatkozott, erre azonban csak nagyon korlátozottan kaphatunk választ. Egyrészt a kutatás mintája semmilyen módon nem támogatja a szélesebb körű következtetések levonását, másrészt nem gyűjtöttünk semmilyen háttér-információt a gyermekekről és a pedagógusokról, amelyek szintén befolyásolhatták az eredmények alakulását. Mindazonáltal eredményeink érdekes kérdéseket és további kutatási irányokat vethetnek fel.

Legerősebb összefüggést a férfi pedagógus jelenlétével a gyermekek lányokról és óvónénikről alkotott vélekedései mutattak. Mind a fiúk, mind a lányok gyakrabban jellemezték a lányokat és az óvónéniket okosnak és viccesnek azokban a csoportokban, ahol volt férfi pedagógus. Nagyon fontosnak és további vizsgálatra érdemesnek

tartjuk ezen összefüggés mélyebb kutatását, vajon nem csak az adott csoportokra és pedagógusokra jellemző, általunk nem vizsgált tényezőket (a pedagógusnők tényleges intelligenciáját, és ezzel összefüggésben az intellektus fontosságának hangsúlyozását) sikerült kimutatnunk, amelynek semmi köze nincs a férfi pedagógus jelenlétéhez? Nem kizárva ezt a lehetőséget, mégis azt feltételezzük, hogy a patriarchális berendezkedésű Magyarországon hagyományosan okosabbnak tartott férfi jelenlétével összefüggésben is felértékelődhet a tudás, értelem fontossága, és ez a nőkre és lányokra is hat.

Ugyanezen eredmény ellenpontjaként kell megemlítenünk a csak óvónénik által vezetett csoportokban a fiúk jóságát, kedvességét és a vegyes vezetésű csoportba járó fiúk verekedősségét, rossziaságát. Itt is elképzelhető, hogy éppen ezek a fiúk tényleg ilyen jellemvonásokkal rendelkeznek és ennek nincs köze pedagógusaik neméhez – ezt későbbi, megfigyelésen és mérésen egyaránt alapuló kutatással igazolhatjuk, azonban mi azt gyanítjuk, emellett talán mégis jelen lehetnek a hagyományosan feminin és maszkulin közeg hatásai a fiúk önmagukról és a lányok róluk alkotott véleményében. És így el is jutottunk a hazai nevelési gyakorlat visszás helyzetéhez, amelynek hatására az intézményes nevelésben jelen lévő férfiak csak véletlenül, mintegy jelenlétük mellékhatásaként képesek pozitív változást előidézni a gyermekek és a kollégák nemi sztereotípiái csökkentésében.

Magyarországon az oktatásban (és az állami szférában máshol sem) nem ismeretesek tudatosan felépített, átgondolt, stratégiaszintű nemi esélyegyenlőségi programok. A férfiak jelenléte az óvodákban vagy az általános iskolák alsó tagozatán marginális, fiúk és lányok együttnevelésének tervezése a mosdóhasználat szintjén megakadt. Nincs nemi nevelés, nincs stratégia a szexuális egészség, önrendelkezés és tudatosság fejlesztésére. Nemhogy nem törekszünk a nemi szerepek és nemi sztereotípiák korlátozó és diszkriminatív hatásának csökkentésére, de a társadalom többsége félelmetesnek és kerülendő tartja ezt a világszerte terjedő jelenséget, amely a családokat veszélyezteti (*Dupcsik és Tóth*, 2008). A feminizmus rövid felfutás után újra szitokszóvá vált, még az önmagukat feministának vallók is körülírják és szépítenek az önbemutatásban (*Szabó*, 2015). Mindezek fényében érthető, hogy átgondolt nemi nevelési stratégia nélkül a női közegben dolgozó férfiak nagy eséllyel válnak sztereotip férfi modellé, az eddigi női minta kiegészítőivé, aki erős, vicces, hangos, és mellette a nők lehetnek szépek és kedvesek. Pozitív hatásuk ugyan vitathatatlan a sok családból hiányzó férfi modell pótlásában, azonban ez a modell csak véletlenül, az adott pedagógus személyes jellemzőinek hatására mutathat túl a hagyományos maszkulin férfiképen. Átfogó és átgondolt genderstratégia nélkül a férfiak koragyermekkorai nevelésben betöltött hatása a véletlenre bízott, tervezett képzés és fejlesztés nélkül esetlegesen hatékony. Szerencsére nemzetközi gyakorlat és kezdeményezés bőven akad, amelyek példáin elindulva felépíthetnénk a nemileg érzékeny és diszkriminációcsökkentő pedagógiai gyakorlatot, már csak oktatáspolitikai szándék kellene hozzá.

Felhasznált irodalom

- Ádám Szilvia és Rosta Andrea (2010): Nemi szerepek. In: Rosta Gergely és Tomka Miklós (szerk.): *Mit értékelnek a magyarok?* OCIFE Magyarország – Faludi Ferenc Akadémia, Budapest.
- Benedek Szidónia Anna – Dorner László (2015): Az apa szerepe a kisgyermek életében. *Gyermeknevelés*, 3 2. sz., 1–14.
- Brannon, L. (2005): *Gender: Psychological perspectives*. Pearson Education, Boston.
- Buda Béla (1996): A pedagóguspálya nőiesedésének pszichoszociális problémái. *Educatio*. 5. 3. sz., 431–440.

- Buda Béla (1997): A szerep fogalma a szociálpszichológiában. In: Lengyel Zsuzsanna (szerk.): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csaba Réka (2009): Nemi szerep-játék két felvonásban. Az óvodások nemi szerep sztereotípiáiban, az elmúlt 25 évben bekövetkezett változások vizsgálata (II. rész). *Család, Gyermek, Ifjúság*, **18**. 4. sz., 6–14.
- Derman-Sparks, L. (2001): *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. National Association for the Education of Young Children, Washington DC.
- Dobbs, J., Arnold, D. H. és Doctoroff, G. L. (2004). Attention in the preschool classroom: The relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care*, **174**, 281–295.
- Dupcsik Csaba és Tóth Olga (2008): Feminizmus helyett familizmus. *Demográfia*, **51**. 4. sz., 307–328.
- Eagly, A. H. és Steffen, V. J. (1984): Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, **46**. 4. sz., 735–754.
- F. Lassú Zsuzsa – Podráczky Judit (2009): A férfiak alkalmassága és szükségessége a tanítói pályán a szülői vélekedések tükrében. *Pedagógusképzés*, **7**. 4. sz., 5–17.
- F. Lassú Zsuzsa (2015): „Természetesen a fiúk hülyék voltak” – kisiskoláskori baráti kapcsolatok fiatal felnőtt nők visszaemlékezéseinek tükrében. *Gyermeknevelés*, **3**. 1. sz., 1–17.
- Farquhar, S. E. (2012). Time for Man to be Invited into Early Childhood Teaching. The Findings of a National Survey of Early Childhood Education Services and Teacher Educators. Report published by the *ChildForum* Early Childhood Network, copyright 2012. Published online at <http://www.childforum.com>
- Farquhar, S., Cablk, L., Buckingham, A., Butler, D., & Ballantyne, R. (2006): Men at work: Sexism in early childhood. Report published by the *ChildForum* Early Childhood Network, copyright 2006. Published online at <http://www.childforum.com>
- H. Sas Judit (1984): *Nőies nők és férfias férfiak*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hendrix, K.G., & Wei, F.F. (2009): Gender differences in preschool children’s recall of competitive and noncompetitive computer mathematics games. *Learning, Media and Technology*, **34**. 1. sz., 27–43.
- Járai Krisztina (2015): Óvó nénik és óvó bácsik – ahogyan a gyerekek látják őket. *Gyermeknevelés*. **3**. 1. sz., 18–38.
- Lyons, M., Quinn, A., és Sumsion, J. (2003): Males and early childhood care and education: Student staff and parent survey evidence. In G. White, S. Corby, & C. Stanworth (Eds.), *Regulation, de-regulation and reregulation. The scope of employment relations in the 21st century. Proceedings of the 11th Annual Conference of the International Employment Relations Association, Sydney, 2*, 574–595. Australia: University of Technology.
- MacNaughton, G., és Newman, B. (2001): Masculinities and men in early childhood: Reconceptualising our theory and our practice. In E. Dau (Ed.), *The anti-bias approach in early childhood*, Longman, Sydney, 145–157.
- Martin, C. L., Ruble, D. N. és Szkrybalo, J. (2002): Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, **6**. 903–933.
- O’Keefe, E.S.C. & Hyde, J.S. (1983): The development of occupational sex-role stereotypes: The effects of gender stability and age. *Sex Roles*, **9**. 4. sz., 481–492.
- Peeters, J. (2007). Including men in early childhood education: Insights from the European experience. *NZ Research in Early Childhood Education Journal*, **10**, 15–24.
- Ranschburg Jenő (2014): *Az én...és a másik*. Saxum Kiadó Kft., Budapest.
- Sumsion, J. (2005): Male teachers in early childhood education: Issues and case study. *Early Childhood Research Quarterly*, **20**. 1. sz., 109–123.
- Szabó Mónika (2015): “Nem vagyok feminista, de...” – az “f betűs szó” felvállalása. *TNTeF* **5**. 1., 55–68.
- Zaman, A. (2007): *Gender-sensitive teaching: A reflective approach for early childhood education teacher training programs*. American Association of Colleges for Teacher Education, **129**. 1. sz., 110–118.

„Ez a 'gender', ez már sajnos Magyarországot is fenyegeti” – nemisztereotípiá-ellenes és/vagy nemileg differenciált nevelés koragyermekkorban

F. Lassú Zsuzsa

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék

A nem a legnyilvánvalóbb, legkiugróbb kategória az emberi csoportokról alkotott benyomások szerveződésében, ezáltal a sztereotípiaképzés legbiztosabb alapja is egyben. A nemi sztereotípiák megkülönböztetéshez, szexizmushoz, nemi diszkriminációhoz vezethetnek, így az ellenük való küzdelem a pedagógia egyik fontos célkitűzése lehet. Jelen tanulmány célja a nemről való gondolkodás fejlődésének és a nemi sztereotípiák koragyermekkori kialakulásának, valamint a nemi egyenlőségért, a nemi sztereotípiák ellen küzdő ún. genderpedagógia koragyermekkori lehetőségeinek bemutatása, elsősorban svéd és amerikai oktatási programokon keresztül.

Kulcsszavak: nemekről való gondolkodás, nemi sztereotípiák, svéd modell, nemileg szegregált oktatás, koragyermekkori nevelés

A nem a legnyilvánvalóbb, legkiugróbb kategória az emberi csoportokról alkotott benyomások szerveződésében. Már az egészen kis gyermekek is képesek az emberi arcokat nemileg elkülöníteni (Quinn et al., 2002), és különböző nemekhez kapcsolni bizonyos cselekvéseket, vagy eszközöket, foglalkozásokat (Fagot, Leinbach és O'Boyle, 1992; Poulin-Dubois, Serbin és Derbyshire, 1998). A nemi sztereotípiák, előítéletek kialakulása, a nemi elkülönülés, a nemnek megfelelő viselkedés azonosítása, utánzása és a szabályszegéshez való viszony, mind a kognitív fejlődéssel párhuzamosan, annak részeként alakuló fejlődési folyamat (ld. Martin és Ruble, 2010). Mindezekből logikusan következik, hogy emberi társadalmunk megértése, a benne való eligazodás elképzelhetetlen a nemi kategóriák nélkül. Ugyanakkor ezek a kategóriák az alapjai a nemekhez mereven rendelt és túláltalánosított tulajdonságkészlet automatikus aktivizálódásának, a sztereotípiaképzésnek is. A nemi sztereotípiák megkülönböztetéshez, szexizmushoz, nemi diszkriminációhoz vezethetnek, így az ellenük való küzdelem a pedagógia egyik fontos célkitűzése lehet. Jelen tanulmány célja a nemről való gondolkodás fejlődésének és a nemi sztereotípiák koragyermekkori kialakulásának, valamint a nemi egyenlőségért, a nemi sztereotípiák ellen küzdő ún. genderpedagógia koragyermekkori lehetőségeinek bemutatása, elsősorban a svéd oktatási programokon keresztül.

A nem megértése – nemi sztereotípiák, előítéletek és diszkrimináció koragyermekkorban

A **nemekről való gondolkodás** fejlődésének önszocializációs álláspontja szerint a gyermekek alapvető ismeretei saját nemi identitásukról motiválják és szervezik a nemileg megfelelő viselkedést, vagyis a gyermek aktívan keresi a nemiségre vonatkozó információkat, ezekből felépíti a nemiség konstrukcióját, mely szervezi és irányítja a nemnek megfelelő viselkedést (Martin et al., 2002). Ezzel ellentétben más kutatók azt hangsúlyozzák, hogy a gyermekek már jóval saját nemi identitásuk kialakulása előtt nemüknek megfelelően viselkednek pl. játékválasztásban, tevékenységpreferenciában (Campbell, Shirley és Caygill, 2002). A bevezetőben említett korai képességek a nemek megkülön-

böztetésére arc vagy hang alapján (3–4 hónapos korban arcok megkülönböztetése, 6 hónaposan különböző nemű arcok és hangok egymáshoz rendelése), vagy egyszerű tárgyak különböző nemű arcokkal társítása (10 hónapos korban) tényleg megelőzi a saját nem azonosításának képességét, amelyet kísérleti körülmények között legkorábban 18 hónapos lányoknál tudtak azonosítani (*Poulin-Dubois, Serbin és Derbyshire, 1998; Quinn et al., 2002*). Természetesen a nemi kategóriák vizsgálatára vonatkozó csecsemőkori kutatások eredményeinek értelmezése csak nagy körültekintéssel történhet. A beszéd és az ezzel párhuzamosan fejlődő aktív cselekvés képességének egyre magasabb szintjével a kutatás lehetőségei kitágulnak. *Zosuls és munkatársai (2009)* eredményei szerint a lányok átlagosan 18 hónapos korukban már nemi címkével látják el a nemileg tipikus játékokat (autók, babák), és azok, akik a leggyakrabban címkézik ezeket a játékokat, valószínűbben játszanak velük nemileg tipikus módon. A kutatások alapján azt mondhatjuk, hogy a gyermekek kb. 18–24 hónapos korukra képesek megnevezni a nemeket, és a nemi kategóriákat beszédükben, spontán játékhelyzetben is használni. Mindezt elősegíti a nemileg megfelelő játékokkal való gyakori játék.

Az egyes nemekhez kapcsolt tulajdonság- és tevékenységkészlet, azaz a **nemi sztereotípiák** is viszonylag hamar kialakulnak a gyermekekben. Kezdetleges formában már a kétévesek is sztereotipizálnak, és sok gyermek 3 évesen rendelkezik a nemi sztereotípiák alapvető tartalmáról való tudással (*Signorella, Bigler és Liben, 1993*). Verbalitást nélkülöző, ún. nézéspreferencia-módszert alkalmazó kutatásban a gyermekek már két éves koruk előtt képesek az egyes nemekhez közvetlenül (használat útján) vagy metaforikusan tartozó tárgyakat azonosítani (*Eichstedt, Serbin, Poulin-Dubois és Sen, 2002*). A tárgyi világ után az elvont tulajdonságok odaítélése is megkezdődik a harmadik életévben. Kutatások eredményei szerint 3–5 éves kortól kezdődően a legtöbb gyermek nemek szerint osztja a tulajdonságokat: a lányok kedvesek, a fiúk vadak (*Miller et al., 2009*), sőt a 4–5 évesek már azt is tudják, hogy a lányok inkább kapcsolati agressziót használnak, míg a fiúk inkább fizikait (*Giles és Heyman, 2005*). A sztereotípiák tartalma az életkorral gazdagodik, a sztereotípiák merevsége kb. 5–6 éves korban éri el csúcspontját, majd 8 éves kor körül növekszik a rugalmasság (*Trautner et al., 2005*).

A nemi kategóriákban való gondolkodás automatikusan előidézi a **saját csoport felértékelését**¹, az ún. ingroup bias (*Ruble et al., 2004*). Az óvodás korban megjelenő saját nempreferencia iskolás korban a sztereotípiák rugalmasságának növekedésével csökken, bár visszatekintve gyermekkorunkra felnőttként is hajlamosak vagyunk a fiúkat „hülyéknek”, a lányokat „majmoknak” címkézni (ld. *F. Lassú, 2015*), főként ha a nemi kategória egy helyzetben kiemelődik, hangsúlyossá válik. Az, hogy a saját csoport felértékelése mennyiben és mikortól jár együtt a másik csoport leértékelésével, még nem megválaszolható a kutatások által. Ugyan vannak arra vonatkozó eredmények, hogy a gyermekek igen korán értékelően viszonyulnak egymáshoz, azonban ezek talán másként is értelmezhetők, mint ellenségesség (*Kowalski, 2007*). Nem világos például, hogy a lányok fiúkról alkotott ítélete, miszerint „rosszak”, nyílt ellenségesség, vagy csak azt a sztereotípiát tükrözi, hogy a fiúk gyakran okoznak a felnőtteknek gondot, keverednek „rosszaságba” (*Heyman, 2001; Kalcsó és F. Lassú, 2016*).

A következő felmerülő kérdés az **előítéletes, szexista gondolkodás megjelenése** gyermekkorban. Valamely nemmel, elsősorban a nőkkel szembeni negatív megkülönböztetés ölthet ellenségesség vagy jóindulatú formát, illetve ezek kombinációjaként létrejöhet az

¹ Ugyan a nemi sztereotípiák esetén beszélhetünk a saját csoport leértékeléséről is a nők részéről, azonosulva a kultúrában osztott sztereotípiákkal, ez azonban gyermekkorban még nem jellemző (ld. *Powlishta, 1995*).

ún. ambivalens szexizmus is (Glick és Fiske, 2001). A jóindulatú szexizmus a nők nyílt becsmérése helyett azok védtelen és gyenge természetét hangsúlyozza, miáltal védelemre, támogatásra szorulnak – ezáltal igazolva a paternalisztikus patriarchátus gyakorlatait a nők háztartásba, gyermeknevelésbe és vallásgyakorlásba való korlátozására (Kinder, Küche, Kirche). A kutatások szerint koragyermekkorban nem jellemző a szexista gondolkodás, és később is problémát jelent az ambivalencia értelmezése, így a gyermekek csak lassan fordulnak át az ellenkező neműekkel szembeni nyílt ellenségességből az ambivalens szexizmus felé (Rudman és Glick, 2008). Lehetséges azonban a kérdést másként is megközelíteni. A gyermekek ellenkező neműek iránti leértékelése egyrészt nem feltétlenül ellenséges szándékú, csak tükrözi a korlátozott kognitív kapacitás hiányában megtett fontos kategorikus distinkció elégtelenségét (Kowalski, 2007). Másrészt a gyermekek másneműek irányában mutatott értékelő megnyilvánulásai tartalmukban sem egységesen ellenségesek, hanem ambivalenciát mutatnak, azonban nem a felnőtt ambivalens szexizmus értelmében. A másneműekről gyermekkorban alkotott vélekedések sokszor sokkal árnyaltabbak, mint a felnőtteké, amennyiben fiúk és lányok értékelik egymásban a belőlük hiánynak ítélt, vagy nem elég fejlett képességeket (ld. F. Lassú, 2015).

A kép tehát korántsem tiszta és gyermekkorban korántsem olyan rémisztő, mint felnőttkorban. Ahhoz azonban, hogy csökkentsük a későbbi szexista, sztereotip gondolkodás és viszonyulás kialakulásának valószínűségét, pedagógiai beavatkozásokra is szükség van.

Svédország irányelvei a nemi egyenlőség oktatáspolitikájában

Svédország a skandináv országok viszonylatában is úttörőnek számít a koragyermek-kori nevelés terén megvalósuló, nemi sztereotípiák és diszkrimináció elleni harcban, valamint a nemi nevelés terén (Bayne, 2009; Sherlock, 2012). A hatvanas években világszerte megújuló nemek közötti egyenlőségről folyó diskurzus eredményeként már az 1962-ben létrejövő 9 évfolyamos általános iskolák első tantervében hangsúlyozott a nemi egyenlőség kérdésköre, és az 1969-ben kiadott második tanterv már célzottan a nemi szerepek megváltoztatására irányul (Bayne, 2009). Az iskoláskor előtti oktatás és nevelés (nálunk: bölcsődék és óvodák) a '80-as évek végétől szintén az egyenlőség elvét hangsúlyozza, annak aktív támogatását tűzi célul (National Board of Health and Welfare 1987, 3. o., idézi *Årlemalm-Hagsér*, 2010). Az óvoda azonban csak 1998-ban válik a közoktatás részévé, amikortól számukra is elkészül egy átfogó tanterv. Az ekkor kiadott óvodai tanterv egyértelmű célja a nemi sztereotípiák elleni harc:

„Ahogyan a felnőttek a fiúkra és lányokra reagálnak, amilyen elvárásokkal velük szemben fellépnek, befolyásolja a fiúk és lányok megértését azzal kapcsolatban, mi számít férfiasnak és mi nőiesnek. Az óvodáknak ellensúlyozniuk kell a hagyományos nemi mintákat és nemi szerepeket. Fiúknak és lányoknak az óvodában egyenlő lehetőséget kell biztosítani, hogy kipróbálják és fejlesszék képességeiket és érdeklődésüket a nemi sztereotípiák korlátai nélkül.” (Ministry of Education and Science, 2006, 4. idézi Bayne, 2009, 131. o.)

Az alapelvek gyakorlati megvalósítását Svédország-szerte számos pedagógiai projekt támogatta (Bayne, 2009), melyek hatását az óvodába járó gyermekek kb. 15%-a közvetlenül tapasztalhatta. A pedagógiai programok bevezetése, lebonyolítása és ér-

tékelése jól dokumentált volt, ún. research study circles², vagyis az adott fejlesztésre szerveződött rendszeres kutatói megbeszélések keretében bonyolódott, több kísérleti program eredményét könyvekben, tanulmányokban publikálták (Bayne, 2009). A projektek dokumentálásának egyik leggyakoribb módja a gyermekek és pedagógusaik interakciójának filmre rögzítése és elemzése volt. Ennek eredményeként számos esetben derült fény a pedagógus által nem is tudatosuló sztereotip bánásmódra, fiúk és lányok viselkedésének eltérő értelmezésére, és az azokra való nemileg meghatározott reakciókra. Ezek közül egyet érdekességként emelek ki. A rögzített interakciók elemzése szerint a pedagógusok sokkal gyorsabban reagálnak a fiúk igényeire, mint a lányokéira, azokat sürgetőbbnek élik meg. Ez olyan meghatározó vonása a koragyermekkori nevelésnek, hogy nevet is kapott, „boy panic” (svédül pojkanik), magyarul talán a „fiú frász” kifejezés áll a legközelebb a jelenséghez (Bayne, 2009, 133. o.). A „fiú frász”-ra való azonnali reakcióval a pedagógusok megerősítik a gyermekekben a patriarchális társadalmi berendezkedést, amelyben a férfiaknak hatalma van, a nők csak másodikak lehetnek a sorban, miután a férfiak igénye kielégült (vö. evolúciós pszichológiai nézőpont: a hím oroszlán elsősége a préda elfogyasztásában).

A nemi egyenlőséget támogató leggyakoribb módszerek

Az egyik leginkább elterjedt megközelítés a **kompensatorikus pedagógia**, amely a dán Anne Mette Kruse pedagógiai koncepciójából származik (Bayne, 2009). A kompensatorikus pedagógia abból a nézetből indul ki, hogy a fiúkat általában önállóan neveljük, míg a lányok nevelése során a másokhoz való közelséget értékeljük és erősítjük meg (vö. kapcsolati és autonóm selfelmélet – Miller, 1976). A genderpedagógia célja ezért a gyermekek támogatása az általuk kevésbé gyakorolt, a társadalom által nemüknek „nem megfelelő” tevékenységekben – a fiúk empátiájának, kapcsolati képességeinek és a lányok önállóságának, bátorságának fejlesztése. Ennek érdekében néhány óvoda egynemű tevékenységeket szervez, így elősegítve a gyermekek komfortérzetét. Az **egynemű óvodai közeg használata** az ún. Hjalli-pedagógia ötlete, melyet az izlandi Margret Pála Ólafsdóttir fejlesztett ki (Ólafsdóttir, 1996; Bayne, 2009). Az egynemű közegben végzett tevékenységek, pl. az étkezés során a fiúkat a segítőkészségre, mások figyelembe vételére, a szabályok betartására stb. ösztönzik, míg a lányokat arra, hogyan tudatosítsák és fejezzék ki igényeiket, értékeljék önmagukat pozitívan stb. (Wahlström, 2004, idézi Bayne, 2009). Az egynemű oktatás számos kritikát kapott, melyeket lentebb az amerikai példánál részletezünk.

Egy másik, szintén radikálisnak tűnő gyakorlat a **nemileg specifikus játékok** (babák, autók, fegyverek) és **nemileg sztereotip mesekönyvek eltávolítása** a csoportszobából, és nemileg semleges játékokkal (puzzle, kreatív és építő játékok) való helyettesítésük. Talán ez az a gyakorlat, amely a magyar sajtóban a legnagyobb felháborodást kiváltotta, ahogyan ezt az Eduline-on³ megjelent cikke adott hozzászólásokból is láthatjuk:

„Ez egy aljas, liberális, emberellenes kísérlet, mert csak az embert lehet őrült, aberrált, ferdehajlamú viselkedésre, szokásokra rávenni. Ez az emberi nem elkorcsosuláshoz vezet. Szerencsére az állatokra ekkora baromságot nem lehet rátukmálni. Így legalább az állatvilág fennmaradásában bízhatunk, mert az állatokra nem lehet hatni észérvekkel, mert ősztönlények.”

² a study circle módszer leírását ld. Larsson (2001), részletesen: http://www.academia.edu/360012/Study_circles_and_Democracy_in_Sweden

³ http://eduline.hu/kozoktatasi/2011/7/3/20110703_ovoda_nemi_sztereotipia

A fenténél kevésbé radikális módszer a **csoportszobai terek forgószínpadszerű használatának** támogatása, melynek eredményeként minden gyermek, nemétől függetlenül részt vehet minden tevékenységben. Ennek monitorozása azonban a módszer sikerének kulcsa, e nélkül a gyerekek újból nemüknek megfelelően, sztereotip módon kezdenek játszani.

Szintén bevett gyakorlat a svéd óvodákban az **érdekes foglalkozású szülők meghívása**, amely a genderpedagógia céljainak megfelelően alakítva nemileg „nem megfelelő” foglalkozású szülőt, pl. női pilótát, vagy férfi óvodapedagógust (!) jelenthet. Ezen a vonalon továbbmenve, a sztereotípiák lebontását segítheti az **anti-sztereotip mesék**, történetek olvasása is (legjobb példa erre a szintén svéd Harisnyás Pippi).

További, a genderpedagógiát támogató gyakorlat lehet a **férfiak arányának növelése** a koragyermekkorai nevelés területén. Svédországban, csakúgy, mint Skandinávia más országaiban világviszonylatban, de európai viszonylatban is nagyobb arányban vesznek részt férfiak a korai nevelési intézmények munkájában. Míg Magyarországon kb. 7–10 aktívan óvodapedagógusként dolgozó férfi pedagógusról tudunk, addig Svédországban az óvodapedagógusok 6%-a férfi. A férfijelenlét pedagógiai előnyeit számos kutatásban vizsgálták, az eredmények azonban ellentmondóak (ld. *Cushman*, 2010). A vizsgálatok ugyanakkor főleg a tanárookra vonatkoztak, kevés kutatás irányul a férfiak óvodai jelenlétére. A skandináv kutatások eredményei, Penni Cushman kutatásaihoz hasonlóan, ellentmondóak, mivel a férfiak „férfias” szerepét, vadabb játéktevékenységét, vagy erejét emelik ki (*Sandberg és Pramling-Samuelsson*, 2005), megerősítve ezzel a nemi sztereotípiákat (vö. *Kalcsó és F. Lassú* eredményeit jelen folyóiratszámomban). Vitathatatlan azonban a férfiak koragyermekkorai nevelésben betöltött szerepének az az előnye, hogy oldja a nevelés női területként értelmezett jellegét, ezáltal a női gondoskodás egyeduralmának féltettségét (vö. feminista klasszikusok pl. Dinnerstein, Chodorow, Kristeva az anyaságról – *Kende*, 2005). Érdemes ugyanakkor azzal az előítéletes gondolkodással is foglalkozni, amely a koragyermekkorai nevelésben professzionálisan részt vevő férfiakat femininnek, vagy homoszexuálisnak minősíti, magát a heteroszexuálistól eltérő szexuális orientációt pedig a pedagóguspályára való alkalmasságot kizáró tényezőnek tartja (*Robinson*, 2002). Mindezek jelzik, hogy a nemi diverzitás kérdésköre nagyon megosztó terület, számos eltérő nézőpont bukkan fel tárgyalásakor, melyeket érdemes a nemi egyenlőséget célzó programok tervezésekor figyelembe venni (*Jacobson*, 2016).

A genderprojektek lassan éreztetik hatásukat a gyakorlatban, és a svéd szakemberek a mai napig is elégedetlenek az eredményekkel. Az óvodai mindennapok gyakorlatát és a pedagógusok hozzáállását vizsgálva számos kutatás elvileg elismert, de praktikusán problémákba ütköző nézőpontnak találta a nemi egyenlőség elvét. Nemileg meghatározottnak találták a szabadtéri játékok használatát (*Ärlemalm-Hagsér*, 2010) csakúgy, mint a vezetett foglalkozásokat, a csoportszoba térbeli használatát, valamint a gyermeki viselkedésre adott pedagógusi reakciókat (*Emilsson és Johansson*, 2013). Mindezek az eredmények szoros összefüggést mutatnak az évtizedek óta következésetesen igazolt elmélettel, az azonos nemű társak választásának preferenciájával (*Maccoby és Jacklin*, 1987), mely nemileg szegregált játéktevékenységekhez vezet az óvodákban (*Martin et al.*, 2013), és az iskolákban, majd nemileg elkülönülő barátok preferenciáját eredményezi serdülőkorban (*Updegraff, McHale és Crouter*, 2000).

A nemileg differenciált nevelés gondolata

A természetesen megjelenő nemi szegregációt hangsúlyozzák az egynemű közoktatást támogató iskolák pedagógusai és a mögöttük álló kutatók. Az elsősorban Leonard Sax és

David Gurian munkásságára épülő mozgalom alapelve, hogy a fiúk és lányok agyában genetikailag kódolt strukturális és funkcionális eltérések (ld. *Cosgrove, Mazure és Staley, 2007*) olyan pszichológiai különbségekhez vezetnek, melyek akár már óvodás korban, de az iskolában mindenképp szükségessé teszik a nemileg differenciált oktatást és nevelést (*Sax, 2006; Gurian és Stevens, 2005*). A nemileg differenciált nevelés átgondolt bevezetése ugyan nem jelent(het) hátrányos megkülönböztetést egyik nem számára sem, sőt éppen a tradicionális gyakorlatban jelen lévő, sztereotípiákra épülő megkülönböztetést célozza megszüntetni, azonban számos kritikával illeték az elgondolás nyomán megindult nemi szegregációt. Ezek közül kiemelkedő a nemi sztereotípiákat megerősítő, vagy a társas fejlődést hátráltató hatások hangsúlyozása (*Novotney, 2011*). Természetesen a kritikákra az egynemű nevelés elkötelezett híveinek is megvan a válaszuk, és a vita, ha tudományos nézőpontokon és tényeken alapul, mindenképpen segíti a kérdés árnyaltabb megértését.

Az amerikai nemileg szegregált oktatás népszerűsége 2001 után növekedett meg, amikor a „No Child Left Behind Act”⁴, vagyis a hátrányos helyzetű gyermekek egyenlő oktatási esélyeit garantáló törvény életbe lépett, és amely lehetővé tette az oktatási intézményeknek, hogy innovatív programokat vezessenek be, akár egynemű iskolákat hozzanak létre, igazodva a helyi szabályozókhoz. Jelenleg 100 körüli az egynemű államilag fenntartott iskolák száma, és több mint 400 koedukált állami iskola szervez egynemű osztályokat. Az egynemű oktatás alapgondolata szerint az eltérő pszichológiai és biológiai sajátosságok és az ezáltal eltérő tanulási képességek, stílus, motiváció stb. által teremtett differenciáló pedagógiai módszertani igények könnyebben megvalósíthatók egynemű csoportokban. A nemileg szegregált oktatás természetesen főleg a középiskolákban sikeres, ahol tudatosan próbálják ezáltal kompenzálni a kétneműségben rejlő vonzások, megfelelni vágyás, megalázástól való félelem tanulást hátráltató hatásait (*Sax, 2006*). A lányok bátrabban vágnak bele a tudomány világának megismerésébe vagy a sportba, a fiúk pedig kevésbé tartják lányosnak a művészeti tevékenységeket, a drámát és az olvasást (*Norfleet, James és Richards, 2003*) – éppen úgy, ahogyan azt a svéd óvodaisztereotípiá-ellenes projektek eredményeként célozták elérni. Más kutatók azonban éppen a nemi sztereotípiák erősödésétől tartanak a nemi szegregáció hatására, valamint attól, hogy a társadalmi valóságtól eltérő tapasztalatok nem segítik a fiatalokat a nemek közötti együttműködésben. *Hilliard és Liben (2010)* óvodás gyermekek között végzett vizsgálatai szerint a nemileg elkülönülten szervezett tevékenységek növelték a nemi sztereotípiák erősségét a gyermekek között – ugyanakkor ebben a kutatásban a nemi szegregáció a csoporton belül, a másik nem jelenlétében történt, ami eltérő a nemileg szegregált oktatás gyakorlatától, és érthető módon kelti a gyermekekben a diszkrimináció érzetét.

Noha a szegregált oktatás hatásait vizsgáló kutatások meglehetősen összetett és ellentmondó eredményeket hoztak, a megfelelő módon bevezetett és szakmailag megalapozott egynemű oktatás sok fiatal számára vonzó alternatíva lehet a koedukációval szemben (*Novotney, 2011*). Az azonban az eddigi áttekintésből is egyértelmű, hogy további, minden álláspontot tudományos módszerekkel vizsgáló kutatásokra van szükség a témában.

⁴ <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>

A magyar szabályozás az óvodai nevelés társadalmi nemi vonatkozásairól – avagy a „gender” sajnos Magyarországot nem fenyegeti

A hagyományos heteroszexista és patriarchális berendezkedés lényegében sem a politikában sem a társadalom egyéb intézményeiben nem változott a rendszerváltást követően (Ilonszki, 2014). Az 1993-as közoktatási törvény 1996-ban kiadott mellékleteként létrejött Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (ÓNOAP), bár sok tekintetben reformként értelmezhető, egyetlen szóval sem említi a nemi nevelés, nemi egyenlőség kérdésköreit. Egyetlen utalás történik a bevezetésben „az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletben tartására”, valamint az óvodai nevelés feladatairól szóló részben a „másság elfogadására”. Az akkori liberális oktatáspolitikáé ugyanakkor időnként, némileg előkészítetlenül és összehangolatlanul, olyan kezdeményezéseknek is teret adott, amely a nemi egyenlőség korai megalapozását célozta. Ilyen volt az ÓNOAP 2009 évi módosítása.

A 255/2009. (XI. 20.) Kormányrendelet az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjáról a 2. sz. melléklet 2. bekezdésében, az alábbi szövegrészben említi a nemi szerepek és sztereotípiák kérdéskörét: „Az óvodai nevelés gyermekközpontú, befogadó, ennek megfelelően a gyermeki személyiség kibontakoztatására törekszik, biztosítva minden gyermek számára az egyenlő hozzáférést, tudatosan kerüli a nemi sztereotípiák erősítését, elősegíti a nemek társadalmi egyenlőségével kapcsolatos előítéletek lebontását.”

A kibontakozó társadalmi diskurzus, többségében felháborodott szülők és pedagógusok véleménye alapján, egy nemek nélküli óvoda képét vizionálta, mely a döntően keresztény Magyarországon a család halálát jelentené. Az érvek elsősorban a nemi szerepek helyénvalóságát, a családi munkamegosztás évezredek óta jól funkcionáló voltát hangsúlyozták, melyet megbontva férfiak és nők nem tudnának harmonikusan családban élni, ezáltal gyermeket nevelni, sőt a gyermeknemzés és veszélybe kerülne. A Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet tájékoztatást kért az akkori Oktatási és Kulturális Minisztérium szakállamtitkárától, aki az alábbiak szerint próbálta megnyugtatni a pedagógusokat (a szövegből célzottan kiragadtam a megnyugtatónak szánt, ugyanakkor genderszempontról továbbra is vitatható részeket):

„...az Alapprogramban található mondat a nemi sztereotípiákkal kapcsolatban **nem jelentheti azt** – a legnagyobb félremagyarázás mellett sem –, **hogy az óvodának feladata a nemi szerepek eltakarása, a nemi identitás megszüntetése.** ... óvodai nevelésnek a gyermeki személyiség teljes kibontakoztatására kell irányulnia. Ez értelemszerűen **magába kell, hogy foglalja a nemi szerepekről történő gondolkodást is.** ... **Nem vitatható az óvodában sem, hogy más a szerepe a családban a nőnek, az anyának és más a szerepe a férfinak, a férjnek.** ...Meg szeretném Önt nyugtatni továbbá, **hogy a népmesék, a magyar gyermekköltészet, a népi hagyományok, a mindennapos mondókázások, verselések, szólások, közmondások, ..., jó alapot kínálnak a ... a nemi szerepek megismertetésére, a családról kialakításra kerülő kép egészséges (SIC!) irányba történő formálására.**”

Mindenképpen elgondolkodtató, hogy az államtitkár a hagyományos nemi szerepek védelmében, azokat propagálva érvel, a hagyományos családi munkamegosztás fenntartása mellett áll ki, melyeket szerinte a módosítás nem célzott megváltoztatni. A nem hivatalos kommunikáció azonban a szülőknek szóló site-okon is megindult, némelyek ezek közül szakértőt kértek fel a téma értelmezésére. Így olvashatjuk mai napig a babafalva.hu egy tárolt oldalán⁵ Juhász Borbála, a Magyar Női Érdekérvényesítő Szövetség vezetője szakmailag megalapozott hozzászólását a témához. A téma „izgalmasságát” jelzi, hogy

⁵ <http://babafalva.hu/vitak-es-felreertesek-az-uj-ovodai-alapprogram-korul/>

mindössze két szülői hozzászólás érkezett, az egyik a konzervatív oldalról („*Mondhat akárki akármit, a kisfiú legyen kisfiú, a kislány meg kislány. A nemi szerepek keveredése miatt van olyan sok férfias nő, és nőies férfi, és lassan már azt se tudják az emberkék, hogy kicsodák a nagy "szabadságban"*”), a másik viszont éppen az elfogadást hangsúlyozó táborból („*Érdekes, hogy az ehhez hasonló lehetőséget, választást biztosító és nem tiltó módosítások miért keltenek sokakban félelmet vagy bizonytalanságérzetet. Senki nem gondolhatja komolyan, hogy egy kisfiúból azért nem lesz IGAZI FÉRFI (milyen is az?) (neaggyisten meleg), mert 5 évesen főz a babakonyhában, esetleg kedveli a rózsaszínt.*”). A felmerült nézőpontok elemzése akár egy önálló kutatás témája is lehetne, hiszen az identitás kérdésének a szabadsághoz, a meghatározottsághoz, a normáknak való megfeleléshez kapcsolódását tárja a pszichológiai vizsgálat témájaként elénk.

A 2010. évi kormányváltással bekövetkező újbóli konzervatív fordulat teret adott a közbeszédben erős ellenérzéseknek, újból módosítva az Alapprogramot. Az akkori Nemzeti Erőforrás Minisztérium 2010. augusztus 10-i közleményében⁶ az alábbiakkal indokolja a változtatás szükségességét:

*„Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának átfogó módosítására tavaly a 255/2009. (XI. 20.) Kormányrendeletben került sor. A rendelet korszerű, igényes óvodai alapprogramot határozott meg, azonban a szakmai és társadalmi egyeztetések lezárása után, az akkori kormány kezdeményezésére két olyan kiegészítéssel lépett hatályba, amelyek nem kerültek már vissza az egyébként kötelező szakmai, társadalmi egyeztetésre, és azok a hatálybalépést követően jelentős társadalmi ellenérzéseket váltottak ki. **A módosítás ezen két eleme vitatható irányba befolyásolta volna a gyermekek erkölcsi, szellemi fejlődését (SIC!)**, ezért a társadalmi ellenérzéseket kiváltott szövegrészek vonatkozásában a szükséges és azonnali korrekciót az Oktatási Államtitkárság előkészítette és a Kormány 2010. júliusában jóváhagyta. A jelen Kormány 2010. júliusi döntése értelmében az Alapprogram szövegéből kikerült a nemi sztereotípiák erősítésének tudatos kerülése, és e mondata úgy változott meg, hogy az óvoda „nem ad helyet az előítéletek kibontakozásának sem társadalmi, sem nemi, sem egyéb értelemben.”*

Az idézetben említett vitatható erkölcsi fejlődési irány erős utalás a merev nemi szerepek és sztereotípiák ellen harcoló lobbiszerű aktivitására, arra az összefüggésre, amely nem csak feltételezetten, hanem céljaiban, alapelveiben és szakértőinek személyeiben ténylegesen is összeköti a nemi egyenlőségért harcoló feminista és a diszkriminációellenes meleg-jogi mozgalmakat. A 2006-os választási kampányban megidézett szingli hordák⁷ rémétől féltő politikusok a jól körülírt nemi szerepekben látták a család egységét, amely megvéd bennünket az erkölcsi fertőtől. A „gender mainstreaming” ugyanakkor nem ezt célozza, nem a nemek összemosását, hanem a nemi esélyegyenlőség növelését, mely nélkül a sokat emlegetett „gender gap” vagyis a nemek közötti szakadék nem fog csökkenni, sem az oktatás, sem a foglalkoztatás statisztikáiban (Rédai, 2010; Kereszty, 2014).

Összegzés

Tanulmányunkban áttekintettük a nemileg érzékeny nevelés legmeghatározóbb skandináv vonulatát, az ún. svéd modellt, amelynek kapcsán bemutattuk a nemi esélyegyenlőséget célzó koragyermekkorai programok legfontosabb elemeit; valamint az

⁶ <http://www.nefmi.gov.hu/2010/modosult-ovodai-neveles>

⁷ <http://index.hu/belfold/mikola060325/>

észek-amerikai nemileg szegregált oktatás alapelveit. Áttekintésünk természetesen több okból sem lehet teljeskörű. Skandinávia nem egységes pedagógiai gyakorlatában és nézőpontjaiban, így érdemes lenne összegyűjteni más északi országok nemi diszkrimináció elleni közoktatási törekvéseit és szabályozásait, és összevetni egymással, illetve más kultúrájú, például dél-európai országok szabályozásával és gyakorlatával. A nemileg szegregált oktatásnak is sokféle formája ismert, az oktatás szintjétől és a szegregáció fokától függően, ezért ezek a programok egymással nehezen összevetethetők, eredményességük tudományosan kevésbé vizsgált, így jövőbeli kutatások témája lehet.

Magyarország bizonyos vonatkozásaiban emancipáltnak tekinthető, tradícióit és a jelenlegi közmegegyezést tekintve azonban komoly lemaradásaink vannak a skandinávokkal szemben a nemi nevelés és nemi egyenlőség tekintetében. A hagyományos nemi szerepekhez való ragaszkodás egyfajta status quo-t jelent, amelyet hazánkban (iskolázottságtól és ideológiáktól függő mértékben) az emberek többsége oszt. Így szoktuk, ezt ismerjük, ez működni látszik. Hogy mennyire nem működik, vagy diszfunkcionális a hagyományosan működő családok többsége, azt a gyermek- és családvédelemben dolgozók látják közelről.

A merev határokkal és szerepekkel rendelkező rendszer definíció szerint nem lehet rugalmas, és így a környezeti változásokra való reagálása is rosszabb. A rugalmatlan rendszerek hajlamosak a túlterhelődésre, feszültségekre, törésre és robbanásra. A családon belüli erőszak magas száma, és arányaiban magas eltitkoltsága a rendszer diszfunkcionális működését jelzi. Hasonlóképpen problémákat észlelhetünk a munkahelyeken, ahol az alkalmazás, bérek és előrejutás nemi meghatározottságát láthatjuk. Mindezek a nemekről való patriarchális gondolkodás és berendezkedés következményei. Pedagógiaileg számos módszerrel segíthetjük a nemek egyenrangúságát, a nemi sztereotípiák elleni küzdelmet, és ha nincs is erre országos mozgalom, egyéni eltökéltségünk a helyi közösségben változásokat eredményezhet.

Felhasznált irodalom

- Ärlemalm-Hagsér, E. (2010): Gender choreography and micro-structures – early childhood professionals' understanding of gender roles and gender patterns in outdoor play and learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, **18**. 4. sz., 515–525.
- Bayne, E. (2009): Gender pedagogy in Swedish pre-schools: An overview. *Gender Issues*, **26**. 2. sz., 130–140.
- Campbell, A., Shirley, L. és Caygill, L. (2002): Sex-typed preferences in three domains: Do two-year-olds need cognitive variables? *British Journal of Psychology*, **93**. 2. sz., 203–217.
- Cosgrove, K. P., Mazure, C. M., és Staley, J. K. (2007): Evolving Knowledge of Sex Differences in Brain Structure, Function and Chemistry. *Biological Psychiatry*, **62**. 8. sz., 847–855.
- Cushman, P. (2010): Male primary school teachers: Helping or hindering a move to gender equity? *Teaching and Teacher Education*, **26**. 5. sz., 1211–1218.
- Eichstedt, J. A., Serbin, L. A., Poulin-Dubois, D. és Sen, M. G. (2002): Of bears and men: Infants' knowledge of conventional and metaphorical gender stereotypes. *Infant Behavior and Development*. **25**. 3. sz., 296–310.
- Emilson, A. és Johansson, E. (2013): Participation and gender in circle-time situations in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, **21**. 1. sz., 56–69.
- F. Lassú Zsuzsa (2015): „Természetesen a fiúk hülyék voltak” – kisiskoláskori baráti kapcsolatok fiatal felnőtt nők visszaemlékezéseinek tükrében. *Gyermeknevelés*, **3**. 1. sz., 1–17.
- Fagot, B. I., Leinbach, M. D. és O'Boyle, C. (1992): Gender labeling, gender stereotyping, and parenting behaviors. *Developmental Psychology*, **28**. 2. sz., 225–230.
- Giles, J. W. és Heyman, G. D. (2005): Young Children's Beliefs About the Relationship Between Gender and Aggressive Behavior. *Child Development*, **76**. 1. sz., 107–121.

- Glick, P és Fiske, S. T. (2001): Ambivalent sexism. In: Zanna, M.P. (ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*. Academic, Thousand Oaks, CA., 115–188.
- Gurian, M. és Stevens, K. (2005): *The Minds of Boys: Saving Our Sons From Falling Behind in School and Life*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Heyman, G. D. (2001): Children's interpretation of ambiguous behavior: evidence for a "boys are bad" bias. *Social Development*, **10**. 2. sz., 230–247.
- Hilliard, L. J. és Liben, L. S. (2010): Differing Levels of Gender Salience in Preschool Classrooms: Effects on Children's Gender Attitudes and Intergroup Bias. *Child Development*, **81**. 6. sz., 1787–1798.
- Ilonszki Gabriella (2014): Jó kormányzás és a nemek egyenlősége. Magyarországi helyzetjelentés. In: Juhász Borbála (szerk.) *A nőtlen évek ára. A nők helyzetének közpolitikai elemzése 1989-2013*. Magyar Női Érdekvégyesítő Szövetség, Budapest, 29–58.
URL: <http://noierdek.miria.hu/wp-content/uploads/2014/03/notlen-evek1.pdf>
- Jacobson, T. (2016): Gender diversity (szócikk) In: Donna Couchenour és J. Kent Chrisman (Eds.): *The SAGE Encyclopedia of Contemporary Early Childhood Education*. Volume 1. SAGE Publications, Thousand Oaks, California, 621–623.
- Kalcsó Réka és F. Lassú Zsuzsa (2016): Óvodás gyermekek nemi sztereotípiáinak vizsgálata a pedagógus nemével összefüggésben. *Gyermeknevelés*, **4**. 3. sz., 32–47.
- Kende Anna (2005): Anyaság a pszichoanalízisben. Lehetséges következtetések a nő mint szubjektum szemszögéből. *Thalassa*, **16**., 1. sz., 63–82. URL: [http://www.mtapi.hu/thalassa/a_folyoirat/e_szovegek/pdf/\(16\)2005_1/063-82_Kende-A.pdf](http://www.mtapi.hu/thalassa/a_folyoirat/e_szovegek/pdf/(16)2005_1/063-82_Kende-A.pdf)
- Kereszty Orsolya (2014): Nők az oktatásban Magyarországon. In: Juhász Borbála (szerk.) *A nőtlen évek ára. A nők helyzetének közpolitikai elemzése 1989–2013*. Magyar Női Érdekvégyesítő Szövetség, Budapest, 259–294.
URL: <http://noierdek.miria.hu/wp-content/uploads/2014/03/notlen-evek1.pdf>
- Kowalski, K. (2007): The development of social identity and intergroup attitudes in young children. In: Saracho, O. N. és Spodek, B. (eds.): *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education*. Information Age Publishing, Charlotte, NC, 51–84.
- Larsson, S. (2001): Seven aspects of democracy as related to study circles. *International Journal of Lifelong Education*, **20**. 3. sz., 199–217.
- Maccoby, E. E. és Jacklin, C. N. (1987): Gender segregation in childhood. In: Hayne, W.R. (ed): *Advances in child development and behavior*. Vol. 20. Academic Press, Inc., Orlando, FL, US, 239–287.
- Martin, C. L., és Ruble, D. N. (2010): Patterns of Gender Development. *Annual Review of Psychology*, **61**., 353–381.
- Martin, C. L., Kornienko, O., Schaefer, D. R., Hanish, L. D., Fabes, R. A. és Goble, P. (2013): The Role of Sex of Peers and Gender-Typed Activities in Young Children's Peer Affiliative Networks: A Longitudinal Analysis of Selection and Influence. *Child Development*, **84**. 3. sz., 921–937.
- Miller, J. B. (1976): *Toward a new psychology of women*. Boston: Beacon Press, Chicago.
- Miller, C., Lurye, L. E., Zosuls, K.M. és Ruble, D. N. (2009): Accessibility of gender stereotype domains: developmental and gender differences in children. *Sex Roles*, **60**. 11–12. sz., 870–881.
- Norfleet James, A. és Richards, H. C. (2003): Escaping stereotypes: Educational attitudes of male alumni of single-sex and coed schools. *Psychology of Men & Masculinity*, **4**. 2. sz., 136–148.
- Novotney, A. (2011): Coed versus single-sex ed. Does separating boys and girls improve their education? Experts on both sides of the issue weigh in. *Monitor on Psychology*, **42**. 2. sz., 58.
- Ólafsdóttir, M. P. (1996): *Kids are both girls and boys in Iceland*. Women's Studies International Forum, **19**. 4. sz., 357–369.
- Poulin-Dubois D, Serbin L. A. és Derbyshire, A. (1998): Toddlers' intermodal and verbal knowledge about gender. *Merrill-Palmer Quarterly*, **44**., 338–354.
- Powlisha, K. K. (1995): Intergroup processes in childhood: Social categorization and sex role development. *Developmental Psychology*, **31**. 5. sz., 781–788.

- Quinn, P.C., Yahr, J., Kuhn, A., Slater, A. M, és Pascalis, O. (2002): Representation of the gender of human faces by infants: a preference for female. *Perception*, **31**. 9. sz., 1109–1021.
- Rédai Dorottya (2010): Veszélyes ideológiák az óvodában? *Eduline*, 2010. 08. 31.
URL: http://eduline.hu/kozoktatas/2010/8/31/20100830_gender_nemi_sztereotipiak_ovoda
- Robinson, K. H. (2002): Making the Invisible Visible: gay and lesbian issues in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, **3**. 3. sz., 415.
- Ruble, D. N., Alvarez, J., Bachman, M., Cameron, J., Fuligni, A., et al. (2004): The development of a sense of self: the development and implications of children's collective identity. In: Bennett, M. és Sani, F. (eds.): *The Development of the Social Self*. Psychology Press, East Sussex, UK, 29-76.
- Rudman, L. A. és Glick, P. (2008): *The Social Psychology of Gender: How Power and Intimacy Shape Gender Relations*. Guilford, New York.
- Sandberg, A., és Pramling-Samuelsson, I. (2005): An Interview Study of Gender Differences in Preschool Teachers' Attitudes Toward Children's Play. *Early Childhood Education Journal*, **32**. 5. sz., 297–305.
- Sax, L. (2006): Six Degrees of Separation: what teachers need to know about the emerging science of sex differences. *Educational Horizons*, Spring 2006, 190–200.
- Sherlock, L. (2012): Sociopolitical influences on sexuality education in Sweden and Ireland. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*. **12**. 4. sz., pp. 383–396.
- Signorella, M. L., Bigler, R. S. és Liben, L. S. (1993): Developmental differences in children's gender schemata about others: a meta-analytic review. *Developmental Review*, **13**. 2. sz., 147–183.
- Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R. és Hartman, P. (2005): Rigidity and flexibility of gender stereotypes in children: developmental or differential? *Infant and Child Development*, **14**. 4. sz., pp. 365–380.
- Updegraff, K. A., McHale, S. M. és Crouter, A. C. (2000): Adolescents' Sex-Typed Friendship Experiences: Does Having a Sister versus a Brother Matter? *Child Development*, **71**. 6. sz., 1597–1610.
- Zosuls, K. M., Ruble, D.N., Tamis-LeMonda, C. S, Shrout, P. E, Bornstein, M. H. és Greulich, F. K. (2009): The acquisition of gender labels in infancy: implications for sex-typed play. *Developmental Psychology*, **45**. 3. sz., 688–701.

Transzneműség és a nemi identitás interakciója

Főglein Karola

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Szexuálpszichológiai szakpszichológus képzés

A transzneműség témaköre napjainkban egyre elfogadottabb és egyre jobban kutattott terület. A fellelhető szakirodalom minősége, kutatási módszerei, elemzési szempontjai rendkívül változatosak. A transzneműséget a legtöbb kutatás az LMBTQ (leszbikus, meleg, biszexuális, transznemű, queer) ernyőfogalom alatt vizsgálja. Munkám célja, hogy a transzneműség témáját minél több szempontból mutassam be. Vizsgálom többek között a csoport heterogenitását, a transznemű identitás lehetséges fejlődését leíró modelleket, terápiás segítségnyújtás lehetséges útjait, valamint a transzneműek helyzetét az egészségügyben és az oktatás területén. A transznemű identitásfejlődés az egyén szintjén túl számos elméleti, társadalmi, kutatás-módszertani kérdést is felvet. Munkámban az egyéni fejlődési szempontot igyekszem szem előtt tartani, részletesebben tárgyalni, természetesen utalva a kapcsolódó területekre is.

Kulcsszavak: transzneműség, identitás, terápia, oktatás, fejlődés

A transzneműség témaköre kevésbé ismert, ám napjainkban egyre divatosabb terület. Az internet, így az információk gyors és széleskörű terjedésével az érintettek egyre hamarabb képesek felismerni nemiidentitás-problémájukat, könnyebben találnak elfogadásra és támogatásra. A társadalom a változásokat kevésbé gyorsan követi, így a transznemű személyek világszerte továbbra is küzdenek a diszkrimináció, az érdek- és jogérvényesítés, a hivatalos nemváltoztatás és az orvosi ellátás nehézségeivel.

A továbbiakban szeretnék néhány olyan tanulmányt, kutatási eredményt ismertetni, amely hozzájárulhat a transzneműség minél szélesebb körű és minél több szempontú megismeréséhez és a transznemű identitás kialakulásának megértéséhez. Szeretnék támpontokkal szolgálni a transznemű emberek segítéséhez mind pszichológiai, mind pedagógiai területeken.

Meghatározás

Nem

Az ember neme *Szilágyi* (é.n.) nyomán hétféleképp határozható meg:

1. kromoszomális nem: milyen kromoszómákat tartalmaznak a test sejtjei (általában XX vagy XY)
2. gonadális nem: az egyén petefészkekkel vagy herékkel rendelkezik-e
3. hormonális nem: melyik nemi hormonok vannak túlsúlyban a személy testében (ösztrogén vagy tesztoszteron)
4. belső nemi szervek: a személy petefészkekkel, méhvel, hüvellyel, vagy ondóvezetékekkel, ondóhólyaggal, prosztatával rendelkezik-e
5. külső nemi szervek: a személynek csiklója, nagy- és kis szeméremajkai, vagy pénisze és herezacskója van-e
6. tanult nem: lányként vagy fiúként nevelik-e a gyermeket
7. szexuális identifikáció: a személy milyen neműnek tartja magát

A fent felsorolt pontok összefüggenek, de nem következik egyenesen egyik a másikból; mindenhol lehetnek eltérések, kivételek.

Általános esetben, a legtöbb embernél ezen tényezők mindegyike egyfelé mutat, és csak betegség, fizikai eltérések esetén vizsgálják őket külön.

Születéskor- vagy az ultrahangos vizsgálatoknak köszönhetően még magzati korban- az orvos a csecsemő nemét a külső nemi szervek alapján ítéli meg, és innentől kezdve a gyerekekre ilyen nemüként is tekintenek, ez alapján nevelik.

A tanult nem általában abból következik, hogy a gyerekekre milyen nemi sztereotípiák alapján reagál a környezete. Ennek eredményeképpen sajátítja el a gyerek a nemi szerepeket. A tanult nemhez kapcsolódó fogalom a társadalmi nem, vagy angol kifejezéssel *gender*. A társadalmi nem azt fejezi ki, hogy a társadalom az egyén neméről mit gondol, mit társít hozzá.

Transznemű személyek esetében a születéskor külső nemi szervek alapján meghatározott nem nem egyezik a személy szexuális identifikációjával.

Transz*

Aki a transzneműség témájában kutatásokat kezd el keresni, rögtön szembe találja magát azzal a problémával, hogy mit is nevezünk transz* identitásnak. Ahány cikk, annyiféle meghatározás létezik a fogalomra, módszertantól és mintavételtől függően. A Transvanilla Transznemű Egyesület honlapján olvasható meghatározás szerint: „Transz emberek: Az emberek különféle, széles rétegét lefedő kifejezés azokra, akik nemi identitása vagy nemének kifejezése nem egyezik meg teljesen azzal, ahogyan születésükkor meghatározták azt. Ebbe a körbe tartoznak azok (de nem csak azok!), akik transzszexuális emberként, transznemű emberként, transzvesztitaként/ cross-dresser emberként, nem-binárisként, dzsender variáns emberként stb. határozzák meg magukat. Akik nem transz* emberek, azok a ciszneműek. Tehát ez alatt értünk mindenkit, akiknek a születésekor meghatározott nemével megegyezik a nemi identitása, biológiai neme és a nemének kifejezése.” (<http://transvanilla.hu/szotar>, 2016).

A transznemű egyén „klasszikus”, szűkebb értelemben olyan ember, akinek születéskor neki tulajdonított neme nem egyezik meg az önmaga által definiált nemmel. Ennek megfelelően transznő az az egyén, akit férfiként anyakönyveztek, viszont nőként tekint magára. Transzférfi az az egyén, akit nőként anyakönyveztek, viszont férfiként tekint magára.

Ez a meghatározás a kategóriaalapú, dichotóm gondolkodásmódon belül marad. Ezek szerint az ember vagy férfi, vagy nő. *Gagné, Tewksbury és McGaughey* (1997) témájában a transznemű emberek többsége egyetért ezzel a gondolatmenettel, és kifejezetten a másik nemhez szeretnének tartozni. Ezzel szemben a transz* csoport tagjai néha azért vállalják csoporttagságukat, hogy ezt a gondolatrendszert megszüntessék, vagy legalább hiányosságaira felhívják a figyelmet (*Gagné és mtsai*, 1997). Coming outjuk¹ ebből a szempontból társadalmi felhívásnak minősíthető. A queerelmélet és -mozgalom igyekszik társadalmi szinten ezt a nézőpontot képviselni, így ebben a tekintetben a transzneműek és a queerek csoportja hasonló. A *queer* szó eredeti jelentése negatív értelemben vett furcsa, bizarr, különc. A queerelmélet egyfajta szemléletmód, amely elutasít mindenféle kategóriaalapú, éles kategóriahatárokat feltételező, dichotóm megközelítést, leginkább a nemi identitás, társadalmi nem és a nemi szerepek kérdéskörében. A queerelmélet azt a

¹ *Coming out*: előbújás. Az a folyamat vagy esemény, melynek következményeképp a személy önmaga és mások előtt nyíltan felvállalja nemi identitását vagy szexuális orientációját. A *coming out* nem általános érvényű: a személy maga dönti el, hogy kiknek és mikor bújik elő.

nézőpontot kérdőjelezi meg, amely a biológiai nem, a társadalmi nem, és a szexuális vágy között stabil és koherens kapcsolatot feltételez (Jagose, 2003). A queercsoport rendkívül heterogén, szinte bárki ide tartozhat, aki nem fér bele a „hagyományos”, heteroszexuális identitást, illetve női/ férfi nemi identitást feltételező keretrendszerbe. A queer a kategórián kívüli, „egyéb” kategória. A queer-mozgalom kialakulásának történetét *Annamarie Jagose* vezeti végig *Bevezetés a queer-elméletbe* című munkájában (2003).

Érdekes kérdés, hogy fordított esetben is transzneműnek kategorizálható-e az egyén? Erre David Reimer lehet példa, akit orvosi műhiba miatt szülei lányként neveltek fel, serdülőkorától kezdve viszont mégis eredeti nemének megfelelően, férfiként szeretett volna élni. Ebben az esetben tehát nem a születési nem tért el a vágyott nemtől, hanem a társadalmi nem, amely itt az identitásalakulás alapját adta (lányként nevelték). Az esetről *As Nature Made Him: The Boy Who Was Raised As A Girl* címmel *John Colapinto* írt könyvet, amely 2000-ben jelent meg.

A transzneműség előfordulási gyakoriságát illetően megoszlanak a vélemények. *Cohen-Kettenis és Gooren* (1999) összefoglalója szerint a vizsgálatok nagyjából 1:30 000 és 1:100 000 közé becsülik a transzneműek arányát, *Lev* (2004) 1:9 000 és 1:100 000 közti adatot említ. A legújabb összefoglaló cikk szerint (*Collin, Reisner, Tangpricha és Goodman*, 2016) a transzneműség gyakorisága erősen függ a fogalom definíciójától, valamint a vizsgálati feltételektől (mintavétel, módszer). *Collin és munkatársai* (2016) alapján a transzneműség prevalenciája 95%-os konfidencia-intervallummal 9,2:100 000 (95% CI = 4,9–13,6), amennyiben a hormonkezelés és a sebészeti beavatkozások igénybevétele képezi a fogalom meghatározását. Az önbeszámolás kutatások ennél magasabb arányt, 355:100 000 (95% CI = 144–566) említenek. A Transvanilla Transznemű Egyesület szerint a transz* identitású emberek aránya 2–4% között lehet (személyes közlés).

Az alacsony elemszám miatt a kutatások nagyon gyakran heterogén mintával dolgoznak transz* gyűjtőnév alatt, illetve sok cikk együtt kezeli az LMBTQ-identitású személyeket. Ez felveti a kérdést, hogy ilyen heterogén mintából mennyire érvényes következtetések vonhatók le. A másik felvetés, hogy amennyiben az LMBTQ-csoportot egységesen vizsgáljuk, azzal az egyes tagcsoportok (leszbikus, meleg, biszexuális, transz*, queer) jellemzői homogenizálódnak. Ezt alkalmasint maguk a csoporttagok kifogásolják. Ennek ékes példája *Fassinger és Arseneau* (2007) beszámolója. A szerzőpáros cikkében megkísérli több szempontból (identitásfejlődés, coming out, nemi, szexuális, kulturális orientáció, egészség, társas kapcsolatok, tanulás és munka, jogok) jellemezni külön-külön az LMBT-csoportok tapasztalatait. Művük felhívja a figyelmet arra, hogy – bár sokszor egy kalap alatt kezeljük az LMBT-embereket –, számottevő különbség van a négy csoport közt. A cikk címe beszédes, egy transznemű kliens szájából elhangzott mondat: „*I'd Rather Get Wet Than Be Under That Umbrella*” (hózzávetőlegesen: „Inkább megázom, mint hogy az alá az esernyő alá álljak” – utalva ezzel az LMBT kifejezés átfogó, „esernyő” jellegére).

További fontos szempont, amely az LMBTQ-csoportok együttes kezeléséből következhet, hogy a leszbikus, meleg és biszexuális megkülönböztetés szexuális orientáción alapul, így az egyén mások iránt érzett érzelmi, erotikus és kapcsolati preferenciáján múlik, ilyen értelemben a másikról szól. Ezzel szemben a transz* és queerkategória az egyén öndefinícióján, nemi önkifejezésén múlik, nemiorientáció-alapú, és független attól, hogy az egyén milyen nemű emberek iránt érez erotikus vonzalmat (*Fassinger és Arseneau*, 2007).

A transznemű csoport heterogenitását példázza *Gagné és mtsai* (1997) cikke. Ők interjúmódszerrel kizárólag transznemű emberektől nyertek adatokat, a coming out folyamatát, az identitásformálást és a transznemű közösséghez tartozást mérték fel.

A megkérdezett 65 transznő öndefiníciója alapján a csoport összetétele a következőképpen alakult: 27 preoperatív transzszexuális, 10 posztoperatív transzszexuális, 4 nonoperatív transzszexuális, 2 fetisiszta transzvesztita, 17 (nem fetisiszta) transzvesztita, 5 fő „egyéb”. Ez az 5 fő transzvesztita volt, nem szerettek volna operációt, viszont identitásukat a bináris nő/férfi rendszeren kívül határozták meg, és szándékuk az volt, hogy kategorizáció nélkül, szabadon kifejezhessék nemüket és szexualitásukat. Érdeemes az utóbbi 5 ember öndefinícióját részletezni:

- 1 fő radikális nemi határsértő (*radical transgenderist*): anatómiailag férfi, férfi nemi identitással, aki az átöltözést arra használja, hogy női énjét kifejezhesse. Nem ért egyet a bináris rendszerrel.
- 1 fő „ambigenderist”: nőként és férfiként is él, hangulatától függően, illetve a két nem jellegzetességeit egyszerre viselve. Úgy véli, a szexuális orientáció kategóriája nem létezik, és a szexualitást spektrumként kezeli.
- 3 fő harmadik neműek: úgy gondolják, mindenkinek van nőies és férfias oldala is, melyeket egyenlően szeretnének megélni és kifejezni, így a két nem kombinációjaként élnek.

A transzneműség pszichiátriai megközelítése

Mindkét nagy, betegségeket osztályozó rendszerben létezik a transzszexualizmus mint pszichiátriai betegségkategória, először 1980-ban szerepelt a diagnózisok között, a DSM-III-ban (*Cohen-Kettenis és Gooren, 1999*).

A BNO szerint a transzszexuális definíciója (F 64.0) (*Takács, 2006*):

1. Az a vágy, hogy az ember az ellenkező nem tagjaként élhessen, és így fogadják el. Ezt általában az a vágy kíséri, hogy testét sebészeti beavatkozásokkal és hormonkezeléssel minél jobban összhangba hozza az előnyben részesített nemmel.
2. Transzszexuális identitása legalább két éve folyamatosan fennáll.
3. Ez a rendellenesség nem egy másik mentális zavar vagy kromoszóma-rendellenesség tünete.

A DSM-V. 302. szám alatt definiálja a transzszexuális mint „nemi diszfóriát”, különböző életkori csoportokban.

Sokan megkérdőjelezik a transzszexuális betegségmivoltát (*Gagné és mtsai, 1997; Vanderburgh, 2008*). Úgy tűnik, a kategóriának megvan az esélye, hogy hasonló utat járjon be, mint a homoszexualitás².

A transzneműeknek, amennyiben nemi megerősítő műtétet³ kívánják, miután (hazánkban legalábbis) nincs széles körben elismert, hivatalos terápiás protokollja a probléma kezelésének, jelenleg egyetlen esélyük önmaguk vállalására az egészségügyi rendszerben való jelenlét mint „beteg” (*Takács, 2006*), ennek minden előnyével és hátrányával. A diagnózis – így sok transznemű további élete – nagyban függ az azt végző orvos véleményétől, miután a diagnosztikus kritériumok felmérése szubjektív (*Cohen-Kettenis és Gooren, 1999*).

² A hírek szerint Dániában tervezik elsőként törölni a transzszexuális a mentális betegségek listájáról; azt mondják, nem várnak tovább a WHO döntésére, és 2017. január 1-jével az intézkedés életbe lép (<http://transvanilla.hu/hirek/dania-nem-var-a-who-ra-es-torli-a-transznemuseget-a-mentalis-betegsegek-listajarol>, 2016).

³ A műtét elnevezésének változása híven tükrözi a társadalom hozzáállását a kérdéshez, egyre inkább felismerve, hogy a nemi identitás kifejezése belülről fakadó, lelki igény. A szakirodalom többsége még a nemi átalakító műtét fogalmát használja (sex reassignment surgery, SRS), az újabb elnevezések: nemi helyreállító műtét (sex reconstruction surgery), illetve nemi megerősítő műtét (gender confirmation surgery, gender affirmation surgery). Munkámban a nemi megerősítő műtét elnevezést használom.

Identitásfejlődés

A transznműek identitásfejlődésére több szempontból tekinthetünk. Amikor az LGBTQ-csoportot egyben kezeljük, elsőként a *lineáris, szakaszokra osztott identitás-elméletek* juthatnak eszünkbe. Ilyen elmélet pl. Troiden vagy Cass elmélete az 1980-as évek környékéről. Cass (1979) a következő, egymásra épülő szakaszokat különítette el: konfúzió, összehasonlítás, tolerancia, elfogadás, büszkeség, szintézis.

Ezeket az elméleteket elsősorban homoszexuális identitások vizsgálata révén állították fel. Feltételezhetjük, hogy ezen elméletek ugyanannyira lehetnek érvényesek a transznműekre is, mint a homoszexuálisokra, azonban a teóriák sok esetben nem az identitás kialakulását veszik górcső alá, sokkal inkább a coming out folyamatának modelljei lehetnek (Dillon, Worthington és Moradi, 2011). Ezen modellek alapján úgy tűnhet, mintha a személy identitása egyrészt kizárólag a szexuális orientáción múlna, másrészt pedig csak serdülőkortól alakulna ki, holott az egyénnek már csecsemőkorától gyűlik a tapasztalata önmagáról és a világban elfoglalt helyéről, a fiú/lány kategória (vagy kontinuum?) mentén. A gyerekek többsége 2–3 éves korára tud választ adni arra a kérdésre, hogy ő fiú-e vagy lány. A nemi konstancia 6–7 éves korra legtöbbször biztonsággal kialakul (Egan és Perry, 2001). Megjegyzendő, hogy Vanderburgh (2008) szerint, a „mátság” érzése a legtöbb transznmű személynél már kora gyermekkorban megjelenik, ugyanakkor a kérdés megítélését nehezíti, hogy akik gyerekként bizonytalanok nemi identitásukat illetően, nagyon kevés gyermekkori emléket őriznek. Cohen-Kettenis és Gooren (1999) szerint a nemi diszfóriában szenvedő gyermekek gyakrabban késnek a nemi identitással kapcsolatos tudás elsajátításával, pl. gyakrabban, és későbbi életkorig keverik a fiú/lány megnevezéseket, és nehezebben válaszolják meg biztonsággal a nemre vonatkozó kérdéseket. Mindemellett a gyermekkori nemi diszfória úgy tűnik, nagyobb kapcsolatban van a későbbi homoszexualitással, mint a transznműséggel (Cohen-Kettenis és Gooren, 1999). Újabb kutatások szerint (Cohen-Kettenis és Pfäfflin, 2003, idézi Lev, 2010) a súlyosabb fokú nemi diszfória gyermekkorban erősebb korrelációt mutat a felnőttkori transzszexualizmussal.

A coming out mind a leszbikus, meleg és biszexuális, mind a transz* csoport identitásának vállalásában, az egyén életébe való integrálásában nagy szerepet játszik. Sőt, egy transznmű egyén, amennyiben vállalni szeretné önmagát, talán még jobban ki van téve a csoporttagságával járó stigmatizációnak, mivel feltűnőbb, hogy a társadalom atipikus tagja. Aki nemi megerősítő műtetre vállalkozik, mindenképp rá van kényszerülve, hogy felvállalja transznműségét. A műtét után új identitás kialakítása szükséges, immár, mint férfi vagy nő (a transznmű öndefiníció helyett). Gagné és mtsai (1997) kutatási eredményei szerint a műtéten átesettek többsége el is hagyja a támogató háterszágot, a transz* közösséget.

Az *univerzális identitásfejlődési elméletek*, bár sokszor szintén a szexuális orientációból indulnak ki és heteronormatív szemléletűek, szintén érvényesek lehetnek a transznmű emberekre. Ezek az elméletek a nemi identitást hajlamosabbak úgy kezelni, mint az identitás egy részterületét. Ebből a nézőpontból a transznműség integrációja az egyén önmagáról alkotott képébe könnyebben kivitelezhetőnek tűnik, illetve a személy nem látszik annyira sérülékenynek. Dillon és mtsai (2011) szerint a szexuális identitás fejlődése több párhuzamos folyamatból áll: explorálatlan elköteleződés a heteroszexualitás mellett, aktív exploráció, diffúzió, elmélyülés és elköteleződés, szintézis. Megkülönböztetik továbbá az egyéni és a társas szintet. Ezen dimenziók mentén a személy eltérő pozícióban lehet identitását (és annak felvállalását) tekintve. A modell újdonsága a lineáris elméletekhez képest, hogy eszerint az egyén státusza élete során változhat, egy-egy státusz visszatérhet az egyén tapasztalatai alapján, újvizsgálhatja öndefinícióját.

A *nemi identitás többdimenziós modelljét* nyújtja Egan és Perry (2001) cikke. A szerzők a nemi identitás összetevőit igyekeztek leírni, 4–8. osztályos gyermekek kérdőíves adatai alapján. Eredményeik szerint a nemi identitás a következő dimenziókból áll: 1. az érzés, hogy az egyén kompatibilis a nemével (a kategória tipikus tagja, elégedett biológiai nemével), 2. érzékelt nyomás a szülők, barátok felől, és megfelelési igény, hogy az egyén teljesítse a nemi sztereotípiákat, 3. saját nem preferenciája (az egyén nemi csoportja a másik felett van). A dimenziók egymástól viszonylag függetlenek, de mind kapcsolatban állnak a pszichoszociális alkalmazkodással. Ez a kutatás tulajdonképpen alátámasztja, hogy a nemi identitás társas konstrukció, az öndefiníció „másokhoz képest” jön létre.

Terápiás segítség

Differenciáldiagnosztika

A terápiás segítségnyújtás általában a diagnózis felállításával indul, ami meghatározza a terápiás kereteket is.

A diagnosztika kapcsán *Vanderburgh* (2008) hívja fel a figyelmet a differenciáldiagnózis fontosságára, illetve a diagnózis szubjektív mivoltára. Nézete szerint a családot alaposan fel kell mérni, amennyiben úgy gondolják, gyermekük transznemű lehet, hiszen a nemi szerepviselkedés, illetve az ellenkező nemre jellemző tevékenységek engedélyezése minden családban más-más mértékben elfogadott. Lényeges a család diszfunkcionális működésének, az esetleges abúzusnak a feltárása. Lehet, hogy a gyerek azért viselkedik másként, mint ami nemének megfelelő lenne, mert a) szeretné kielégíteni szülei vágyát, akik más nemű gyerekekre vágytak, ezáltal elismerést szeretne kapni, vagy mert b) abúzus esetén menekülő stratégia lehet a gyermek azon vágya, hogy valaki más legyen.

Nagyon érdekes, hogy a szerző *Atwood* (2007, idézi *Vanderburgh*, 2008) nyomán az Asperger-szindrómától javasolja elkülöníteni a nemiidentitás-problémát. Meglátása szerint az aspergeres gyermekek azért szeretnének mások lenni, mert könnyebben szeretnének barátokat szerezni. Mivel a kapcsolatteremtés képessége női attribútum, az aspergeres fiúgyermek esetleg emiatt szeretne lánnyá válni. Az Asperger-szindrómás fiúk megfigyelhetik, hogy a környezetükben levő lányok, nők mennyivel könnyebben teremtenek kapcsolatot másokkal, milyen női szerepek segítik ezt. A sikeres barátkozáshoz vezető (lányosnak ítélt) viselkedést próbálhatják utánozni, ami felvetheti a transzneműség problémáját. A differenciáldiagnózis azért fontos, mert az Asperger-szindróma gyakorisága jóval nagyobb (1:250) mint a transzneműségé.

Lev (2010) szerint a nemi diszfóriás, illetve a nemi szerepviselkedésnek nem megfelelő (*gender role nonconforming*) gyerekek megkülönböztetése fontos, utóbbi esetben ugyanis kevesebb az esélye a későbbi nemiidentitás-problémáknak, mivel azok nem járnak szenvedéssel, distresszel.

Terápiás megközelítések

Mivel a transzszexualizmus jelenleg szerepel a betegségek listáján, így könnyű elcsúszni a konverziós (az identitás megváltoztatását célzó) terápiás irányba. A *konverziós terápia* ötlete abból az időből származik, amikor a homoszexualitást még betegségként tartották számon. Lényege, hogy a személyt megpróbálják „meggyógyítani”, születési nemének megfelelő viselkedés irányába terelni, megtanítják „tipikus, normális” (heteroszexuális) nőnek vagy férfinak lenni. Ma is vannak, akik ezt támogatják, bár a kutatások

nem támasztják alá e terápia hasznosságát, kártékonyosságát viszont igen (*Vanderburgh*, 2008). A beszámolók szerint a transznmű személyek a konverziós terápia kapcsán legfeljebb azt tanulják meg, hogyan nyomják el még jobban önmagukat, jelentős distresszt és bűntudatot okozva ezzel maguknak, növelve a depresszió, valamint az öngyilkosság kockázatát. A sikertelen terápia eredményeként kialakul a terápiákkal szembeni általános averzió, ami növeli a sérülékenység kockázatát. Konverziós terápiára a transznmű személyek általában családi nyomásra, gyermek- vagy serdülőkorban jutnak el.

Jelenleg az *affirmatív terápiás irányzat* elterjedtebb, mely az elfogadást, az egyén lelki és szociális szükségleteinek támogatását hangsúlyozza. Ez történhet a család bevonásával, vagy egyéni terápiás keretben. A családdal való munka szintén változatos, hiszen nem mindegy, hogy a szülő transznmű-e vagy a gyermeke.

Családterápiás környezetben transznmű terapeutaként dolgozva *Vanderburgh* (2008) szolgáltat hasznos gyakorlati információkat. Szerinte a legjobb hozzáállás, ha a gyermeket támogatjuk önmaga kifejezésében, bármi legyen is az. Fontos, hogy a szülő is kapjon segítséget gyermeke elfogadásához, saját nézetei, előítéletei, normái felismeréséhez és átalakításához. Ehhez elengedhetetlen az edukáció, megfelelő információk nyújtása, a téves hiedelmek leépítése, bármilyen terápiáról van is szó. Minden érintettet fel kell világosítani az egyéb terápiás lehetőségekről (például orvosi beavatkozások a későbbiekben), valamint arról, mit is jelent pontosan a transznműség (nem szexuális orientáció!).

Lev (2010) beszámolója csavar még egyet a családi megközelítésen: egy lesbikus pár esetét írja le, akik 5 éves kisfiuk „furcsa” viselkedése miatt kerestek családterápiás segítséget. A pár 3 gyermeket nevelt, még egy fiút és egy lányt, mindketten idősebbek, és biológiai nemüknek megfelelően viselkedtek. A gyerekek biológiai anyja a pár egyik tagja, mesterséges megtermékenyítéssel fogantak meg. A pár másik tagja örökbe fogadta a gyerekeket.

A szülők minden gyermeküket igyekeztek elfogadóan, nemi szerepelvárásoktól mentesen nevelni, nem korlátozták őket a barát-, játék- vagy öltözködésválasztásban. A nemi diszfóriás fiú viselkedése még őket is megdöbbenetette: az óvodában kizárólag lányokkal szeretett babázni és hercegnőset játszani, a fiús tevékenységek egyáltalán nem érdekelték. A fiú, amióta csak vannak emlékei, mindig lányként gondolt magára, és az őt ért gúnyolódások ellenére kérte szüleit, hogy hadd lehessen hosszú copfja, vágják le a péniszét, és szólítsák lánynéven. Utóbbi két kérésen a szülők igencsak meglepődtek, ekkor fordultak terapeutához. A helyzet sürgőssé is vált, mivel a kisfiú abban az évben kezdte az iskolát. A szülők nem tudták, hogyan fogadná furcsa fiukat az intézmény, és mit kellene tenniük ezzel kapcsolatban, valamint, hogy engedjenek-e fiuk kérésének, és lányként tekintsenek-e rá. Felmerült egy krízishelyzet is: a fiút 8 éves nővére kapta rajta, amint saját péniszét ollóval igyekezett volna eltávolítani, és sírva kérte anyját, hogy ne akarják rákényszeríteni, hogy fiúként kelljen iskolába mennie. Végül az iskolával egyeztetve a gyermek lánynéven, lányként kezdte meg tanulmányait.

Az eset kapcsán Lev sok tényezőt figyelembe vesz, amelyek kihatnak egy LGBTQ-személy/család terápiajára:

Gyermekvállalási lehetőségek, családszerkezet: az örökbefogadás LGBTQ-szülők számára igen nehézkes, így legtöbbször a mesterséges megtermékenyítést választják. Coming outjuk előtt sokan heteroszexuális kapcsolatban élve válnak szülővé. A kutatások alapján az LGBTQ személyek hajlamosabbak kisebbségi vagy hátrányos helyzetű csoportokba tartozó gyermekeket örökbe fogadni. Vannak, akik más LGBTQ-párokkal fognak össze, és természetes úton nemzenek gyermeket. Ilyenkor jogi kérdések is felbukkanhatnak – kié a gyerek, melyik szülőpárnál helyezték el, hogyan oldják meg a láthatást?

A transznemű személyeknek azt szokták javasolni, hogy műtétjük előtt vállaljanak gyermeket, vagy fagyasztassák le ivarsejtjüket későbbi felhasználás céljára. Így nekik is születhet vér szerinti gyermekük. A transznemű személyek szülőségével kapcsolatos ellenvélemény általában az, hogy mivel saját nemük vitatott, gyermekeik sem látnak egyértelmű női/férfi mintákat otthon, ezért ők összezavarodhatnak nemi identitásukat illetően. Az ezzel kapcsolatos kutatások cáfolják ezt a feltevést, és azt mutatják, hogy a transznemű szülők gyermekei általában támogatóak szüleik nemváltásával kapcsolatban.

Gyermeknevelés: a kutatások szerint az LMBTQ családokban általában lazábban a nemi szerepet illető elvárások a gyermek felé, viszont sokan magától értetődően heteronormatív módon nevelik gyerekeiket. Ugyanakkor a szülőkre nagy társadalmi nyomás nehezedik; bizonyítaniuk kell, hogy joguk van családként élni, „normálisak”, és képesek (heteroszexuális) gyermekeket nevelni. Felmerül a túlvédés és korlátozás kérdése, amikor az észlelt megfelelési kényszer, illetve a szülők saját rossz tapasztalatai miatt túl „tipikus” lányt vagy fiút szeretne nevelni a pár. A gyermek is nehézségekbe ütközhet „mássága” (atipikus családja) miatt, elsősorban az oktatási intézményekben. A legtöbb gyermek a kezdeti nehézségekből, vagy szülei példájából tanulva megtanulja, hogy hol és mennyit érdemes elárulni a családjáról (Béres-Deák, 2010).

Önvád, büntudat: a szülők általában magukat hibáztatják gyermekük szokatlan viselkedése miatt, úgy gondolják, valahol elrontották a nevelést. Ez fokozottan megjelenik az LMBTQ-identitású szülőknél, akikre jelentős társadalmi nyomás nehezedik (lásd feljebb). Identitásuk felvállalása az LMBTQ-szülők LMBTQ-gyermekeinek különösen nehéz lehet, hiszen a coming outtal járó feszültség mellett úgy élik meg, szüleiknek csalódást okoznak.

Az *egyéni affirmatív terápia* elsősorban serdülő- vagy felnőttkorban jöhet szóba. Foglalkozhatunk kizárólag a pszichés problémákkal és azok kezelésével (pl. coming outra felkészülés, ennek feldolgozása akár a családdal együtt; krízisintervenció öngyilkossági készletés esetén), kizárólag az orvosi beavatkozással (pszichiátriai szakvélemény, hormonkezelés, megerősítő műtét, rehabilitáció), vagy a kettő integrációjával (pszichológiai kísérés az orvosi procedúra előtt-alatt-után). Fontos, hogy a személy már a műtétet megelőzően is szerezzon tapasztalatot a vágyott nembeli életről szerepjáték, vagy éles helyzetben való tesztelés segítségével. Egyes készségek taníthatók, ilyenkor beszélőterápia, viselkedésterápia (pl. járás, sminkelés, öltözködés, gesztusok, párkeresési praktikák) is szóba jöhet (Cohen-Kettenis és Gooren, 1999). Fontos az edukáció szerepe: a kliens tudjon a lehetőségeiről, döntéseinek várható pszichés, fizikai, jogi, anyagi következményeiről.

A hazai egészségügyi és adminisztratív gyakorlatról Takács (2006) ad alapos szociológiai szempontú áttekintést az érintettek nézőpontjából. A szerző interjútechnikával járt utána a hazai gyakorlatnak a nemi megerősítő műtéteket illetően; transzszexuális személyek meséltek tapasztalataikról a magyar egészségügyi és egyéb, a nemváltáshoz szükséges hivatalos procedúrákkal kapcsolatban. A kép lehangoló. Hivatalos protokoll hiányában szinte egy intézménynek sincs bevált gyakorlata, sok esetben egymást feltételező eljárások szükségesek, melyeket ráadásul következtelenül alkalmaznak. Nem egyszer kerülőutas megoldások születtek. A teljes átváltozás évekig is tarthat. Az érintettek komoly fizikai és lelki megpróbáltatásoknak néznek elébe. A (vélt) boldogsághoz vezető út stigmatizációval, megszégyenítéssel, csúszópénzekkel, kiszolgáltatottsággal van kikövezve.

Transzneműség az oktatásban

A transzneműség jelenlétét az oktatásban Mészáros (2011) és Takács (2007) munkái alapján mutatom be. Ezek a kutatások az LMBT-csoportokat együttesen kezelték,

mindkettő kvalitatív módszerekkel dolgozott (fókuszcsoport, illetve kérdőívek nyitott kérdésekkel). Az eredmények azt mutatják, hogy az LMBT-személyek többsége tapasztal az oktatási intézményekben diszkriminációt, fizikai és/vagy verbális agressziót, ami jelentős stresszt okoz (ehhez elég akár csak a tudat, hogy a személy bármikor támadásnak lehet kitéve identitása miatt).

Takács (2007) eredményei szerint a kirekesztés, hátrányos megkülönböztetés mintázatai Európa-szerte nagyon hasonlóak. A fiatal LMBT-megkérdezettek „61,2%-a számolt be negatív iskolai tapasztalatokról”. Ez jelenti egyrészt a fizikai/verbális bánásmódot, illetve a tananyag előítéletes, vagy pontatlan, sztereotípiákat fenntartó tartalmát is. A diszkrimináció a fiúkat és a lányokat közel egyenlő arányban érte (61, illetve 58%). Gyakori volt a gúnyolódás, a kiközösítés. Az érintettek nehezen kértek segítséget; úgy gondolták, mindenképp vállalniuk kellene az előbújást, nem értenék meg őket a tanárok, sőt, volt, aki úgy érezte, az iskolai dolgozók osztják az előítéletes hozzáállást. A tanárok támogató, elfogadó hozzáállásáról csak azon válaszadók 4%-a számolt be, akik nem rendelkeztek negatív tapasztalatokkal (*Takács*, 2007).

A személlyel szembeni előítéletes viselkedés sokszor már akkor megnyilvánult, amikor a személy még nem is tudta- értette pontosan, miben más ő, mint a többiek. A tipikus válasz a támadásokra az elviselés, eltitkolás, visszahúzódás, szélsőséges esetben iskolaváltás, vagy a tanulmányok megszakítása volt. Ez, különösen serdülőkorban, amikor nyitni kellene a világ felé, rányomhatja a bélyegét a személy későbbi szocializációjára, életbeli lehetőségeire.

A transznemű diákoknak már az oktatási rendszerbe kerüléskor lehetnek gyakorlati problémáik (pl. melyik illemhelyiségbe, öltözőbe menjenek), amiket – amint erre *Lev* (2010) is rámutat – célszerű a pedagógusokkal karöltve megoldani, tisztázni.

Mészáros (2011) és *Takács* (2007) írásában is felmerült a diákok részéről az igény, hogy a pedagógusok értőbben, segítőkészebben viszonyuljanak az LMBT-személyekhez, esetleg az LMBT-tanárok vállalják nyíltan önmagukat, így nyújtva pozitív modellt az érintett diákoknak. Jelenleg magyar és európai közegben is rendkívül nehéznek tűnik, hogy egy tanár nyíltan vállalja LMBT-csoporttagságát. *Mészáros* (2011) fókuszcsoportos vizsgálata alapján a hozzáértés igénye a pedagógusokban is megvan, ők úgy gondolják, nem elég kompetensek az LMBT-témák kezelésében; nem tudják, hogyan hozzák szóba a témát, milyen szavakat használjanak, hogyan kezeljék az előítéletes viselkedést, és sokszor önmaguk attitűdjét sem ismerik.

A tananyaggal kapcsolatos kifogás leginkább az volt, hogy heteronormatív gondolkodást közvetít, sokszor szó sem esik az LMBT-identitásokról, pedig, ha szóba kerülne a téma, az szélesíthetné a diákok látásmódját, továbbá megerősíthetné az LMBT-diákokat társadalmi létezésükben (*Takács*, 2007). Figyelemre méltó, hogy egy svéd LMBT-ifjúsági szervezet el tudta érni, hogy revideálják a biológia tankönyveket, „hogy van-e bennük szó LMBT-témákról, és ha igen, »helyes-e« a közölt tartalom”. Amely könyv nem felelt meg, azt kivonták a használatból. A projektnek akkora hatása volt, hogy más tantárgyak tekintetében is elkezdtek a felülvizsgálatot (*Takács*, 2007. 81. o.).

Összegzés

Írásomban a transzneműségre mint identitásfejlődési kérdésre igyekeztem tekinteni. Ennek legfőbb tanulsága, hogy a transzneműség mint nemi identitás, független a szexuális orientációtól, alapvetően az egyén önmagáról alkotott képéről szól, és nem arról, hogy kihez vonzódik. Az egyén fejlődése szempontjából több identitásfejlődési elméletet vázoltam, amelyek a transzneműek önképének fejlődésére érvényesek lehetnek.

Jelenleg a fejlődéslelektanban az egész életen át tartó fejlődés, változás modelljei tűnnek legelfogadhatóbbnak. Az identitás fejlődésének tárgykörében ez azt jelenti, hogy az ember életében vannak olyan események, amelyek mentén időnként újra és újraformálja önmagáról alkotott képét. A nemi identitás az identitás részterülete, amely bizonyos időszakokban jobban előtérbe kerül, fontosabb az egyén számára, mint más területek (munka, család, hobbi, egyéb betöltött szerepek). Ilyen, a nemi identitás szempontjából kiemelt időszak a kisgyermekkor (nemi konstancia kialakulása, nemi szerepek, környezet elvárásainak elsajátítása), és a serdülőkor (testi változások, első erotikus kapcsolat, nemi szereppróbatások). Transzneműek esetén meghatározó a másság felismerése, mibenlétének meghatározása, a coming out időszaka, valamint, amennyiben vállalják, a műtét körüli időszak.

A szülők szempontjából is vizsgálható a transzneműség kérdése: mi a teendő, ha a gyermek kilóg a neki szánt szexuális skatulyából, nem tud azonosulni az elvárt nemi szerepekkel a nemi identitás és/vagy a szexuális orientáció területén? Milyen lehetőségeik vannak, hogyan neveljék a gyermeküket az LMBTQ-gyermekek szülei? És mi a helyzet, ha a szülők tartoznak az LMBTQ-csoportba, és gyermekük ezzel összefüggésben küzd identitás problémával? Ilyen kérdésekre általában esettanulmányok, vagy kvalitatív vizsgálatok próbálnak választ keresni, támpontul szolgálni. A legjobb tanács, hogy engedjük a gyermeket, hogy megismerhesse, kifejezhesse önmagát úgy, ahogy szeretné, fogadjuk el, szeressük, és készítsük fel a nehézségekre, amelyek várnak rá. Szülőként pedig készülnünk fel, hogy önmagunkra, párkapcsolatunkra, és gyermekünkkel való viszonyunkra is friss szemmel tudjunk tekinteni. Legyünk nyitottak önmagunk és mások felé.

A pedagógusok a gyermekek szocializációs közegére vannak rendkívül nagy hatással. Az oktatási intézményekben tölti ugyanis a gyermek az ideje nagy részét óvodás korától középiskoláig. A szülők mellett a pedagógus az, aki elsősorban támogatást, biztonságot, segítséget nyújthat a gyermeknek megtalálni a számára kényelmes önkifejezés és nemi szerepviselkedés formáit, különösen az identitásformálódás szempontjából érzékenyebb életkorokban. A nemsemleges környezet segíthet a gyermeknek megtalálni a számára legmegfelelőbb tevékenységeket. A nemi diszfóriából eredő feszültség csökkentésére megoldás lehet a gyermek szociális nemváltása: a társas környezet (család, barátok, oktatási, és esetleg egészségügyi intézmény) kezelje a személyt vágyott nemének megfelelően.

A tanár a téma edukatív célú említésével, toleráns hozzáállás modellezésével segítheti a kortársak elfogadását az érintett gyermek irányában, főleg abban az időszakban, amikor a fiú-lány különbségek jelentősebbé válnak (serdülőkor eleje).

Az egyénnel foglalkozva a pedagógus – a szülőkkel és az iskolapszichológussal karöltve – segíthet a nemi diszfóriából, bizonytalanságból fakadó stressz és negatív érzelmek csökkentésében, az asszertivitás (önérvényesítés mások érdekeinek sértése nélkül) fejlesztésében. Sokszor a bizonytalanság, fokozott stressz miatt magatartás- vagy tanulási zavar jelentkezik a gyermeknél, és a különféle szakemberek erre fókuszálnak, a háttértényezőkre kevesebb figyelem jut. Ilyen állapotban a gyermek halmozottan hátrányos lehet, vagy azzá válhat, főleg, ha az őt ért atrocitások következtében felhagy tanulmányaival.

Amennyiben a gyermek úgy kerül az oktatási intézménybe, hogy viselkedése alapján kilóg a neki szánt nemi kategória kereteiből, fontos tisztázni a szabályokat, kereteket gyakorlati szempontból (pl. hogyan szólítsák a gyermeket, melyik toalettet, öltözőt használja a diák, milyen mértékű öltözködésbeli eltérés elfogadható a szülő, a gyermek, az óvoda/iskola számára).

Több kutatás eredményei alapján elmondható, hogy mind diák, mind pedagógusi oldalról igény van rá, hogy kifejezetten előkerüljön az LMBTQ-téma az oktatásban, ne

csak érintőlegesen, például irodalom- vagy biológiaórán. A nemi identitás és a szexuális orientáció kérdéskörét kényes témának ítélik, amely könnyen gerjeszt vitákat. Ezzel párhuzamosan tehát a pedagógusok önismerete, határozottsága, moderálási készsége is fejlesztendő, hogy biztonsággal kezelni tudják a konfliktusos, érzelemteletett helyzeteket (Takács, 2007; Mészáros, 2011). LMBTQ-témájú érzékenyítő iskolai programokhoz, pedagógusok továbbképzéséhez segítséget nyújthatnak az LMBTQ-szervezetek, például a Labrisz Leszbikus Egyesület, a Háttér Társaság, a Budapest Pride vagy a Transvanilla Transznemű Egyesület.

Felhasznált irodalom

- Béres-Deák Rita (2010): „Anyu, Tina a szerelmed?” Gyermekeket nevelő azonos nemű párok és az identitás vállalása. *Thalassa*, **21.** 4. sz., 85–97.
- Cass, V. C. (1979): Homosexuality Identity Formation: A Theoretical Model. *Journal of Homosexuality*, **4.** 3. sz., 219–235.
- Cohen-Kettenis, P. T. és Gooren, L. J. G. (1999): Transsexualism: A review of etiology, diagnosis and treatment. *Journal of Psychosomatic Research*, **46.** 4. sz., 315–333.
- Colapinto, J. (2000): *As Nature Made Him: The Boy Who Was Raised As A Girl*. HarperCollins Publishers, New York.
- Collin, L., Reisner, S. L., Tangpricha, V. és Goodman, M. (2016): Prevalence of Transgender Depends on the “Case” Definition: A Systematic Review. *The Journal of Sexual Medicine*, **13.** 4. sz., 613–626.
- Dillon, F. R., Worthington, R. L. és Moradi, B. (2011): Sexual Identity as a Universal Process. In: Schwartz, S. J., Luyckx, K., Vignoles, V. L., (Eds.) *Handbook of Identity Theory and Research*, Springer, New York – Dordrecht – Heidelberg – London, 649–670.
- Egan, S. K., Perry, D. G. (2001): Gender Identity: A Multidimensional Analysis With Implications for Psychosocial Adjustment. *Developmental Psychology*, **37.** 4. sz., 451–463.
- Fassinger, R. E. és Arseneau, J. R. (2007): „I’d Rather Get Wet Than Be Under That Umbrella”: Differentiating the Experiences and Identities of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender People. In Bieschke, Kathleen J.; Perez, Ruperto M. és DeBord, Kurt A. (szerk.) *Handbook of counseling and psychotherapy with lesbian, gay, bisexual, and transgender clients (2nd ed.)*, American Psychological Association, Washington, DC. 19–49.
- Gagné, P., Tewksbury, R. és McGaughey, D. (1997): Coming out and crossing over. Identity Formation and Proclamation in a Transgender Community. *Gender & Society*, **11.** 4. sz., 478–508.
- Jagose, A. (2003): *Bevezetés a queer-elméletbe*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Lev, A. I. (2004): *Transgender emergence: Therapeutic guidelines for working with gender-variant people and their families*. The Haworth Clinical Practice Press, New York, NY.
- Lev, A. I. (2010): How Queer! The Development of Gender Identity and Sexual Orientation in LGBTQ-Headed Families. *Family Process*, **49.** 3. sz., 268–290.
- Mészáros György (2011): Tanári szerepvállalás a homofóbia elleni küzdelemben: pedagógus-hallgatók és LMBT emberek értelmezései. In: Takács Judit (szerk.) *Homofóbia Magyarországon*. L’Harmattan Kiadó, Budapest, 175–188.
- Szilágyi Vilmos (szerk.) (é.n.): *Nemiség: szervek és funkciók*. (E. J. Haeberle e-learning kurzusa alapján). <http://mek.oszk.hu/03600/03622/03622.pdf> Letöltve: 2016.08.03.
- Takács Judit (2006, szerk.): *A lélek műtétei*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Takács Judit (2007): Előítélet és megkülönböztetés az iskolában. *Educatio*, **16.** 1. sz., 67–83.
- Transvanilla Transznemű Egyesület: <http://transvanilla.hu/szotar> Letöltve: 2016.03.01.
- Transvanilla Transznemű Egyesület hírei: <http://transvanilla.hu/hirek/dania-nem-var-a-who-ra-es-torli-a-transznemuseget-a-mentalis-betegsegek-listajarol> Letöltve: 2016.05.18.
- Vanderburgh, R. (2009): Appropriate Therapeutic Care for Families with Pre-Pubescent Transgender/Gender-Dissonant Children. *Child and Adolescent Social Work Journal*, **26.** 2. sz., 135–154.

Megváltoztatni vagy elfogadni? Konverziós és affirmatív terápiák összehasonlító elemzése

Román Boglárka

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Szexuálpszichológiai szakképzés

A homoszexualitásról történő véleményalkotás megosztja a társadalom különböző rétegeit és a kutatókat. A megosztó hozzáállás és véleményalkotás szűkebb környezetben, családi, baráti közegekben egyaránt jelentkezhet. A terápiás munka során akár egyéni, akár szülői oldalról gyakran hangoznak el ilyen és ehhez hasonló tartalmú kérdések: „Miért épp velem történik?” „Hogyan tudnának mások elfogadni?” „Miért vagyok más, mint a többiek?” „Mitől lesz valaki homoszexuális?” „Mi rosszat tettem, hogy ez pont az én gyermekemmel történik?” „Hogyan tudnám Őt így elfogadni?” A sok ellentmondás, a téma tabuvá tétele felerősíti az okok, magyarázatok, válaszok keresésének hajlamát.

Tanulmányomban a lehetséges sokszínű okok feltárására vonatkozó kutatások bemutatása, összefoglalása mellett, a homoszexuálisokkal folytatott különböző terápiás módszerek – konverziós, reparatív (helyreállító) módszer, valamint affirmatív, elfogadáson alapuló módszer – bemutatásán és összehasonlításán keresztül igyekszem az ellentmondások feloldására, az alapvető fogalmak tisztázására helyezni a hangsúlyt. A megértést és elfogadást a tudatosság és tisztánlátás segítheti. Tanulmányomban a „Milyen eszközrendszer segíthet a megértésben?” „Miért lehet fontosabb a megértés és az elfogadás a megváltoztatásnál?” „Mi segítheti a szülőt a gyermekhez való viszonyulásban?” „Ha a szülő a terápiás folyamat eszközét választja, mi segíthet a segítő szakmában dolgozóknak, ha esetleg családi, környezetből fakadó elutasítással, kirekesztéssel találkozunk?” kérdésekre keresem a választ.

Kulcsszavak: homoszexualitás, terápiás módszerek, helyreállító módszer, affirmatív módszer, elfogadás

Bevezetés

A homoszexualitás megítélése, a homoszexualitásról történő véleményalkotás éppúgy megosztja a szakembereket, mint a társadalom különböző rétegeit. Ma már tudományosan általánosan vallott nézetnek tekinthető, hogy a homoszexualitás nem betegség, azonban a társadalmi vélekedések eltérőek és ellentmondásosak.

Magyarországon a heteronormatív, azaz a heteroszexualitást normaként valló társadalmi felfogások következtében az elutasítás, kirekesztés különböző formái általánosak. A homofóbia elfogadásából fakadóan a *coming out* (előbújás) folyamata nehezített, a homoszexuálisok többségére a rejtőzködés jellemző. Hazánkat tekintve, önbevallás alapján a meleg aránya 5% felettre tehető. Egy Magyarországon 2010-ben klasszikus közösségi mintán – LMBT-civilszervezetek, LMBT-embereket megcélzó internetes oldalak, LMBT-médiatermékek, szórakozóhelyek, rendezvények segítségével és bevonásával – végzett kutatás során a válaszadók 34%-a számolt be arról, hogy szexuális irányultsága, 30%-a arról, hogy nemi identitása kifejezése miatt korábban már érte hátrányos megkülönböztetés (Dombos, 2011). Ezen eredményeken felül ráadásul minden negyedik válaszadó megtapasztalta, hogy szexuális irányultsága, vagy nemi identitása miatt családjá, vagy barátai részéről kirekesztés éri. Családon belül a szexről, a szexuális érdeklődésről történő nyílt kommunikáció sok esetben nem jellemző, a fiatalok gyakran maradnak egyedül kérdéseikkel, a szülők gyakran kezelik tabutémaként gyermekeik nemi életét. Családon belül a heteroszexuálistól eltérő szexuális orientációt jóval többen

vállalják fel az édesanyák (43%), mint az édesapák előtt (31%). A homoszexualitás felvállalása következtében a családoknál gyakori az elhidegülés, a kapcsolatok megszakadása, a partner kirekesztése, a háritás folyamata is (Dombos, 2011). A szülők gyakran érznek büntudatot, sok esetben úgy vélik, gyermekük nevelése kapcsán rontottak el valamit.

Az ellentmondások kapcsolódnak annak a kérdésnek megválaszolásához is, vajon milyen okot adhatunk magyarázatként a homoszexualitás kialakulására. Melyik tudományterület magyarázata áll legközelebb az igazsághoz és a teljes megértéshez? Az orvostudomány? A biológia? A pszichológia? Mi áll a háttérben? Genetika? Evolúció? Környezeti hatások? Szocializáció? Kultúra? Nevelés?

A *genetikai vizsgálatok* alapján a melegek teljes génállományát feltérképezve egy bizonyos gén náluk jelentősen gyakoribban jelenik meg, mint a nem meleg népeségnél. Mindemellett fontos szempont, hogy a genetikai vizsgálatok önmagukban nem nyújtanak teljes körű magyarázatot. Az összefüggések, az ok-okozat számos más tényező együttes fennállásával lehetne teljes körűen vizsgálható (Whitehead, 1999).

Az *orvostudományi-biológiai* elméletek szerint a homoszexuális hajlam kialakulásában a legfőbb szerepet a magzatot érő hormonhatások, valamint egyéb immunológiai tényezők töltik be, de befolyásolhatja mindezt az idegrendszer fejlődése is (Hill, 2013). Egypetjű, kétpetjű ikrek összehasonlító vizsgálata alapján, ha egy ikerpár egyik tagja homoszexuális, akkor egypetjű ikreknél az ikertestvérek több mint fele, míg kétpetjűeknél kb. 20–25%-a lesz szintén meleg. Családfakutatások esetében a melegek családjában, rokonságában gyakrabban fordulnak elő melegek, mint az átlag népességben. Egy másik vizsgálat szerint a későbbi terhességekből valamivel gyakrabban születik homoszexuális fiú, mint a korábbiakból, vagyis minden terhességgel kismértékben nő a homoszexualitás valószínűsége (Fischer, 2010). Homoszexuálisok és heteroszexuálisok agyi eltéréseit vizsgálva a kutatók azt tapasztalták, hogy a szexuális orientációnak van agyi lenyomata. Az agyra azonban nem az öröklötten merev, hanem a használat függvényében változó rugalmas huzalozottság jellemző. Mindemellett nem bizonyítható egyértelműen, hogy a kapott eredmények a szexuális orientációval volnának egyértelmű összefüggésben (Kinnunen, 2004). A biológiai hátteret vizsgálva, főemlősökön végzett etológiai kutatások szerint az azonos nemű egyedek közötti szexuális vonzalom evolúciós előnyt jelenthetett, hiszen ezáltal csökkent az egymás közötti agresszió, illetve a nem szaporodó egyedek „önfeláldozó” viselkedésének köszönhetően az utódok felnevelése könnyebbé vált (Takács, 2011).

Pszichoanalitikus állásfoglalás szerint a homoszexualitás hátterében a gátlás áll. A másik nemtől való irracionális félelmek erősek, a férfi homoszexuálisok anyjukkal való kapcsolata igen mély, sok esetben apa nélkül nőnek fel. Az anyában ezeknél az eseteknél megfigyelhető az elutasítás a férfi nem és a szexualitás iránt, valamint a gyerek szexuális érdeklődésével kapcsolatos elítélő attitűd (Bieber, 1962).

A *környezetet* érintő vizsgálatok alapján elmondható, hogy a hajlam, az alkat az, ami már korán megmutatkozik. Számos vizsgálat bizonyítja, hogy a melegek gyerekkorukban gyakrabban mutatnak a másik nemre jellemző viselkedési jellemzőket, mint a heteroszexuálisok, valamint azt, hogy a melegek már átlagosan három évvel az első szexuális tapasztalatuk előtt tudják magukról, hogy homoszexuálisok (Fischer, 2010).

Más kutatások szerint az *urbanizáció* és a *magas iskolázottság* korrelálnak a homoszexualitással, valamint a homoszexuális viselkedéssel (Michael, 1994).

Több vizsgálat foglalkozik azzal, hogy a társadalom hogyan vélekedik a homoszexualitásról, milyen okokat vél a homoszexualitás hátterének tulajdonítani. Egy 2010-ben végzett 1000 fős országosan reprezentatív lakossági magyarországi mintán

végzett kutatás során a válaszadók leginkább azzal értettek egyet, hogy a homoszexualitás az ember magánügye, ezt követően viszont legtöbbször devianciaként, betegségként definiálták a homoszexualitást (Takács, 2011). Egy másik, magyar középiskolai diákok körében végzett vizsgálat alapján a fiúk a homoszexualitást veleszületett, vagy kisgyermekkorban kialakuló rendellenességnek tudják be, melyet többnyire férfiak közötti szexuális aktussal azonosítanak. A lányok inkább szociális, nevelési okokat feltételeznek, illetve a háttérben álló múltbéli események, elszenvedett nemi erőszak, esetleges traumák kerültek lehetséges magyarázatként előtérbe (Rédai, 2011).

A tévhitek, ellentmondások, megosztó nézetek az elmélet és gyakorlat terén is megjelennek: a terminológiák, és az elmélet terén különböző vélekedésekkel, megközelítésekkel, a gyakorlatban különböző módszerekkel találkozhatunk. A háttérben meghúzódó „látens” véleményalkotás, az ellentmondásos, megosztó gondolkodás a terápiás gyakorlatban is zavart okozhat. A tudományos megközelítések, magyarázatok, a sokszínű és sokoldalú általános ok keresési folyamatok mellett gyakran feledkezünk el az egyén szintjéről. Milyen eszközrendszer segíthet a megértésben? Hogyan tud az egyén közvetlen környezetében elfogadással találkozni? Mi segítheti a szülőt a gyermekhez való viszonyulásban? Ha a szülő a terápiás folyamat eszközét választja, mi segíthet a segítő szakmában dolgozóknak, ha esetleg családi, környezetből fakadó elutasítással, kirekesztéssel találkoznak?

Úgy vélem a szexuálpaszichológia LMBTQ-terápiára (leszbikus, meleg, biszexuális, transznemű, queer), edukációra, információátadásra irányuló törekvései mentén szükséges hangsúlyozni annak fontosságát, hogy a különböző terápiás megközelítések alapjai és különbözőségei tisztázásra kerüljenek. Fontos tisztában látnunk alapvető fogalmakat, terápiás folyamatokat annak érdekében, hogy ezen ismeretek birtokában lehetőségünk nyíljon a kulturális, szociális, szakmai ellentmondások tisztázására, a koherens segítségnyújtásra, a nyitottságra, új alternatívák, nézőpontok képviselésére, az identitás, szükségletek, vágyak, a sokféleség megértésére. Tanulmányom során a különböző terápiás módszerek bemutatásán keresztül igyekszem az ellentmondások feloldására helyezni a hangsúlyt.

A konverziós-reparatív módszerekről

A konverziós-reparatív (helyreállító) módszer megjelenésében és fennmaradásában jelentős szerepet játszott az az alapvető társadalmi megközelítés, mely századokon át jellemzően fennállt, mely szerint a homoszexualitás deviancia. Kezdetben morálisan elítélték, majd törvényileg büntették, végül betegségnek tekintették. A 20. század közepéig ugyanis a pszichiátria általános álláspontja az volt, hogy a homoszexualitás pszichopatológiával, pszichózissal jár együtt. Thomas Szasz szerint a homoszexualitás pszichiátriai diagnózisként való nyilvántartása hasonlóan a drogfüggők kriminalizálásához a társadalmi kontroll jó példája (Kórácz, 2013).

Ha ebből a megközelítésből indulunk ki, érthető tehát, hogyan kerülhetett például 1972-ben egy orvosi konferencia tematikájába a következő terápiás beavatkozás: „feltételes reflexek, elektrosokk-kezelés, drogok és sebészeti beavatkozások a homoszexualitás gyógyításának szolgálatában” (Hocquenghem, 1978, idézi Dean, 2010. 16. o.). A homoszexuálisok helyreállító terápiája korábban olyan módszerekkel is dolgozott, mely az emberi jogokat alapvetően sértette és megkérdőjelezte.

A DSM III-ból¹ kiindulva (mely tartalmazza az egodisztonikus homoszexualitás diagnózisát) Joseph Nicolosi egyfajta gyógyító szándékkal a helyreállító terápiák kialakításával, és újrakonstruálásával a homoszexualitás gyógyításának lehetőségeivel kezdett foglalkozni (Borgos, 2012). Elméletének lényege, hogy a homoszexualitás a pszichoszexuális fejlődésben bekövetkező konfliktusok, esetleges traumák hatására kialakuló jelenség, amely megváltoztatható, átalakítható (Lukács, 2013). Ezek a variánsok többek között alakulhatnak az elbizonytalanodott énkép, csökkent önbizalom, hamis szelf miatt. Az azonos neműek iránt érzett vonzalom Nicolosi szerint az azonos neműekkel kapcsolatos kielégítetlen érzelmi igényekből származik (Nicolosi, 2013). Munkájának megítélése a mai napig megosztja a véleményeket, nemzetközi szinten szakmai vitákat, gondolatébresztőket generált.

Dr. László Imre Nicolosi Szégyen és kötődésvesztés című könyvének ajánlásában hangsúlyozza, hogy a helyreállító terápia több, mint egy negatív szexuális magatartás megváltoztatása². A jó terápia az egész személyre fókuszál, a személyt sok szinten kívánja megváltoztatni (Nicolosi, 2013). A terápiás munka nem a homoszexuálisok kezelésére, vagy a homoszexualitás megszüntetésére vonatkozik, hanem arra, hogy folyamatosan feltárva a probléma eredetét és gyökerét eljusson a kliens arra a pontra, hogy én-idegen szexualitását stabilizálja. Ezt lehet úgyis tekinteni, mint a szégyennel sújtott személy kísérletét arra vonatkozóan, hogy nemével azonos és annak megfelelő individuáció iránti igényét kielégíthesse (Nicolosi, 2013). Nicolosi nyíltan nem vállalja, hogy a homoszexualitást betegségnek tartaná, de a homoszexualitás nem normális, nem az emberi elrendeltetés része. Megfelelő terápiás beavatkozással úgy látja, a szexuális orientáció megváltoztatható (Lukács, 2013).

Borgos Anna szerint Nicolosi elmélete speciális mintavételre épül. Olyan esetek bemutatására szűkül munkássága, akik „változni szeretnének”. A terápiás cél nem az önfogadás megerősítése, hanem a normáknak való megfelelés. Nicolosi felfogásában a családi háttér, különösen a „nárcisztikus család” fogalma meghatározó szerepet bír. A homoszexualitás szerinte tulajdonképpen nem szexuális vonzalom, sokkal inkább valami másnak a tünete, vagy hiánynak tudható be. A kezelés eredménye végül egyfajta absztinencia, a vágy globális csökkentése. Kulcsfogalmak a vallási-ideológiai normarendszer kifejezései: bűn, elfojtás, szégyen, ezáltal az is lehetséges, hogy a terápia önmagában traumatizál (Borgos, 2012).

Az affirmatív megközelítésről

Az affirmatív megközelítés nem módszert, hanem egyfajta viszonyulást jelent (Ritter, 2014). Az affirmatív szó jelentése: igenlő, megerősítő.

Az 1970-es, 1980-as évektől kezdve indult meg a melegeket támogató terápiás attitűd (Ritter, 2014). A homoszexuálisokkal folytatott terápiás munka folyamán az új családterápiás és pszichoterápiás irányzatok tükrözik leginkább az affirmatív megközelítés sajátosságait.

Figyelemmel követhetjük többek között a *konstruktivista szemléletet*, mely elfogadja, hogy mindenki másképp konstruál, másképp fogja fel a külvilág ingereit és másképp értelmezi azokat (Raskin, 2002). A terápiás cél ezek elfogadása, a klienssel

¹ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – magyarul Mentális rendellenességek kórmeghatározó és statisztikai kézikönyve

² <http://szolgotars.hu/szegen-es-kotodesvesztes-konyvajanlo/>

történő együttműködés és azon közös felfogás kialakítása, kognícióik hogyan közelelithetnének egymáséhoz, hogyan érthetnék meg egyre inkább egymás konstrukcióit, világról alkotott nézeteit.

Az *esszencialista szemlélet*, mely szerint a terapeuta külső megfigyelőként van jelen a terápiás folyamatban, instruál, feladatokat ad, tereli a terápián résztvevőket (Banyard, 2013), szintén felfedezhető a megközelítésben.

A posztmodern, posztstrukturalista *szociális konstruktivista szemlélet* szerint konstrukcióink a minket körülvevő környezet alapján alakulhatnak ki. Ennek segítségével szocializálódunk, épülünk be a társadalmi normák rendszerébe. A terapeuta ebben a keretben maga is a rendszer részét képezi, együtt gondolkodik a klienssel, a kliens valósága, gondolatmenete, nézete szerint. Figyelembe veszi a kulturális, etnikai, nemi szexuális különbségeket. A hiedelemrendszereket együtt vizsgálják meg, konstruálják újra, amennyiben szükséges (Raskin, 2002).

A családterápiában gyakran alkalmazott *narratív terápiás szemlélet* szintén lehet az affirmatív megközelítés példája, hiszen elfogadja, hogy egy adott történetnek nem egy adott nézete lehet, nincs kizárólagosság, az egyén értelmez. A terapeuták segítenek, hogy a rögzült narratívákat dekonstruálják, új lehetőségeket, narratívákat tárjanak fel a klienssel együtt. Kiemeli a kulturális narratívákat, mint egyént meghatározó tényezőt, hiszen az egyén megítélése nagyban függ a családi, kulturális, vallási hovatartozásoktól. Ezek tudatosítása a kliensben segítheti a megértést és az elfogadást (McAdams, 2006).

Ritter Andrea szerint a homoszexuálisokkal folytatott legideálisabb munka a *szociális konstruktivista* szemlélet típus és a *Queer elméletek* szemléletével együttesen lenne megvalósítható (Ritter, 2014).

Az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) által publikált *American Psychologist* c. folyóiratban a *Gyakorlati Útmutató a meleg, leszbikus és biszexuális kliensekkel folytatott terápiás munkához* (Guidelines for Psychological Practice with Lesbian, Gay and Bisexual Clients) kiadvány több olyan tételt alkalmaz, mely újabb kutatási eredményekre alapozva iránymutatást ad az affirmatív megközelítés terápiás alkalmazására vonatkozóan:

- a társadalmi stigmatizáció, előítélet stresszforrásként történő figyelembevétel, biztonságos környezet kialakítása,
- pszichológusként fontos megérteni, hogy az LMB-identitás nem lelki, vagy mentális zavar,
- szükséges érteni, hogy az azonos nem iránt érzett vonzalom egészséges variációja az emberi szexualitásnak
- jelenlegi társadalmi, politikai hatás megértése,
- szexuális orientáció, nemi identitás különbségeinek megértése
- fontos a kliens biztonságérzetének növelése, a stressz csökkentése, a kliens erőforrásainak fejlesztése, a trauma oldása, a szelf erősítése a coping³ érdekében,
- fontos a pszichológus tapasztalata, jártassága, képzettsége,
- a pszichológus legyen tájékozott az LMB intim kapcsolatairól terén, tartsa azokat tiszteltben,
- biszexuális egyének egyedi tapasztalatainak felismerése,
- megérteni az LMB-szülők tapasztalatait, kihívásaikat,
- fontos az LMB-családok erejének, kitartásának, megküzdésének felismerése,
- a pszichológus legyen aktív és tegyen a szexuálisirányultság-alapú diszkrimináció ellen,
- a pszichológus támogassa és segítse elő a családban a melegség elfogadását,

³ Pszichológiai szakkifejezés. Jelentése: megküzdési képesség.

- szükséges figyelembe venni, hogy a mesterséges megtermékenyítéshez, bérnyasághoz való viszony stresszforrás lehet,
- társszülők családjának, szülőanya családjának hozzáállás-különbségét szükséges megérteni, elfogadni,
- a vallás, spiritualitás szerepének megértése lényeges szempont,
- az LMB-emberek közötti kor és korcsoport különbségek megértése fontos (*American Psychologist*, 2012)

A lista kiegészítéseként Ritter Andrea szerint a melegekkel történő terápiás munkát alapvetően határozza meg az előítélet-mentes kommunikáció használata, a homofób általános sémák tisztázása, felszínre hozása, a kliens körülményeinek körültekintő, pontos ismerete, annak feltérképezése, hogy a kliens a meleg identitás fejlődésének mely szakaszában tart (*Ritter*, 2014).

A két terápiás megközelítés összevetéséről

Összességében ma már a pszichológia alapvetően azt az álláspontot képviseli, hogy a nemi irányultság megváltoztatása nem valószínű, hogy sikerrel járhat, illetve önmagában veszélyt rejt az egyént tekintve (*APA Report*, 2009). Láthatjuk, hogy a két terápiás megközelítés alapjaiban tér el egymástól és nehezen összeegyeztethető.

Mindkét irányzat a kliensre koncentrál, azonban míg a reparatív szemlélet a kliens egyéni – kulturális, szociális, vallási – hovatartozását figyelmen kívül hagyva a terápiás végcél és a terápiás siker mércéjét a szexuális orientáció megváltoztatásában látja, az affirmatív megközelítés sokkal inkább a vélekedések természetessé válására, internalizálására törekszik megértve az egyén közegét. A siker mércéje inkább az elfogadás, az önbizalom növelése, a szelf erősítése, a coping kialakítása.

Míg a reparatív módszer célja, hogy a kliens a társadalmi elvárások és normák követését elsajátítsa, az affirmatív módszer hangsúlyt fektet az egyén szemléletének, útjának követésére, az elvárások, normáknak történő megfelelés, a szorongás, büntudat, szégyenérzet hátrahagyásával.

A reparatív megközelítés alapvetően implicit módon magában hordozza a homoszexualitás mint deviancia szemléletét, megerősíti a társadalmi elnyomást a homoszexuálisokkal szemben, hisz lényegében ráerősít azon vélekedésre, hogy a homoszexualitás nem normális, a társadalom rendjébe, működésébe nem beépíthető, javítani szükséges. A módszer háttérben érezhető a vallási és társadalmi hovatartozás kérdése. Laird szerint például a meleg nem azért küzdenek saját identitásuk elfogadásával, mert önmagában problémának tekintik identitásuk elfogadását, hanem azért, mert az őket körülvevő kultúra nem fogadja el azt (*Laird*, 1998). Az affirmatív megközelítés ezzel szemben nem képvisel semmilyen nézetet, nem kötődik egyik vallási felekezethez, politikai szemlélethez sem, kizárólag a kliens megértésére fókuszál.

A reparatív megközelítés szerint annak szükséges segíteni, aki változásra érett, aki a változás útjára kíván lépni. A kliens szeretné megérteni a saját traumáját és okságát, miért lett homoszexuális. Lényegében az, hogy okokat keresünk a homoszexualitás mögött, azt sugallja, hogy ez egy olyan elváltozás, melyet ha kézzelfoghatóvá, mérhetővé és visszafejthetővé teszünk, a megoldására is szert teszünk egyben. Ezáltal legitimáljuk, hogy a szexuális orientációk nem egyenrangúak, köztük különbség van, hiszen míg a heteroszexualitás eredetét nem próbáljuk apró részletességgel feltárni, a homoszexualitás okságának feltárására múgonddal ügyelünk. Abban az esetben, ha a kliens felé alapvető nyitottsággal és elfogadással közelítünk, ahogy az affirmatív szemlélet teszi, ilyen kitételek feleslegesnek tűnnek. Az affirmatív megközelítés célja sokkal inkább az egyenrangúság érzésének erősítése, a másság, a diszkrimináció érzésének csökkentése.

Összefoglalás

A kategóriák, az előítéletek, a diszkrimináció, a sztereotípiák nem segítik azt a célt, mely önmagában kulcsfontosságú: a másik megértését. Összességében úgy vélem, a tudományok, és minden ember alapvető feladata többek között az, hogy minél inkább útmutatással éljen. Útmutatással éljünk azok felé, akik megosztóan vélekednek, akik hiányos ismeretekkel rendelkeznek az új irányzatok, a tudományos kutatások, a kutatások eredményei terén. Azok felé, akik szakmai állásfoglalásuk szerint inkább helyreállítanak, mint megértő módon közelednének. És útmutatással élhetünk kicsit önmagunk és saját önismereti folyamatunk felé is annak érdekében, hogy segítségnyújtásunk minél inkább hatékony lehessen, odafordulásunk a másik egyénről szólhasson, nem önmagunkról, nem a társadalmi, kulturális, szociális, vallási, politikai elvárásokról, vagy hovatarozásról.

A megértés folyamata segít tudomásul venni, hogy olyan adottságról van szó, mely nem megszüntethető, nem befolyásolható, nem megelőzhető, nem elkerülhető. A hangsúly ezáltal sokkal inkább az elfogadásra, az együttélés megkönnyítésére tehető. A kérdés nem a „miért?” lesz, hanem a „hogyan?”.

A megértés folyamata helyett tartott oknyomozás a homoszexualitás jelenségét tekintve káros folyamat. A jövő helyett figyelmünket a múlt felé irányítja. Hiába létezne egyértelmű, kimutatható, bizonyítható ok, a felismerés a homoszexuális érintettséget, ennek felvállalásának, elfogadásának folyamatát nem könnyítené meg. A fennálló általános előítéletekkel, sztereotípiákkal szemben a védelmet nyújtó, segítő szűkebb környezet szerepe (család, barátok, segítő szakemberek) felértékelődik.

„Ahogy a meleg ember nem választotta nemi irányultságát, úgy a szülő sem választotta, hogy a gyereke meleg legyen. De ha már ez lett a sorsa, akkor jobban jár, ha szembenéz vele, mintha megpróbál elmenekülni előle” (Fischer, 2010. 75. o.). „A jó családi életet, a szülő-gyerek kapcsolat intimitását nem a gyerek melegsége veszélyezteti, hanem az ellene folytatott kilátástalan küzdelem” (Fischer, 2010. 76. o.). Terápiás folyamataink és munkánk során a tanulmányban összegyűjtött sokszínű szempontok, vizsgálatok és nézetek segítséget nyújthatnak annak érdekében, hogy mi magunk is megértsük és nyitottak legyünk egymás sokszínűségére is.

Felhasznált irodalom

- Banyard, P., Dillon, G., Norman, C. & Winder, B. (2013): *Essential psychology*. India: Replika Press.
- Bieber, I., et al. (1962): *Homosexuality. A Psychoanalytic Study of Male Homosexuals*. Basic Books, USA.
- Borgos Anna (2013): Joseph J. Nicolosi: Szégyen és kötődésvesztés. A helyreállító terápia gyakorlata (recenzió). *Pszichoterápia*, **21**. 6. sz. 414–417.
- Dean, T. & Lane, C. (2010): Homoszexualitás és pszichoanalízis – Bevezetés. *Thalassa*, **21**. 4. sz., 5–38.
- Dombos Tamás, Takács Judit, P. Tóth Tamás és Mocsonaki László (2011): Az LMBT emberek magyarországi helyzetének rövid áttekintése. In: Takács Judit (szerk.), *Homofóbia Magyarországon*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 38–41.
- Fischer Eszter (2010): *Meleg a gyerekem?!* Saxum Kiadó Kft. Budapest.
- Guidelines for Psychological Practice with Lesbian, Gay and Bisexual Clients (2012). *American Psychologist*, **67**. 1. sz., 10–42.
- Hill, A., K., Dawood, K. & Puts, D. A. (2012): Biological Foundations of Sexual Orientation. In Patterson, Ch. J. & D'Augelli A. R. (szerk.): *Handbook of Psychology and Sexual Orientation*. Oxford University Press, New York.

- Dean, T. és Lane, C. (2010): Homoszexualitás és pszichoanalízis – Bevezetés. *Thalassa*, **21**. 4. sz., 5–38.
- Kinnunen, L., H., Moltz, H., Metz, J. & Cooper, M. (2004): Differential brain activation in exclusively homosexual and heterosexual men produced by the selective serotonin reuptake inhibitor, fluoxetine. *Brain Research*, **1024**. 1–2. sz., 251–254.
- Kórácz Krisztián (2013): A homoszexualitás demedikalizációja – a büntől, büntetéstől az egyenlőség felé. *Lege Artis Medicinae*, **23**. 5–6. sz., 316–320.
- Laird, J. (1998): Theorizing culture. In: McGoldrick M. (szerk.): *Re-visioning family therapy: Race, culture, and gender in clinical practice*. Guilford Press, New York.
- Lukács Dénes (2013): *Kell-e gyógyítani a homoszexualitást?* Magyar Családterápiás Egyesület: Vita a homoszexualitásról. publikálatlan előadás
- McAdams, D. P. (2006): The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry*, **16**. 1. sz., 11–18.
- Michael, R. T., Gagnon, J. H., Laumann, E. O. & Kolata, G. (1994): *Sex in America: A Definitive Survey*. Little, Brown and Co, Boston.
- Nicolosi, J. J. (2013): *Szégyen és kötődésvesztés. A helyreállító terápia gyakorlata*. Harmat, Budapest.
- Raskin, J. D. (2002): Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism. In: Raskin, J. D. & Bridges, S. K. (szerk.), *Studies in meaning: Exploring constructivist psychology*. Pace University Press, New York, 1–25.
- Report of the American Psychological Association Task Force on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation (2009): www.apa.org/pi/lgb/publications/
- Rédai Dorottya (2011): „...Én az olyanokat értem meg, akik nem tehetnek róla” Középiskolás heteroszexuális diákok diskurzusai a melegség kialakulásáról. In: Takács Judit (szerk.), *Homofóbia Magyarországon*. L'Harmattan Kiadó. Budapest, 149–150.
- Ritter Andrea (2014): *Melegek. Ismeretlen ismerősök a 21. században*. Corvina, Budapest.
- Takács, István Károly (2011): A homofóbia nyomai a magyar közoktatásban – Egy szegedi vizsgálat tanulságai. In: Takács Judit (szerk.): *Homofóbia Magyarországon*. L'Harmattan Kiadó. Budapest, 154–155.
- Takács Judit (2011): Homofóbia Magyarországon és Európában. In: Takács, Judit (szerk.): *Homofóbia Magyarországon*. L'Harmattan Kiadó. Budapest, 16–17.
- Whitehead, N. & Whitehead, B. (1999): *My Genes Made Me Do It*. Huntington House Publishers, Lafayette, LA.

Szexuális nevelés gyakorlata értelmileg akadályozott tanulók körében

Zechmeister Andrea

Dió Általános Iskola, Előkészítő Szakiskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Kollégium

Tökéletesnek kell lennünk, ha kiteljesedett szexuális életet szeretnénk élni? A fogyatékos emberek szexualitása tabunak számít, általában aszexuális lényként tekintenek rájuk, pedig a szexuális aktivitást nem feltétlenül csökkenti a fogyatékos ténye. Fokozott nehézséget jelenthet a szexuális kultúra megismertetése értelmileg akadályozott személyek esetén. A tanulmány egy hazai jó gyakorlatot kíván bemutatni az intézményi szintű szexuális nevelés tapasztalatairól.

Kulcsszavak: *fogyatékos, aszexualitás, tabu, szexuális nevelés, intimitás*

Az értelmileg akadályozott emberek szexualitása még napjaink nyitott, mindenről beszélő társadalmában is tabutémának számít. Médiával terhelt világunk azt sugallja, hogy, szépnek és tökéletesnek kell lennünk, az élet minden területén, ez alól nem kivétel a szexualitás sem. Tökéletesnek kell lennünk, ha kiteljesedett szexuális életet szeretnénk élni? Azt sugallják, hogy a szex életerős, fiatal, egészséges embereknek való. A szexualitás azonban velünk született életjelenség, ami az individuális különbségek széles skáláján megragadható, szexuális vágyunkat nem feltétlenül csökkenti az öregség, betegség vagy bármely akadályozottság ténye.

Az emberek gyakran aszexuális lényként tekintenek a fogyatékos emberre. Talán azt gondolják, bőven akad gondjuk, nincs energiájuk vagy lehetőségük a szexuális vágyakra, illetve azok kielégítésére. Ezt, az aszexuális hozzáállást, gondolkodást igazolja, pl. az akadálymentesített mosdók kialakítása. Egyszerűen koedukált, nincs női vagy férfi akadálymentesített mosdó, sőt ahol nincs lehetőség külön akadálymentesített mosdóra ott a női szakaszon alakítanak ki megfelelőt. Vajon miért?

Érdekes, de a szexualitás dominánsan, inkább „férfi” jelenség. Bár manapság egyre többet hallhatunk – szintén a médiából – a dominánsról, de évezredek kultúránkat alapul véve a társadalmi patriarchatus még a szexualitásban is erőteljes dominanciát élvez. Gondoljunk csak a nők házastársi kötelezettségére, egyenjogúságának elismerésére, az „erényövre”, vagy az egyes kultúrák nőket csonkító eljárásaira. A tradicionális gondolkodás a nőkről sokat változott az elmúlt évszázadok alatt, mégis a sztereotípiák, előítéletek, a hátrányos megkülönböztetés továbbra is jelen van a közéletben.

A *társadalmi nem* szociálpszichológiai megfogalmazása szerint: „a *társadalmi nem* a férfiak és a nők közötti pszichológiai, társadalmi és kulturális eltéréseket határozza meg, azaz azt, hogy az adott társadalomban milyennek kell lennie a férfinak és a nőnek, hogyan kell viselkednie, gondolkodnia és éreznie. A társadalmi nemnek vitathatatlanul biológiai alapjai vannak, ebből következően (de ezen túlmutatóan) erőkülönbségeken alapul, komplex relációk mentén szerveződik (pl. történeti-politika kontextustól, kultúrától, személyes életciklustól függően) és intézményesen is működik” (Fiske és Stevens, 1998, idézi Szabó, 2008, 9. o.). A nemek közötti különbségeket a munkamegosztás alakította ki, így a jellegzetes női és férfi viselkedés alapján épültek fel a nemi sztereotípiák, ami segíti (segítette) az eligazodást a társadalmi folyamatokban. Úgy tűnik, ezek a folyamatok nemcsak önmeghatározásunkat, de csoporthoz való tartozásunkat is meghatározzák. Jelenkorunk patriarchális világlepe az európai kultúra része, évszázadokon keresztül szívtuk magunk-

ba, igyekeztünk megfelelni a képnek, és elvetni mindent, ami nem illett bele. Tovább lépve, ezek az ideák mindannyiunkban ott élnek, hatnak ránk, befolyásolják nézeteinket, világlátásunkat, elvárásainkat, és nem utolsósorban előítéleteinket is.

A fogyatékoskosságot különböző szempontok mentén határozzuk meg, az ENSZ, a WHO fogalmait követve gondolunk a normális állapottól eltérő funkciókra, hátrányos helyzetre, károsodásra, társadalmi részvételre. A különféle terminusok lefedik a társadalmi cselekvés irányát, összefüggéseit, de hétköznapi megvalósulásuk mégis gyerekcipőben jár. Az ember, az egyén saját bőrén tapasztalja, ha fogyatékosként tekint önmagára, radikálisan másként kell gondolkodnia. Magára vesz bizonyos nehézségeket, diszkomfortérzést a saját testével kapcsolatosan, stigmák kerülnek rá, sokszor azonban ezek a jelek ébresztik rá a fogyatékkal élő embert, hogy nincs egyedül a világban, számos sorstársa van, akikkel közösen megváltoztathatják az emberek véleményét.

Az emberi test külsőségei, megjelenése elhatárolja az egyes társadalmi rétegeket egymástól. A fogyatékoskosság társadalmi viszonyítási alap is egyben, amit meghatároz az adott kor, kultúra értékrendje.

„A fogyatékos szerep sokkalta súlyosabb állapot és alacsonyabb státus, tehát a hozzá fűződő külső és belső szerepelvárások is mások. Tipikus velejárója az emberi státus teljes vagy végleges elvesztése és a másodrendű állampolgárság pozíciója” (DeJong, 1979, idézi Kálmán és Könczei, 2002, 86. o.). „A fogyatékoskosság bélyeg, stigma, ami alapján azonosítják az embert. A megjelölt emberrel szembeni előítéletek viszonylag egyszerűen alakulnak ki és termelődnek újra. Jellemző, hogy a stigmatizáltat a *normálisak* általában nem tekintik magukkal egyenértékű embernek” (Kálmán és Könczei, 2002, 102. o.). „A stigma nemcsak látható, de lemoshatatlan is. A stigmatizált ember gyakran hűz hasznát a stigmájából: sikertelenségeit, kudarcait indokolja vele. Goffman (1981) kifejezése szerint a stigma olyan *horog*, amely alkalmas rá, hogy viselője mintegy *ráakassza* hiányosságait, kudarcait, kielégületlenségeit, és így meneküljön azoktól. Arról nem is szólva, hogy a társadalom folytonosan üzen. Azt üzeni, hogy *nem vagy a helyeden*, azt üzeni, hogy *más vagy*. Ezzel folyamatosan megerősíti a horog létjogosultságát” (Kálmán és Könczei, 2002, 103. o.) Goffmann (1981) egy korábbi meghatározásában a stigmával kapcsolatos szocializációt két szakaszra bontja: az első szakaszban a fogyatékos személy szembesül a többség álláspontjával, míg a második szakaszban már tudatosítja magában adott stigmát és következményeit. Tehát az „ideális testre vonatkozó normát azonban a fogyatékosok is éppúgy beépítik identitásukba, sajnos az elnyomás társas mechanizmusát is internalizálva ezzel.” (Garai, 2004, 8. o.).

Felmerülhet a kérdés, mennyire tekinti egyenrangú partnerként a társadalom a fogyatékos nőt vagy férfit? Mennyire érezheti magát férfinak, vagy nőnek a fogyatékos ember? Vagy egyszerűen csak kiszolgáltatottságából fakadóan, a „gyermek” szerep jut neki, amihez a felnőtt társadalom egyértelmű aszexualitást rendel?

Egyes nézőpontok szerint ez az aszexuálisnak tételezés a fogyatékos ember kiszolgáltatottságát enyhíti a társadalommal szemben. A „nemtelenség” megkönnyíti a gondozási feladatokat a környezet számára, megóvhatja a csalódásoktól, a nemiségből adódó problémáktól. A fogyatékos személyek szexuális fejlődését, tapasztalatait és élményeit nagymértékben befolyásolja a környezet hozzáállása. A megismerés éppúgy nehezített ezen a téren is számukra, mint az élet más területein. Az információk és a kortárs kapcsolatok valószínűleg redukáltabbak az épek kapcsolat- és információ halmazához képest, de ez nem tartja távol őket a szexualitástól. Épp ezért szükséges a kellő felvilágosítás, tájékoztatás, elfogadás számukra, hiszen így az ismeretek hiányában, jóval több rizikónak vannak kitéve, a nemi betegségek, a nem kívánt terhesség, illetve a szexuális kiszolgáltatottság tekintetében.

A szexuális nevelés fogyatékosági dimenziói

A WHO (2010) irányelvei szerint a nemiségről gyermekeknek, fiataloknak nyújtott tudományosan megalapozott holisztikus szexuális nevelés segíti a nyílt attitűdök, szokások, készségek kialakítását, egyben elősegíti az igazságos társadalmak megjelenését. Ennek ellenére alig tapasztalható együttműködés az európai országok között a szexuális nevelés irányelveinek vagy tanmenetének közös kialakítására, fejlesztésére. A témához fűződő dokumentumokat, kutatásokat, eredményeket nem publikálják nemzetközi folyóiratokban. „Így nem túl meglepő, hogy a szexuális nevelés értékelését áttekintő legújabb tanulmányokban, amelyeket az UNESCO *„International Technical Guidance on Sexuality Education”* gyűjteménye tartalmaz, csupán 11 tanulmány olvasható a *„más fejlett országok”* címszó alatt, szemben az USA-ból származó 47 tanulmánnyal.”¹ Az így megjelent európai tanulmányok legtöbbször Angliában írták, csekély számú érkezett más európai országból, ezek alapján azt gondolhatnánk Európában nincs törekvés a szexuális nevelés bevezetésére, tanulmányozására, azonban ez téves gondolatmenet lenne. Szilágyi Vilmos az 1970-es évektől gyűjt adatokat a magyar ifjúság szexuális problémáiról, a témához fűződően már több könyvet publikált. 1973-ban a népességcsökkenés elkerülésének, a válások visszaszorításának, a gyermekvállalási kedv növelésének érdekében született egy *népesedéspolitikai kormányhatározat*, amely kötelezően előírta a *családi életre nevelés* oktatásának bevezetését az állami oktatás minden szintjén. Ez adhatott volna teret a szexuális nevelés ismereteinek bevezetésére is, azonban megfelelő tananyag híján, a tanárok felkészítése és ellenőrzése nélkül, az évi 3–4 osztályfőnöki óra keretében végzett családi életre nevelés nem nevezhető kielégítőnek. A szexuális nevelés helyzete némileg javult a politikai rendszerváltást követően a Nemzeti Alaptanterv megjelenésével, melyben „előírják az általános iskolák számára az egészséges életmódra nevelést, s ezen belül többek közt a nemiséggel kapcsolatos anatómiai és biológiai ismeretek oktatását, de a direkt szexuális felvilágosítás (vagy éppen a nemi nevelés) jelentéktelen szerepet kap. A nevelők változatlanul felkészületlenek, idejük sincs ezzel foglalkozni, s nem állnak rendelkezésre a szükséges tankönyvek vagy segédkönyvek sem” (Szilágyi, 2003, 106. o.). A 2003-ban hatályba lépett Nemzeti Alaptantervet a 202/2007. Korm. rendelet módosítja, a módosított NAT értelmében az egészségnevelés a közoktatás kiemelt fejlesztési feladata. „Az iskola megkerülhetetlen feladata, hogy foglalkozzon a szexuális kultúra és magatartás kérdéseivel, és figyelmet fordítson a családi életre, a felelős, örömteli párkapcsolatokra történő felkészítésre. Az egészséges, harmonikus életvitelt megalapozó szokások a tanulók cselekvő, tevékeny részvételével alakíthatók ki. Fontos, hogy az iskolai környezet is biztosítsa az egészséges testi, lelki, szociális fejlődést. Ebben a pedagógusok életvitelének is jelentős példaértékű szerepe van.”² A jelenleg hatályos NAT azonban visszalépést jelent a korábbiakhoz képest, a fejlesztendő területek közül a *családi életre nevelés* említi meg egy kurta mondat erejéig, miszerint „az iskolának foglalkoznia kell a szexuális kultúra kérdéseivel is.”³

„A gyógypedagógusok többsége szerint az iskolának vállalnia kell ezt a feladatot, mivel a családok nem biztosítják kielégítően gyermekeik felkészítését. Legtöbbször az osztályfőnöki, illetve a biológia órák keretében jelenítenék meg a szexualitás témakörét, néhányan egy-egy tanítási órához, illetve különböző élményekhez (egy film közös megtekintése, valamely probléma megbeszélése) kötnék” (Szabó, 1998, 3. o.).

¹ http://www.szexualpszichologia.hu/who_iranyelvei.html

² A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról szóló 202/2007. (VII. 31.) Korm. Rendelet.

³ Melléklet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelethez. *Magyar Közlöny* 2012, 66. sz., 10642. o.

Magyarországon Dr. Fejes András Európa- és világbajnok paralimpikon pszichológus könyve, a *Testi sérültek szexualitása* feszegeti ezeket a tabukat. Fejes (1994) szerint a fogyatékos embereknek segítség kell testük elfogadásához, a magánéleti szerepek, a családi és párkapcsolatok megváltozásának elfogadásához.

Zolnai Erika (2001) szexuálpszichológus *Felnőttek, mert felnőttek* című könyve értelmi fogyatékos fiatalok szexuális és érzelmi neveléséhez nyújt útmutatót, rávilágít a tévhitekre, az előítéletekre, illetve, hogy miért alakulnak ki ezek a szocializációs problémák. A társadalmi tükör hol domború, hol homorú képet mutat az akadályozott embernek önmagáról. Teljesítményét esetlegesen méltatlan elismerés, szájalom, vagy helyenként rácsodálkozás jellemzi, vagyis a társadalom szélsőségesen kezeli az akadályozott emberek populációját. Ezért fordulhat elő, hogy hamis önismeret alakul ki, reális énképük felépítése is akadályozottá válik. Talán ezzel magyarázható, hogy azonos fogyatékos-sággal élő személyek közül egyesek teljesen normális szexuális életet élnek, mások túlzott szexualitást sugároznak, megint mások kiszolgáltatják magukat partnereiknek, és olyanok is szép számmal vannak, akik teljesen elfordulnak a testiségtől és csak plátói szerelmeknek élnek. Márpedig a kiegyensúlyozott és pozitív párkapcsolat alapja köztudottan a reális énkép és az önfogadás, a kellő önbizalom, a kudarcorientált beállítódás pedig már magában hordozza a sikertelenség bekövetkezésének valószínűségét.

Külföldön a rehabilitációs orvostudomány szakértői szerint az értelmileg akadályozott emberek részére szükséges szexuális felvilágosítást nyújtani, éppúgy meg kell tanítani őket a szexuális viselkedésre, mint ahogy megtanítjuk őket a mindennapi élet tevékenységeire. A szexuális problémák fokozottan jelenhetnek meg az értelmileg akadályozott emberek életében, ezért segíteni kell őket, hogy a megismerés szinterei, eszközei, tevékenységei hétköznapi életük természetes részévé váljanak. A problémák köre lehet lelki, fizikai vagy fiziológiás jellegű és figyelembe kell venni a kognitív képességeket is a felvilágosítás, tanácsadás keretében. Sajnos viszonylag kevés az orvosi szakirodalom, a rendelkezésre állók mégis nagy segítséget nyújthatnak rászorulóik részére. A nehézségek egy része abból származik, hogy az értelmileg akadályozott emberek szexuális funkcióinak és diszfunkcióinak kutatása még egészen új terület. Hernádi (2009) szerint a mai nyilvános beszédmódban uralkodó elnyomó narratívák beszűkítik a szépség, az érzékiség sokszínűségét azzal, hogy annak lényegét leegyszerűsítve, bizonyos elemi tényezőket figyelmen kívül hagyva fogalmazzák meg. A szexualitás, az érzékiség, a nőiség kérdésköre elválaszthatatlan a testtel kapcsolatos diskurzusoktól, mivel a társadalom ezeket a testképhez, a test ideális megjelenéséhez köti.

Szexualitás és gyermekvállalás

Ami közös a korokon, kultúrákon és földrajzi régiókon átívelő társadalmi és politikai hozzáállásban, az a fogyatékos nők kirekesztése az anyaságra alkalmasnak tartottak köréből. A fogyatékos nők egységesként kezelt csoportját hagyományosan mindig is lebeszélyték, olykor el is tiltották a gyermekvállalástól. Emögött az esetek túlnyomó részében az a meggyőződés állt, hogy az ilyen nők fogyatékoságuk természetéből, életkoruktól, családi háttérüktől, iskolázottságuktól stb. függetlenül örök függőségben élők, aszexuális, gyermeki teremtettségek, s ha ráadásul testük fizikailag is eltér az átlagtól, a hagyományos női szerepek betöltésére teljességgel alkalmatlanok (Kálmán, 2010. 7. o.). Nem könnyíti a helyzetüket az intézményeknek a kérdéskörrel kapcsolatos teljes informátlansága és tehetetlensége sem (Kálmán és Könczei, 2002, 446. o.). Annak ellenére, hogy a fogyatékosok jelentős része nem öröklődés útján keletkezik, általában azt feltételezik, hogy a fogyatékos nők gyermeke is fogyatékos lesz, ami majd újból megterheli a társadalmat.

Ez azonban nem valós érv a fogyatékos nők gyermekvállalása ellen, hiszen az egyre tökéletesedő fogamzás és születés előtti tesztek (prekoncepcionális és prenatális diagnosztika) pontosan az ép, egészséges magzatok számának növekedését szolgálják. Noha számos rendkívül súlyos, sok szenvedést okozó, gyógyíthatatlan betegséget lehet ily módon kiszűrni, különös ellentmondás, hogy e tesztek fogadása éppen a fogyatékos emberek körében nem egyértelműen pozitív. Olvasatukban ezek csak azt bizonyítják, hogy a hozzájuk hasonló emberek világra jöttét meg kell akadályozni, hiszen aki nem *tökéletes*, annak léte nem más, mint a természet *tragikus hibája* (Prilleltensky, 2003, idézi Kálmán, 2010). Természetesen e véleménnyel messzemenően egyet nem értő álláspont is akad, vannak, akik egyenesen kívánatosnak tartják saját fogyatékoságuk átörökítését. Ez utóbbira kirívó példa Sharon Duchesneau és Candy McCullough, egy amerikai siket, leszbikus pár esete. Olyan, szintén siket spermadonort választottak születendő gyermekük apjául, akinek családjában öt generáción keresztül voltak siketek. Meggyőződésük szerint gyermekük jól jár az örökséggel, hiszen ők a siketséget nem fogyatékoságnak, hanem különleges kommunikációs formájuknak, a jelnyelvnek birtokosaként kulturális és nyelvi kisebbségnek tekintik (Savulescu, 2002, idézi Kálmán, 2010). Ahhoz a feltételezéshez, hogy egy sérült nő automatikusan sérült gyermeket fog szülni, hozzájárul az a meggyőződés is, hogy amúgy sem lenne képes megfelelően gondoskodni róla. Hol nyíltabb formában, hol az orvosi rendelők falai mögött, de a fogyatékos nőket igyekeznek lebeszélni a gyermekvállalásról. E szemléletnek szinte a legerőteljesebb – noha nem hangos – képviselői gyakran maguk az orvosok (Kálmán, 2010). Más motivációktól vezérelve és eltérő okokból ugyan, de a fogyatékos nők szexualitásának tagadásában az orvosok legjobb partnerei a családok. Az aszexualitás sztereotípiája mögött ugyanis ott rejlik a család rettegése is azoktól az újabb nehézségektől, amelyek felmerülhetnek felnőtt fogyatékos gyermekük esetleges szexuális életével kapcsolatban, pl. gyakorlati szervezési kérdések, pszichés terhek, kiszolgáltatottság növekedése. A szülők, akik ugyan vágnának unokára, gyakran félnek a többletterheléstől, s így maguk is inkább a művi terhességmegszakítást javasolják (Blochberger, 2010, idézi Kálmán, 2010). Az egészségügy hallgatása és a családok negatív hozzáállása ellenében a nemzetközi szaklapokban (pl. *Sexuality and Disability, Disability & Society, Health Care for Women International*) és megrázó könyvekben (pl. *Wates, 1999; Prilleltensky, 2004, idézi Kálmán, 2010*) minden olyan pszichés, társadalmi, gazdasági, orvosi és gyakorlati kérdéssel foglalkoznak, amely hatással lehet a fogyatékoság és szexualitás kérdéseire, a fogyatékos nők és szülőpárok reprodukív egészségére és gyermekvállalására.

Az értelmileg akadályozott emberek szexuális gondolkodása, viselkedése, érzései, vágyai és fantáziája ugyanolyan, mint ép embertársaiké. Szexuális nevelésük azonban gyakorta visszafogott. Nagyon fontos, hogy minden gyermek részesüljön szexuális nevelésben, és megkapja a lehetőséget, hogy felderíthesse, élvezhesse és pozitív módon kifejezhesse szexualitását. A értelmileg akadályozott gyermeknek alaposan el kell magyarázni a szex fizikai, érzelmi és szociális aspektusait, hiszen gondolkodási képessége gyengesége, az absztrakt gondolkodás nehézsége, saját élményeik nehézkes interpretálása miatt számukra ez nehezebben sajátítható el. A hazai szakirodalomból jól használható ebben a témában Forrai Judit *Értelmi sérültek érzelmi, szexuális élete és nevelése* című könyve (Forrai, 2003).

Egy hazai jó gyakorlat bemutatása

Iskolánk, a Friss utcai Dió Általános Iskola is felhasználta Forrai Judit munkáit a „szexuális nevelés” intézményi szinten működő programjához (Forrai, 2003; Forrai és Lengyel,

2003). A szexuális preventív nevelés tanmenete az „*Életvitel és gyakorlat*” műveltségi területen belül a „*Beszélgetés*” foglalkozás során heti egy alkalommal került bevezetésre a középsúlyosan értelmi fogyatékos tanulók körében. A cél, hogy az így megszerzett ismeretek birtokában tanulóink egy reális énkép és testtudat kialakításával egy megalapozott önismeretet szerezve, fejlesszék egyéni és közösségi életük minőségét, fejlődjön mások megértése és tisztelete, ez által a felelős párkapcsolatok kialakításához szükséges tudásuk, attitűdjük és motivációjuk. Megismerjék testük működését és változásait, kiemelten a szexualitás témakörében. A program további célja a pubertáskori változások megfigyeltetése, a nemi különbségek felismerése. További feladatok az intimhigiéniai szabályok megismerése és gyakorlati alkalmazása. A program része nő és férfi közötti kapcsolat formáinak (barátság, szerelem) bemutatása dramatikus játékokkal, a társas viselkedés szabályainak alkalmazása, az etikett előírásainak megfogalmazása és gyakorlata. Továbbá tanulóink esetén különösen hangsúlyos a szemérem kialakítása. A tanmenet felépítése körkörösén bővülő, a témák időközönként vissza-visszatérnek ismétlődő órák beépítésével. Első lépésként a bizalommal teli légkör kialakítása a cél, majd az énkép és testséma megismertetését követően ismertetjük a két nemre jellemző sajátosságokat. Jelenleg csoportbontásban (fiú-lány) tanítunk, azokat a tanulókat bevonva, akiknél látjuk, hogy érettek már erre, illetve elkezdtek érdeklődni e téma iránt.

A tanmenet pillérei:

1. közös alapelvek

- *egyéni bánásmód elve*: a szexuális nevelés során intézményünk nagy hangsúlyt fektet a különböző okokból fellépő hátrányok kezelésére, a sajátosságok mindenkori figyelembevételére
- *normakövetés elve*: alapvetően a többségi társadalomban elfogadott szexuális viselkedéshez, magatartáshoz igazodunk elvárásainkban, tudomásul véve a speciális szükségleteket
- *mindenkori segítő attitűd*: elvárt a tanulók szexuális viselkedésével, esetleges problémáival szemben tanúsított támogató hozzáállás a nevelők részéről
- *állandó folyamatos együttműködés*: a gyermekkel kapcsolatba kerülő szakemberek teljes körének együttműködése szükséges és elvárt
- *tájékoztatottság a témában*: folyamatos képzés szükséges
- *megfelelő tájékoztatás*: fontos a szülők és esetleges más segítő szakemberek lehetőség szerinti bevonása az együttműködésekbe
- *prevenció és esetkezelés*: intézményünkben folyamatos megelőző munka és az egyes esetekre szerveződött teammunka folyik
- *rendszer szemléletű problémamegoldás*: esetjelző rendszer működtetése

2. tananyagba építés

- A délelőtti folyó oktató-nevelő munka több tantárgyának tananyagában megjelennek a szexuális neveléshez tartozó témák.

3. prevenció, csoportbontásban végzett felvilágosító, segítségnyújtó foglalkozások

- A témakörök: énkép és testséma; nemi jellegek; higiénia; öltözködés; társasviselkedés-illetlenség; önismeret-társismeret; szexuális viselkedés, intimitás; család- és jövőkép;

4. szűrőrendszer működése

- kérdőív tanulóink szexuális viselkedéséről /általános jelleggel/
- állandó helyzetkép
- veszélyeztetett gyerekek kiszűrése
- egyénre szabott kezelési tervek

5. jelzőrendszer: protokoll a problémák kezeléséhez

- észlelés → koordinátorok → team → döntéshozatal → döntés közlése

Észlelés	A problémajelzése a koordinátorok felé
Koodinátorok	Tájékoztató Információgyűjtés Megbeszélés összehívása
team	A begyűjtött információk egyeztetése Megoldás keresése Azonnali döntéshozatal a jegyzőkönyv készítése Szükség esetén vezetőség / szülő(k) bevonása
Döntéshozatal Döntés közlése	Az érintettek bevonásával Szükség esetén más intézmény felé jelzés (gyermekvédelmi intézkedés céljából)

Néhány szóban az ismeretanyagról

Első körben bizalomjátékok keretében érzékenyítjük a tanulókat – kézfogás, tapintás, „*Ez vagyok én*”. A foglalkozás célja a közös szabályalkotás, ön- és társismeret, empátia kialakítása. Tovább lépve a külső tulajdonságok megbeszélésén keresztül, felhasználva az előismereteket a „*Milyen vagyok én?*” kérdést járjuk körül, majd felfedeztetjük a belső tulajdonságokat az érzelmeket kifejező szavak, hangulatok, arcki-fejezések összegyűjtésével. Megvizsgáljuk „*Mi igaz rám?*”. Ellentétpárokat alakítunk ki, megvitatjuk a lányok-fiúk érzelmeit. Miként kezelhetjük az érzelmeket, beszélünk mások megbántásáról, a sértődékenységről, az indulatok kezeléséről, az agresszióról, káromkodásról. Tanítjuk a megfelelő kommunikációt, figyelemmel a hanglejtésre, a hangsúlyra, a dühcsillapítás technikáját, pl. nagy levegő vétele – kifújás, ha haragszunk. „*Mikor vagyok boldog, dühös, mi az, ami örömet okoz?*”.

A külső, belső tulajdonságok után a testtudatra kerül a hangsúly, a testrészek fogalmainak megismerését képekkel segítjük. A testünk változásait csecsemőkortól a felnőtt korig, az egyes életszakaszok megismertetését a saját magukról készült fotókkal, egyéb képekkel, fafigurákkal szemléltetjük. A külső nemi jellegek változásainak megértését az otthonról hozott képek időrendbe tételével segítjük, beszélünk a fiúknál a magasság, az alak, az izomzat változásáról, lányoknál kerekdedségről, mellekről, menzeszről. De terítékre kerülnek rizikósabb jellegű témák is pl. a szőrösödés, izzadság, fűtyiméret, magömlés stb.

Az ismeretek összefoglalása után a második szakaszban már a társas viselkedés szabályait tanítjuk. Beszélgetünk a barátságról, a szerelemről. Ki a barátod és miért? Voltál-e már szerelmes? Milyen egy serdülőkori szerelem? Kézen fogva mennek, csókolóznak, tapiznak. Fiú-lány kapcsolat fejlődése, udvarlás, randevú, „járás”, csókolózás, ölelés. Tanítjuk a témához kapcsolódó udvariassági formákat, köszöntést, lány előre engedése, kabát felsegítése stb. A helyes társas viselkedési szabályokon túl beszélünk a káros szenvedélyekről, a megértést „Mondj nemet” drámajátékkal segítjük, de fontos elem a családon belüli erőszak, a különböző abúzusok felismertetése, a „mit tegyek, kinek szóljak?” kérdésköre immár az öntudat fejlesztését támogatja. Fontos téma a Facebook, az internethasználat veszélyei, az ismeretlen ismerősök, a képek posztolása, a különböző internetes oldalak böngészése.

A harmadik blokkban már az életmóddal összefüggésben értelmezzük a korábban tanultakat. A testünk tisztántartását, az intimhygiénia fontosságát, a mozgás és táplálkozás, az egészségtelen életmód veszélyeit, a szexualitás fejlődését a pubertáskorban, az interaktív tábla bevonásával, filmvetítésekkel támogatjuk. A negyedik rész már a szexuális viselkedést dolgozza fel, beszélgetünk a „Miről fantáziálsz?” kérdésén keresztül a képzeletről, az önkielégítésről, a szeretkezésről, ezek lehetséges helyéről, illetve módjáról. Az

idekapcsolódó öltözködésről, az illatokról, a színek megválasztásától a kihívó, kirívó, szolid öltözködési formákról. Fontos a kellemes és kellemetlen érintés megkülönböztetése, a befolyásolhatóságot szituációs játékokon keresztül mutatjuk be: „Gyere velem, mutatok valamit... Nincs otthon senki, gyere a lakásomra.” Az átlagostól eltérő szexuális viselkedés (homo-/bisexualitás), a nemi kapcsolatok következményei, a nemi betegségek, fertőzések, a terhesség, szülés, csecsemőgondozás, fogamzásgátlás, óvszerhasználat is megbeszélésre kerül, kiemelt figyelemmel hangsúlyozva a tanulók számára, hogy „Hova fordulhatok, hogyan kérjek segítséget?” az egyes problémák esetén. A tananyag lezárásaként számba vesszük a saját élet realitásait. Elképzeléseiket a felnőttkorról, a családtervezés, családalapítás lehetőségeit saját jövőképükkel összefüggésben beszéljük át.

A program bevétele, értékelése

A program jelenlegi intézményen belüli helyzetképét a felállított alapelvek mentén végighaladva ismerhetjük meg. Az *egyéni bánásmód elv* a jelzőrendszer és a szűrőrendszer működtetésével teljesül. A *normakövetés elvének* megvalósítása során azt tapasztaltuk, hogy vannak és valószínűleg lesznek is olyan gyermekek, akiknél ezen elvárások nem állják meg a helyüket és esetükben alapelvünk finomításra szorul majd. Iskolánk koncepciója elképzelhetetlen a *mindenkori segítő attitűd* nélkül, ezért fontos, hogy az egész intézményben, minden alkalmazott által ismert legyen a jelzőrendszer működése és az egységes hozzáállás e témakörhöz. Ehhez kapcsolódik a *folymatos együttműködés*, követelmény az állandó visszacsatolás és az iskolában működő „szexteam” megújítása, minimum félévente egyeztető megbeszélés. Nehéz a *témában való tájékozottság* megszerzése továbbképzések által, azonban a jó gyakorlatok felkutatása, a benchmarking minden pedagógus célja lehet. Az intézményben kialakított jelző- és szűrőrendszer segítségével biztosított a *megfelelő tájékoztatás*, ezzel egyidejűleg megvalósul a *rendszer szemléletű problémamegoldás* alapelve is.

A pedagógusok egyéni tapasztalatait meghallgatva kirajzolódtak a program megvalósítási nehézségei, a szexuális nevelés intézményi szinten nem lehet tabutéma. Kévs a heti egyszeri beszélgetés, a tanulók igénylik a felvilágosítást, a téma szinte minden témakörön keresztül megragadható, értelmileg akadályozott tanulók számára az egyes elemek megértése, szintetizálása hosszabb ideig tart, ezért is fontosak az ismétlések. Felmerült a szülői felelősség kérdése, az otthonról hozott információk iskolai megjelenése, ami sokszor inkább nehezíti a feladatot. A tanulók nagyon várják ezeket az alkalmakat, van, akinek konkrét kérdései vannak, azonban jellemzőbb, hogy a tanmenet egyes elemei nehezen feldolgozhatók néhány tanuló számára, nem értik. Ezért felülvizsgálatra szorul, hogy mi a fontos. Szükséges-e például a nemi kapcsolatok megbeszélése, a fogamzásgátlás, a szülés, a csecsemőgondozás megvitatása, vagy sokkal inkább a saját életükből kiragadott példákon keresztül nyújtott „adott helyzetre - adott válaszok” tematikát nyújtó felvilágosítás. Konkrétumok megfogalmazásával, konkrét problémák megbeszélésén keresztül, például. a fiúk miért nem mehetnek a lányfolyosón (kollégium), miért szükséges, hogy ne legyen tárva-nyitva a fürdő- vagy vécéajtó, illetve az öltözködési szabályok nyomtatékosítása. Vagy miért nem készítünk felvételeket az intimtestrészeinkről és nem mutogatjuk ezeket a képet a szünetben. Következésképpen érdemes lesz a megszerzett tapasztalatok alapján a prioritások újragondolása. Azonban az kulcsfontosságú, hogy munkánk során szükség van az ilyen típusú beszélgetésekre, a nehézségek ellenére is fel kell vállalni a feladatot, adott kérdéseket minél egyszerűbben kell megfogalmazni, a könnyebb megértést segítve, képekkel, dramatikus játékkal, szituációs feladatokkal, de sokszor augmentatív és alternatív kommunikációs módszerekkel.

Összegezve: továbbra is kérdés milyen mértékű szerepet kell vállalnia a gyógypedagógusnak a tanulók szexuális nevelésében, hogyan működjenek együtt a szülőkkel, illetve értelmileg akadályozott tanulók esetén szükséges-e általánosan bevezetni a témát, vagy sokkal szükségesebb igény szerint célzottan, az érdeklődést figyelembe véve kiscsoportban foglalkozni a szexuális nevelés tárgyával. A tapasztalatok azt mutatják a szexuális nevelés során, az egyéni helyzetek azonnali esetkezelése szinte megkerülhetetlen a gyógypedagógiai iskola színterén. Ahogy egyik kolléganőm megfogalmazta: „*Ilyen a munkánk.*”

Felhasznált irodalom

- Fejes András (1994): *Testi sérültek szexualitása*. Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Szövetsége Rehabilitációs Szolgálat, Budapest.
- Forrai Judit (2003): *Értelmi sérültek érzelmi, szexuális élete és nevelése*. Szex-Edukációs Alapítvány, Budapest.
- Forrai Judit és Lengyel Adél (2003): *Én-kép-kirakó*. Szex-Edukációs Alapítvány, Budapest.
- Garai Dóra (2004): A test és az identitásalakulás kérdései a fogyatékossgal élők személyiségének megismerésében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **59**. 1. sz., 5–18.
- Goffmann, E. (1981): *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Hernádi Ilona (2009): A fogyatékos női testről alkotott kép(zet)ek. In: *Fogyatékossg és társadalom*, 1. sz. 87–93.
- Kálmán Zsófia és Könczei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kálmán Zsófia (2010): *Aki álmában is látja a fényt... Anyaság akadálymentesítés nélkül*. Jogot joggal IV., De juRe Alapítvány, Budapest.
- Kovárik Erzsébet (2006, szerk.): *A hátrányos megkülönböztetés felismerése és kezelése*. Magyar Közigazgatási Intézet, Budapest.
- Szabó Mónika (2008): *A társadalmi nemekkel kapcsolatos dinamikus nézetrendszerek szociálpszichológiai vizsgálata: Ideológiák és sztereotípiák, nemi tipizáltság és társas identitás*. PhD-disszertáció, Budapest.
- Szabó Ákosné (1998): Szexuális nevelés a tanulásban akadályozott gyerekek és fiatalok általános iskolájában és diákotthonában. *Gyógypedagógiai Szemle*, **26**. 3. sz., 218–222.
- Szilágyi Vilmos (2003): A szexuális nevelés nálunk és másutt. *Új pedagógiai szemle*, **53**. 11. sz., 104–107.
- Zolnai Erika (2001): *Felnőttek, mert felnőttek. Értelmi sérült felnőttek szexuálpedagógiai támogatása*. Kézenfogva Alapítvány, Budapest.

Egyéb források

- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról szóló 202/2007. (VII. 31.) Korm. Rendelet
- Az európai szexuális nevelés irányelvei, Vázlat a politikusok, nevelési és egészségügyi intézmények és szakemberek részére. Szövetségi Egészségnevelési központ, Köln, 2010 (Ford: Dr. Szilágyi Vilmos)
- URL: http://www.szexualpszichologia.hu/who_iranyelvei.html
- Nemzeti alaptanterv
- URL: <http://www.ofi.hu/en/node/170389.html>
- Magyar Közlöny 2012. évi 66. szám

A nemekről való tudás és nemi identitás fejlődése autizmussal élő óvodásoknál

Lukács Szandra

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola,
ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Az „én” és az identitás fejlődése szempontjából az óvodás évek meghatározóak. Jelen tanulmányban ezért elsősorban az óvodáskorra jellemző fejlődési út kerül több irányból bemutatásra, kiegészítve a „tipikus” fejlődés fonalát autizmus spektrumba tartozó tanítványok identitásának alakulására vonatkozó tapasztalatok megosztásával. Az autizmus spektrumba tartozó gyermekek nemi identitás fejlődésére vonatkozó kutatások szűk körűek, többségében egyéni eseteket bemutató leírások (Mukkades, 2002; Schalkwyk, Klingensmith és Volkmar, 2015).

A kis mintás kutatás (N = 4) arra kereste a választ, hogy a nemekről való tudás milyen jellemzői figyelhetők meg az autizmus spektrumba tartozó óvodások esetében. Az 5–7 év közötti, jó képességű, integrált óvodába járó, autizmus spektrumba tartozó fiúgyermekekkel folytatott beszélgetés és közös játék tapasztalatai azt mutatták, hogy a nemekről alkotott tudásuk és saját nemi identitásuk a „tipikus” fejlődési utat követve történik.

Kulcsszavak: nemi identitás, pszichoszexuális fejlődés, játék, autizmus spektrum zavar, integrált nevelés-oktatás

Bevezetés

Tipikusan fejlődő és sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek együtt nevelésénél, oktatásánál – az *Inklúziós indexben*¹ leírt értékekkel megegyezően – a részvétel, tanulás támogatása már az óvodás kortól kezdődően kívánatos. Az inkluzív értékek – emberi jogok tisztelete, egyenlőség, részvétel, fenntarthatóság, erőszakmentesség, közöség, bizalom, együttérzés, bátorság és a sokszínűség tisztelete – oktatási gyakorlatba való átültetése egyben azt is jelenti, hogy elismerik, hogy az óvodai és az iskolai befogadás a társadalmi inklúzió egyik aspektusa. A sokszínűség, különbözőség értéként, gazdagító tényezőként való elve mellett a befogadó értékek között megjelenik az önelfogadás, a nemi identitás komplexitása és a kapcsolatokról való tanulás fontossága is (Booth és Ainscow, 2014).

Az óvodás évek a gyermekeknél az „én” és az identitás fejlődése szempontjából különösen jelentősek, ezért elsősorban a 3–7 éves korú gyermekek fejlődési sajátosságai kerülnek ismertetésre, kiegészítve a „tipikus” fejlődést autizmus spektrumba tartozó gyermekek identitásának alakulására vonatkozó tapasztalatokkal.

¹ *Inklúziós index*: a tanulás és részvétel támogatása az iskolákban című kiadvány első ízben 2000-ben jelent meg. Olyan segédanyagok gyűjteménye, amely az iskolák átvilágításához, önvizsgálatához nyújt segítséget, figyelembe véve azok minden aspektusát. Arra ösztönzi a munkatársakat, a szülőket/gondviselőket és a gyermekeket, hogy a maguk eszközeivel – óvodától a középiskoláig – járuljanak hozzá egy inkluzív szemléletű iskolafejlesztési tervhez, majd azt ültessék át a gyakorlatba, valósítsák meg (Booth és Ainscow, 2014).

Az óvodás gyermekek életkori sajátosságaiból, az autizmusra² jellemző viselkedésben megnyilvánuló jegyekből fakadóan, valamint a gyermekek vizsgálatában (pszichoszociális személyiségmérés, Carver és Scheier, 2006) betöltött szerepe miatt különös jelentőségű a játék, ezért jelen tanulmányban is meghatározó szerepet tölt be az identitás fejlődésének követésénél.

A tanulmányban egyedi esetek kerülnek bemutatásra, ezért az ebből levont következtetések nem általánosíthatók, vonatkoztathatók minden autizmus spektrumba tartozó óvodás gyermek identitásának alakulására, fejlődésére; óvatosan kezelendők. Azonban felvetik az ez irányú, széleskörű kutatások jövőbeli szükségességét.

A gyermekek nemi identitásának fejlődésére irányuló kérdések, beszélgetések ma is „tabunak”, kerülendő témának számítanak. Bár több cikkben és fejlődés lélektani könyvben leírt tény, hogy a nemi szervek felfedezése, ingerlése már az egészen korai életkorban megjelenik és az óvodáskor általános jellemzője, rendszeresen felmerül a pedagógusokban a kérdés, hogy mit csináljanak a gyermekkel, ha a délutáni pihenés alatt az ágyukban ingerlik a nemi szervüket. Még van olyan idősebb kolléga, aki megbüntetné, kiállítaná az így viselkedő gyermeket. Hogyha az előbb említett, természetes, felfedező viselkedést egy SNI gyermek végzi, akkor hangsúlyosabban merül fel, hogy helyes-e hagyni az adott viselkedést.

A gyermekek – kiemelten az autizmus spektrumba tartozó gyermekek – identitásának fejlődésére vonatkozó hazai szakirodalomban viszonylag kevés a témában releváns, friss kutatás. A talált irodalmak nagyrészt az autizmus és identitás témakörére (az autizmus elfogadására, feldolgozására vonatkoztak), illetve az autizmus spektrumba tartozó kamaszok, fiatal felnőttek szexualitásra fókuszáltak (Lawson, 2013; Attwood, 2015).

Nemi identitás és autizmus spektrum állapotok témakörében felmerülhet a kérdés, hogy gyakrabban előfordul-e a nemi identitás zavara autizmus spektrumba tartozó személyeknél, mint a tipikusan fejlődő személyeknél. Az eddigi kutatási eredmények nem meggyőzőek a gyakoribb együttjárást illetően, többnyire kis mintán végzett, egyedi eseteket bemutató kutatások (Schalkwyk, Klingensmith és Volkmar, 2015). Abelson (1981) vizsgálatában együttjárást talált a nemi identitás fejlődése és a szociális–kommunikációs készségek fejlődése, a kognitív készségek, az élet- és mentális kor között (Abelson, 1981). Ousley és Mesibov (1991) magasán funkcionáló autizmus spektrumba tartozó felnőttek és intellektuális képességzavart mutató felnőttek csoportját hasonlították össze. Vizsgálatukban pozitív korrelációt találtak az IQ és nemi identitással kapcsolatos ismeretek, tudás között. Kiemelték, hogy mindkét vizsgált csoportnál a fiúk szignifikánsan nagyobb érdeklődést mutattak a témában (Ousley és Mesibov, 1991).

Hellemans és munkatársai intézetben élő, autizmus spektrumba tartozó fiatal férfakkal készítettek interjút (N = 24). Azt találták, hogy a fiatalok rendelkeznek szocioszexuális ismeretekkel, azonban azok gyakorlati alkalmazása korlátozott. Tapasztalataik szerint a résztvevők harmadának volt kapcsolati tapasztalata, a maszturbáció általánosnak számított, a biszexuális irányultság aránya magasabbnak tűnt és két esetben megjelent a parafília (Hellemans et al., 2007). A tipikus fejlődésű fiatalokétól eltérő, magasnak tűnő biszexualitásra és parafiliára vonatkozó adatok is óvatosan

² *Autizmus*: egész életen át tartó, 0 fejlődési zavar. Kialakulásához elsősorban *genetikai okok* vezetnek (Rutter, 2005). Az autizmus diagnosztizálása viselkedési jegyek alapján történik. Ezek főként a reciprok kommunikációt, és szociális interakciókat és a rugalmas viselkedésszervezést érintik. Ezek alkotják az ún. *autisztikus triász*t, a szindróma magját. A triász igen változatos viselkedésekben mutatkozik meg, nem csupán az autizmusban érintett egyének közötti, hanem egyes eseteken belüli variálódásról is beszélhetünk. Emellett több olyan tünet – *triázon kívüli jellegzetesség* – is gyakran tarkítja a képet (pl. szenzoros érzékenység, egyenetlen képességprofil) (Stefanik és mtsai, 2007).

kezelendők, hiszen önmagában az intézményi lét, a zártabb, korlátozóbb, a szexuális életet esetleg tiltó mindennapi gyakorlat hatását is szükséges figyelembe venni. Az is kérdés lehet, hogy milyen lehetőségeik vannak a kutatásba bevont fiatal férfiaknak heteroszexuális kapcsolatok kialakítására, ha esetleg az intézményben gondozott fiataloknál a nemek aránya jelentős eltolódást mutat a férfiak javára? A kutatási módszer mellett a szerzők maguk is említik ezeket a szempontokat a kutatás korlátai között.

George és Stokes az autizmus spektrum és szexuális irányultság, nemi identitás témakörében végzett érdekes, 571 fős nemzetközi kutatást (*George és Stokes, 2016*). Az autizmus spektrumba tartozó nőknél és férfiaknál a szexuális orientáció széles körét találták, gyakoribb előfordulást mutattak ki a nemmel nem megegyező nemi identitás kapcsán, mint a tipikus fejlődésű csoportnál (például biszexualitás, homoszexualitás, transzszexualitás). Ezen belül is az autizmus spektrumba tartozó nők nyitottabbnak mutatkoztak, mint autizmus spektrumba tartozó férfiak (*George és Stokes, 2016*). Az autizmusról való tudás az elmúlt évtizedekben sokat gazdagodott, azonban még mindig számos a megválaszolatlan kérdés. Egyre több kutatásban jelenik meg a különbözőség elfogadása, a „neurodiverzitás” gondolata mellett az életminőség kérdése is. A párválasztás és kapcsolatok alakulása, a felnőtt és időskori „jóllét” vizsgálata nem csak a tipikus fejlődésű, de a nem tipikus, akár autizmus spektrumba tartozó személyeknél is érdekes téma lehet.

Schalkwyk, Klingensmith és Volkmar cikkükben felhívják a figyelmet az autizmus spektrumba tartozó személyeknél fennálló naiv tudatelméleti deficitre, illetve a sajátos kognitív stílusra, melyek befolyásolhatják a nemi identitás alakulását (*Schalkwyk, Klingensmith és Volkmar, 2015*).

Az autizmus spektrumba tartozó gyermekek a nemi identitás fejlődésénél a tipikus fejlődésű gyermekekhez hasonló fejlődési utat járhatnak be, azonban az esetlegesen kevesebb szociális érintkezésben, kapcsolatban való részvétel miatt kevesebb lehetőségük adódhat a nemi identitásuk felfedezésére, ezért eltéréseket is mutathatnak. A nagy egyéni különbségekből fakadóan – például eltérő intellektuális képességek, kognitív készségek, szociális készségek fejlődése – az autizmus spektrumba tartozó gyermekek az életkorokhoz rendelt fejlődési szakaszokban (3 és 7 év között) a nemi identitás fejlődésére vonatkozó lépcsőfokokban máshol tarthatnak (*Schalkwyk, Klingensmith és Volkmar, 2015*).

A nemzetközi tanulmányok kiemelik a további, longitudinális, nyomonkövetéses vizsgálatok szükségessége mellett az autizmus spektrumba tartozó személyek saját nemi identitásuk alakulásáról, fejlődéséről szóló ismereteinek a bővítését, a szexuális nevelés hasznosságát, preventív szerepét (*Hellemans et al., 2007; Schalkwyk, Klingensmith és Volkmar, 2015*).

Az identitás fogalmának és fejlődésének megközelítése a különböző pszichológiai elméletek tükrében

Az identitás fogalmával, fejlődésével mind a fejlődéslélektan, mind a személyiségpszichológia foglalkozik. Arra a kérdésre, hogy „*Ki vagyok én?*”, a különböző pszichológiai irányzatok eltérő választ adhatnak. Hogyan alakulnak ki a nemek közötti különbségek? Milyen jellegűek ezek a különbségek? Milyen hatások játszanak szerepet a nemeknek megfelelő viselkedés kialakításában? Erre vonatkozóan több választ, feltételezést fogalmaznak meg a kutatók. A fejlődés folyamatát többen, többféle szakaszokra, fázisokra tagolták (*Vajda, 2001, Carver és Scheier, 2006*).

Freud, a *pszichoanalitikus* szemszögből közelít. Szerinte a nemiség, a szexualitás szerepe jelentős az emberi életben és a személyiség fejlődésére vonatkoztatottan is.

A felnőttkori személyiség alakulásában, a nehézségek megoldásában meghatározóak a korai tapasztalatok, elsősorban az 5 éves korig tartó időszak. Freud a személyiség fejlődését életkori szakaszokra osztotta, melyben minden szakasz egy-egy testtájékról kapta a nevét – orális, anális, fallikus, látencia és genitális szakasz –, melyen keresztül a szexuális energia (libidó) levezetődik. Az óvodáskor szempontjából jelentős a 3–5 éves kor közötti fallikus korszak, amikor a gyermekek figyelme a nemi szervekre irányul, elkezdenek maszturbálni és fokozatos a szexuális érdeklődésük az ellenkező nemű szülő felé irányul, mellyel egyidőben ellenségessé válnak az azonos nemű szülővel szemben (Ödipusz-komplexus). Ezt a konfliktust végül mindkét nemnél az azonos nemű szülővel való azonosulás, identifikáció oldja fel (Carver és Scheier, 2006).

A *pszichoszociális fejlődéstudomány* leíró Erikson – Freudhoz hasonlóan – a személyiség fejlődését szintén egymást követő szakaszokkal írja le, mely az egész életen át tart. Azonban nála a társas interakciók hatása a kiemelt az egyes szakaszokban, innen adódik a „szociális” jelző. Erikson elméletének központi témája és fogalma az (én)identitás, ami azonosságot jelent. Minden fejlődési szakaszban az egyén egy pszichoszociális krízist, konfliktust él át, melynek megoldásával egy magasabb életminőséget ér el. Az egyes szakaszokhoz tartozó életkori megjelöléseknél megengedőbben fogalmaz, csak becsléseket alkalmazott, az egyéni eltérések, fejlődési ütem figyelembevételével. Az óvodáskor (3–5 év) az eriksoni modell szerint az autonómia és a cselekvések feletti kontroll gyakorlásának kezdete. Ez egybeesik az előbb leírt Freudi fallikus korszakkal és Ödipusz-konfliktussal. Erikson szerint az időszak konfliktusa a „kezdeményezés a bűntudattal szemben”, melynek sikeres megoldásával a szándék énjét alakítja ki a gyermek (Carver és Scheier, 2006).

A *fenomenológiai* nézőpontot képviselő Paul Ricoeur (1990) szerint a személyes identitás, az önazonosság („Ipsé”) a megélt események narrálása, mely a tudatunk működése, interpretációja által nyer jelentést. Az identitás alakulásában nem csak az élettörténet kontinuumja játszik szerepet, hanem az élettörténetet megszakító események, traumák is (Ricoeur, 1999, idézi Pintér, 2012). McAdams az identitás alakulását az élettörténetek folyamatos változásához, újra szerkesztéséhez hasonlítja. Az identitáskrízist széleskörűen értelmezi, mely minden ember egész élettörténetén átível (McAdams, 2001, idézi Carver és Scheier, 2006).

A szociális tanulástudomány képviselői, mint Bandura, különös jelentőséget tulajdonítottak az emberek személyes hatékonyságának. Kiemelik, hogy az emberek számára a szociális megerősítések hatékonyabbak lehetnek (például mosoly, dicséret, ölelés, mások figyelme), mint a közvetlen fizikai jutalmak (Bandura, 1978, idézi Carver és Scheier, 2006). A nemi szerepek olyan viselkedéses jegyek, melyek az adott kultúrában, az egyik nem képviselőinél inkább elfogadhatók, mint a másikonál. Bandura szerint a gyermekek már korán észreveszik, hogy mik a nemüknek megfelelő viselkedések, cselekvések és azokat kezdik végezni (Bussey és Bandura, 1984, idézi Carver és Scheier, 2006). A nemiszerep-viselkedés kialakulásában, a nemhez igazodás folyamatában szerepe van a pozitív megerősítésnek, jutalmazásnak (például az azonos nemű gyermekre és felnőttre való odafigyelés, nemnek megfelelő viselkedés), illetve a büntetésnek. Az azonos nemű modellek megfigyelésével a gyermekek több időt töltenek, de közben az ellentétes nem viselkedéséről is tanulnak (Carver és Scheier, 2006).

Mai, modern világunkban a különböző médiumok (tévé, mozi, újságok, és közösségi médiumok) szereplői, mint *szimbolikus modellek* is meghatározóak (Carver és Scheier, 2006).

A *kognitív fejlődéstudomány* képviselő Kohlberg és Piaget szerint a nemi identitás lassan, 2 és 7 éves kor között – a „műveletek előtti” szakasznak megfelelően – fejlődik. A gyermekeknél 2–2,5 éves korban a nemek közötti különbségek felismerésében egy

fogalmi tudatosulás jeleik meg. A nemi identitás döntő szerepet játszik a nemhez igazodásban, ez a motiváció készteti a gyermeket arra, hogy saját nemnek megfelelő módon viselkedjen. A nemkonstancia véleményük szerint biztosan a gyermekek 6–7 éves korára alakul ki (Kohlberg, 1966, idézi Atkinson és mtsai, 2001).

Bem *nemiséma-elmélete* szerint a gyermekeket arra ösztönzik, hogy a nemüknek megfelelően nézzék és éljék a világot (például nemnek megfelelő játék- és tevékenységválasztás). A gyermekek tehát a kulturális „nyomás” hatására saját nemükhöz igazodnak. Ha a kultúra kevésbé „nemhez igazodó” eszmék köré szerveződik, akkor a gyermekek is kevésbé fognak nemükhöz igazodni énképükben és viselkedésükben (Bem, 1981; 1985; 1993, idézi Atkinson és mtsai, 2001).

Biztosnak látszik, hogy a különböző elméletek a férfi és női nem közötti különbségeket – kultúrától függetlenül – elismerik, a különbözőség a látható biológiai eltérések mellett szociális mechanizmus is. A lányoktól és fiúktól elvárt viselkedés tekintetében a gyermek szűkebb és tágabb környezete általában egységes (Vajda, 2001).

A fejlődés szakaszokra történő felosztása viszonylagos, hiszen felgyorsult világunkban számolnunk kell az *akceleráció* jelenségével, mely a nemi érést is előbbre tolta. A testi akceleráció azonban nem jár együtt pszichikus akcelerációval, a testi és lelki fejlődés tempója különböző, eltérő lehet, ami nevelési és intrapszichikus problémák alapját képezheti (Soósné, 2003; Kovács, 2006).

Pszichoszexuális fejlődés

A személyiségfejlődés egyik fő iránya a pszichoszexuális struktúra (nemiséggel kapcsolatos ismeretek, érzelmek, attitűdök, szokások) kialakulása és fejlődése.

A nemek felismerése, mint a későbbi azonosságtudat előzménye, már csecsemőkorban megjelenik. A csecsemők különbséget tudnak tenni férfi és női arcok között (Martin, 1991, idézi Vajda, 2001).

A nemi szerepek „imprinting” korszaka a beszéd kialakulásával egybeesik. A kognitív és érzelmi reakciók sajátos, csak az egyénre jellemző egységbe rendeződnek. Ekkor alakul ki az én-tudat és a nemiségtudat, melyek a személyiség alappillérei.

A nemi kíváncsiság jelentősebb megnyilvánulásai a 3–6 év közötti óvodáskorra tehetők. A szobatisztaság kialakulása idején a gyermek egyértelműen szembesül a nemek közötti testi különbségekkel. Ennek okai felől érdeklődik. Általában a gyermekek korábban is láttak már ellenkező nemű meztelen személyt, de jelentőséget csak a 4–5. életévben tulajdonítanak ennek. Átmeneti izgalmi állapotba kerülnek, ahogyan Mérei fogalmaz, amit a nemiség korai formájának tekinthetünk. Mind a lányoknál, mind a kislányoknál feltűnő az érdeklődés a szexuális vonatkozású dolgok iránt (például mások meztelenségének és szexuális viselkedésének megfigyelése vagy megkérdezése, kérdezősködés a saját múltjukról, születésükről). Gyakoribbá válik a saját testtel való játék (Mérei, 2001). Ekkoriban kezdenek feltűnni náluk a „tilos” szavak és mondókák, versikék, amelyek a nemiséggel kapcsolatosak. A szülő többnyire haragszik ezért, ami vagy kényszerű elfojtásokat eredményez és annak beidegződését, hogy a nemiség tilos és titkolandó, vagy annak féligtudatos készségét, hogy a szülőt mivel lehet bosszantani és így figyelmét felkelteni.

A nemi különbségek felfedezése során a gyermekek képesek önmagukat is besorolni, „kategorizálni” és e szerint viszonyulni a másik nemhez. A kognitív szemléletet képviselők szerint a kategorizálás, a sémákban való gondolkodás megkönnyíti az igazodást az információáradatban (Martin és Little, 1990).

A Gender-séma elmélet szerint a „címkézés” segíti a megjelölést, az emlékezést és az azonos nemmel kongruens viselkedést. Kísérlet alapján a 2 éves gyermekek 67 %-a

helyesen kategorizált a nemek alapján saját magára vonatkoztatva, más gyermekeket 54%-uk sorolt be helyesen. A játékok tekintetében ez az arány 23% volt, a tevékenységekre vonatkozóan pedig 13% (Campbell, Shirley és Caygill, 2002).

A fiúkban kirajzolódik, hogy apjukra, a lányokban pedig, hogy anyjukra hasonlítanak. Ezzel különféle viselkedésmódok, szerepek is együttjárnak. A gyermek szülőkhöz való viszonya sajátosan alakul. A gyermek azonosul a vele egyező nemű szülővel, de szeretné „kisajátítani” a másik szülőt; ami feszültségeket idézhet elő érzelmi viszonyában mindkét szülővel kapcsolatban. Ezt nevezte Freud „Ödipusz-konfliktusnak” (Mérei, 2001; Vajda, 2001).

Az óvodáskor végére a gyermekek indulatai elcsendesednek, ekkorra a legtöbb gyermek már tudja, hogy életét a szülei nemi kapcsolatának köszönheti, de nem tudják pontosan, hogyan történik ez.

Az 5–6 éves kor újabb, jelentős változásokat hoz. Ez az első alakváltozás ideje (a végtagok megnyúlnak, fogváltás időszaka). Mindkét nemnél jellemző a gyengédség és a bőrkontaktus igénye, melynek kielégítését már nem biztos, hogy a szüleitől várja el, hanem a kortársaktól. A kortársak szerepe, a közös játékhelyzetek, páros és csoportos élmények egyre meghatározóbbá válnak. Kialakulnak az első, még „plátói” szerelmek, a barátságok (Vajda, 2001).

Az óvodáskori játék és gondolkodásmód hatása az identitás alakulására

Az óvodások fő tevékenysége a játék. A játék többféle örömforrásból táplálkozik (például az ismétlődő mozgások adta ritmus öröme, az „én csinálom”, én idézem elő öröme”, a másnak lenni öröme, illúzió, feszültségoldása). Örömforrás lehet a játék tartalma is (például papás-mamás játékok, a családtagok megjelenítése).

A gyermekek fantáziája élénk, gyakran csapongó, a valóság és a képzelet, mesék világát nem mindig tudják még egymástól elkülöníteni. Ezt a korra jellemző mágikus gondolkodással magyarázzák a kutatók. Azonban egyre inkább törekednek erre, így rengeteg „mi ez?” és „miért?” kérdést tesznek fel.

A felnőttek életét utánzó szerepjátékokban a játék témája, a felnőttek cselekvéseinek utánzása teszi vonzóvá a tevékenységet.

Az óvodáskorban rendszerint elkezdődnek a „szexuális játékok” is, például a doktorjáték, vagy a „papás-mamás”, amelyek főleg a szexuális kíváncsiság kielégítését szolgálják. Szívesen megnézik és megsimogatják például a társaik nemi szervét, vagy pusztít adnak egymásnak, ölelkeznek. Akár szerelmesek is lehetnek egymásba. Ezek a gyengédség különböző szintjéig jutó, erotikus viszonyok előnyösen fejlesztik a gyermek kialakuló szerelmi képességét (kivéve, ha a környezet erre is tiltással vagy kicsúfolással reagál).

Az óvodások játékaival kapcsolatban gyakran felmerül a kérdés mind az óvónőkben, mind a szülőkhöz, hogy baj-e, ha egy kisfiú babázik, vagy vasal, egy lány meg autóz, vagy vonatosat játszik? (Baj-e ha nem „nem tipikus”, sztereotip játékot játszik?³)

A gyerekek óvodás éveik alatt fokozatosan tanulják meg, hogy a női és férfi szerepekhez milyen tevékenységek, viselkedési formák, érdeklődési körök tartoznak.

Óvodáskor elején a lányok és a fiúk játéktevékenységében még gyakoriak az átfedések, idővel azonban fokozatosan szétválasztódnak a szerepek. A kutatók megfigyelték,

³ Ezzel a témával is részletesen foglalkozik F. Lassú Zsuzsa „Ez a 'gender', ez már sajnos Magyarországot is fenyegeti” – nemisztereotípiá-ellenes és/vagy nemileg differenciált nevelés koragyermekkorban című, jelen folyóiratban olvasható tanulmánya (a szerk.).

hogy a gyermekek sztereotip játéka és sztereotip játék preferenciája csak a kategóriák kialakításának idején fontos, utána az életkor előrehaladtával csökken ez a sztereotipizáltság (Bigler és Liben, 2006). A nemi azonosság tudata 5–6 éves korra alakul ki. Ebben az életkorban a „fiú”, illetve a „lány” fogalmak jelentését a gyerekek már mélyen értik. Tudják, hogy egy kislány szoknyába bújva is „férfi palánta” marad. Ismerik a nemekhez kapcsolódó szerepeket, ami viselkedésükben, így játéktevékenységükben is egyre nyilvánvalóbban megmutatkozik.

A nemre jellemző játéktevékenység még azokban a családokban is ki szokott alakulni, ahol nem várják el, rugalmasabban kezelik a nemhez igazodó viselkedést, illetve érték a nemek közötti esélyegyenlőség (Martin, 1991, idézi Vajda, 2001).

Családon belül inkább az apukák várják el gyermekeiktől a nemre jellemző „tipikus” viselkedési formákat (lányuktól a lányos, fiuktól a fiús viselkedést). Sokáig vizsgálták, hogy a „maszkulin” papáknak „maszkulinabb” fiuk van-e. Úgy tűnik, hogy nem ez a döntő. A nemi szerepek elsajátításában, a nemhez igazodó viselkedés kialakulásában az apa fizikai jelenléte („otthon van-e?”) és lelki értelemben vett hozzáférhetősége az egyik kulcstényező (Martin, 1991). A férfi nemi szerepek elsajátításában ugyanis kiemelt szerepe van az apával való azonosulásnak, aminek feltétele az apa és a gyermek között lévő élő, érzelmmel teli kapcsolat.

Lieben és Bigler (2002) kutatásában a nemi szerepek, különbségek és a játék-választási preferenciákat vizsgálták 5–13 éves gyermekek között (60 lány, 60 fiú). Azt találták, hogy a nem meghatározó faktor. A fiúk több időt töltenek a számítógépes játékokkal, TV nézéssel, sporttevékenységekkel, mint a lányok. Az életkor változásával a fiúk egyre „maszkulinabbá”, a lányok egyre nőiesebbé válnak és ez a játék-választásukban is tükröződik.

Nemi kategóriák megértése autizmus spektrumba tartozó gyermekek esetén

Az *autizmus* összetett fejlődési zavar, mely a viselkedéses jegyek által diagnosztizálható. A szociális–kommunikációs készségek területe különösen érintett lehet.

A társas viselkedések, interakciók, kapcsolatok megértésében nagy szerepe van az „elmeolvasás” képességének. Ez autizmus spektrumba tartozó gyermekeknél sérült. Ezáltal nehéz lehet az én-tudatosság, az önreflexió, a társakkal való együttérzés, mások vágyainak, érzéseinek felismerése (Howlin, Baron-Cohen és Hadwin, 2007).

Az autizmusban érintett személyek kommunikációs és társas nehézségeit elsősorban az „elme-olvasás” vagy „tudatelmélet” (theory of mind) hipotézissel szokták magyarázni. Az elmeolvasás képessége segít abban, hogy megértsük és elővételezzük az emberek viselkedését, hogy mentális állapotokat tulajdonítsunk másoknak. Ez a képesség segít mások kommunikációjának a megértésében, a kommunikációs helyzetek tisztázásában. Ez tesz képessé minket a humor, az átvitt tartalmak megértésére. Az elmeolvasás funkciói közé sorolják még az empátia és együttérzés, a becsapás, a mások meggyőzésének és az én-tudatosság, önreflexió képességét is. Autizmus spektrumba tartozó gyermekeknek nehézségei vannak mások gondolatainak és érzelmeinek a felismerésében. Az „elme-vakság”-gal magyarázható mindennapi nehézségek lehet például: érzéketlenség mások érzelmeinek a figyelembevételére kapcsán, mások fejében lévő tudás felismerésében (nem mindenki fejében ugyanazok az információk és tudások vannak, de ettől a másikat még nem „buta”), a barátságok és kortárs-kapcsolatok kialakításában, félreértések tisztázásában, félrevezetés megértésében, mások cselekvései indítékainak megértésében, az íratlan szabályok, konvenciók megértésében (Howlin, Baron-Cohen, és Hadwin, 2007; Attwood, 2015)

Autizmusban a nemi identitás fejlődésénél számos nehézséggel találkozhatunk az autizmusra jellemző – kölcsönös szociális és kommunikációs terület, illetve a rugalmas gondolkodás, viselkedésszervezés – területek érintettsége miatt. Az autizmus egy spektrumállapot, tehát az egyéni eltérések igen nagyok lehetnek, ami különböző nehézségeket okozhat a nemek képviselőinek kategóriába sorolásában. Általában hajlamosak merev szabályok szerint eldönteni, hogy az illető lány/nő, vagy fiú/férfi (például a lányok hosszú hajúak és szoknyát hordanak, a fiúknak rövid haja van és nadrágot viselnek). Az egyedi sajátosságok elfogadása – például rövid hajú lány – ami eltér a tanult kategóriától, zavaró lehet. Ezt nagyon jól példázza az egyik autizmussal élő óvodás megfogalmazása: „Az benne a megtévesztés, hogy rövidre vágta az anyukája a haját.” Hasonlóan zavaró lehet, ha egy férfinek hosszú haja, vagy esetleg fülbevalót visel. Ha már kialakultak a fő jegyek, amelyek alapján a gyermek, vagy fiatal azonosítja és csoportosítja nemek szerint az embereket, akkor ilyenkor mindig szükséges az eltérések, a különlegesebb megjelenési formák tanulása is adott szituációban. Míg a „tipikusan fejlődő” személyek akár finom jegyek alapján is kategóriákba tudják sorolni a férfiakat, vagy nőket (például hangszín, általános megjelenés), addig autizmus spektrum állapotoknál ez tanulás következménye. Kamaszkorban nehéz lehet a saját test változásainak, valamint a szexuális különbözőség, sokszínűség elfogadása (például egy autizmussal élő serdülő számára igazi fejtörést okozott, hogy a 2015-ös eurovíziós fesztivált megnyert Conchita Wurstot hova sorolja – nő? férfi? egyik sem? vagy mindkettő?).

Nemi kategóriák, szerepek és sztereotípiák autizmus spektrumba tartozó, integrált óvodás gyermekeknél – gyakorlati példák, tapasztalatok

A kismintás (N = 4) kutatásban az alábbi kérdések fogalmazódtak meg:

- A kutatásba bevont autizmus spektrumba tartozó óvodás gyermekek identitásfejlődése követi-e a szakirodalomban leírt tipikus fejlődés állomásait?
- Milyen fő szempontok, vonások alapján kategorizálják nemek szerint az embereket az autizmus spektrumba tartozó óvodások?
- Milyen tipikusan női, „anyára jellemző” és milyen tipikusan férfi, „apára jellemző” szerepeket fogalmaznak meg?
- Az autizmus spektrumba tartozó óvodások magukat milyen szerepben látnák szívesen a „papás-mamás” játékoknál?
- Különbséget tesznek-e az egyes játékok között aszerint, hogy inkább „fiús” vagy „lányos játékok-e? Milyen nemekre jellemző játékokat sorolnak fel?
- Az életkor tekintetében a gyermekek mutatnak-e különbséget a megfogalmazott kategorizációs szempontok, nemek közötti különbségek, játékok, vagy felsorolt szerepek között? Vagy hangsúlyosabb lehet-e a családi minta szerepe?

Résztevők

A kutatásban két testvérpár vett részt. Mindannyian integrált óvodába jártak és nemüket tekintve fiúk. Közös volt a gyermekekben, hogy „magasan funkcionáló” – jó verbalitású, kiemelkedő, átlag feletti intellektusú – autizmus spektrumba tartozó gyermekek.

A testvérpároknál 1–1 fiútag nagycsoportos (ÉK: 6,5 és 7,5 év), szeptemberben iskolát kezdenek, míg a testvérpárok másik fele középső csoportos (ÉK: 4,7 és 5,3 év).

Eljárás, módszerek

A gyermekek identitásfejlődésnek feltérképezésére különböző, játékos feladatokat kaptak.

0. Tükrös (tükörbe nézve saját nem megállapítása)
1. Képes (színes gyermekekről készült fotók csoportosítása nemek szerint)
2. Képes-beszélgetős (mondja el, milyen szempontok alapján csoportosította a képeket?)
3. Játékos-felsorolás (fiús és lányos játékok felsorolása, ő mivel szokott játszani)
4. „Papás-mamás” (férfi-női szerepek otthon – Mit szokott anya és mit szokott apa csinálni otthon? Vannak-e olyan feladatok, amiket csak apa, vagy csak anya lát el?)
5. Választható: rajzolás (egy-egy lány-, fiúalak lerajzolása)
6. Választható: szerepjáték (babaház elemeivel otthoni életkép megjelenítése)

Eredmények

A gyermekek mindegyike helyesen azonosította be saját nemét és a kortársakról mutatott fényképeket is megfelelően csoportosította nemek szerint.

A két nem közötti különbségek megfogalmazásánál egyértelműen hozták a középső csoportos gyermekek a külső jegyek és a nevek alapján történő különbségtételt (például „a lányoknak hosszú haja van”).

A haj hossza és a nem közötti összefüggés, a számukra láthatóan jól megfogható és fontos különbség a gyermekek fiút és lányt ábrázoló rajzán is megjelent.

Megjegyezték, az egyik rövid hajú lány képénél: „*Van benne csat! Az benne a megtévesztés, hogy rövidre vágta az anyukája a haját.*”

Az egyik nagycsoportos (6,5 éves) fiú pontosabban fogalmazott a testi különbségeket illetően: „*A fiúknak kukijuk van, a lányoknak nunijuk.*”

A játékokra vonatkozóan a fiús játékoknál megjelentek: a lovacska, kard, kalóz, építőkocka játékok, míg a lányos játékoknál a baba, babakonyha-főzős játékokat sorolták.

A két testvérpárnál viszont megoszlottak a válaszok az otthoni férfi-női szerepek, illetve házimunkák ellátására vonatkozó válaszok.

A hagyományos családi felosztás, szerepek szerint élő gyermekeknél az anyai feladatok között a takarítás, a babaetetés és főzés, míg az apai teendőknél a szerelés, csekkbefizetés, autóvezetés jelentek meg.

A liberálisabb nevelésben részesülő gyermekeknél, ahol mindkét szülő rugalmasabb a feladatok ellátását tekintve, az alábbiak alapján alakultak a tevékenységbesorolások:

A vacsorakészítésnél a szülők összedolgoznak, a vásárlást is sokszor együtt végzik, ez „mindenki” feladata. A szerelés és a borotválkozás tipikusan apához kötődő tevékenységek, míg anyához a kisbaba gondozása, etetése kapcsolódott.

A papás-mamás szerepjátékban életkortól és családtól függetlenül mind a négy fiú az apa szerepet játszáná, választaná.

A legnagyobb fiú azonnal belefogott a történet vázolásához: „*Papa ki van dőlve. Filmet*



1. ábra: Lány – Anya képe

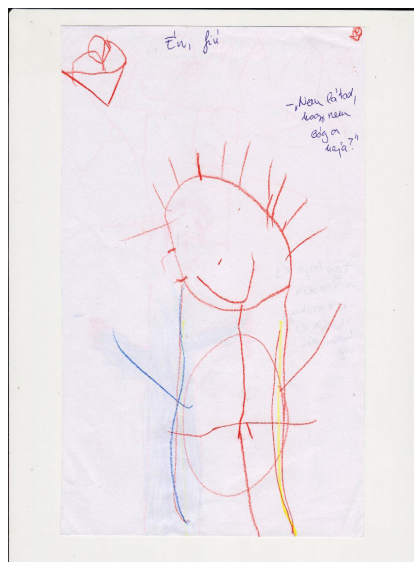
néz a fotelban. Anya főz.” „Készen van a leves! – kiabálta. Apa dolgozik. Megszerelte a székét.”

Két gyermek szívesen rajzolt egy-egy lány- és fiúalakot. Ezek közül két alkotást emelnék ki (1. és 2. ábrák)

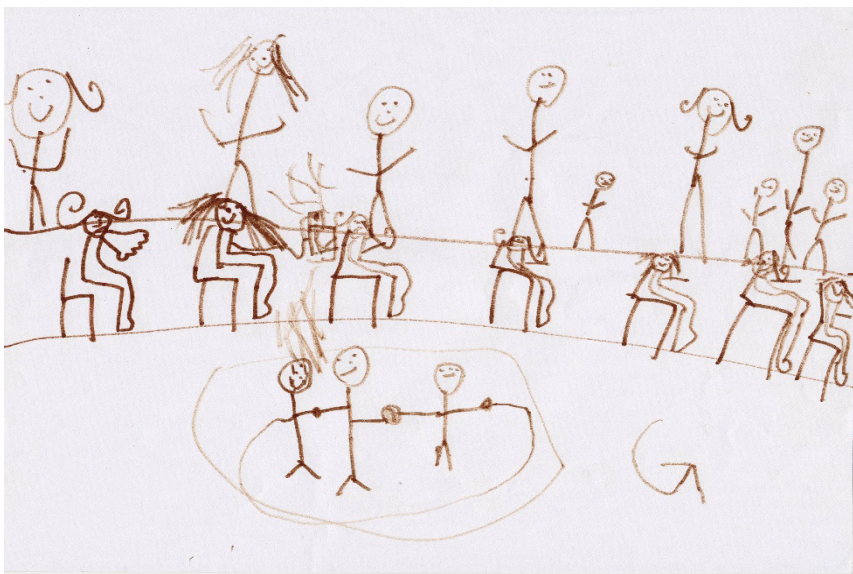
A lány alaknál jellemzően megjelent a hosszú, lógó haj, mint az azonosítás egyik fő szempontja, valamint a ruházatban is tükröződtek a „nőies” jegyek (például hosszú ruha, magas sarkú cipő). A fiú alaknál jellemzően a rövid hajat emelték ki (2. ábra). Ez mind az életkori sajátosságokat, mind az autizmus spektrumra jellemző gondolkodásmódot, kategorizációt tükrözi.

Az egyik rajzon (lásd 1. ábra) megjelenik a lány, illetve női alak mellett babakocsi is. Ez megegyezik a tipikusan női, anyai szerepeknél mondottakkal (anya gondoskodik a kisbabáról).

A haj hosszúságának mértéke, mint lényeges külső tulajdonság, azonosító elem jól tetten érhető a következő csoportképen is. Az óvoda a planetáriumban kirándult. Az élményt megörökítő rajzon is látszik ez a jegy (lányok hosszú hajúak, a fiúknak rövid hajuk van, vagy nincs hajuk) (3. ábra).



2. ábra: Fiú – „Én”



3. ábra: Óvodás kirándulás a planetáriumban

Az alábbi, nem beszélő, autizmussal élő óvodás tanítványom rajzain (ÉK: 7 év) is jól megfigyelhetőek a nemekre jellemző külső jegyek (például női alakon hosszú haj, szoknya – 4. ábra, a férfialakon – bajusz, nyakkendő és nadrág).



4. ábra: Női alak



5. ábra: Férfi alak

A fejlesztések lehetséges irányai

Az autizmus spektrumába tartozó gyermekek és fiatalok igényei rendkívül sokszínűek. A bemutatásra került esetek, a gyakorlati munka tapasztalatai, valamint az ide vonatkozó szakirodalmi ismeretek alapján a tanulmány ezen részében a fejlesztésre vonatkozó lehetséges irányok kerülnek összefoglalásra.

Az autizmus spektrumba tartozó gyermekeknél és fiataloknál az autizmusból, a gondolkodási sajátosságokból fakadóan érdekesebb a tanulást konkrét, jól látható fizikai tulajdonságokkal, jegyekkel kezdeni, majd fokozatosan haladni az elvontabb fogalmak felé.

Mind a jól látható, konkrétabb jegyek megfigyelésénél (például testünk fizikai jellemzőinek tanulása, saját test felépítésének a tanulása), mind az elvontabb tartalmak (például belső tulajdonságok, személyiségjegyek, az életkori változásokkal együttjáró érzések, a saját test és mások megérintésével kapcsolatos szabályok, illetve az általános szociális szabályok) tanításánál fontos a szemléltetés, a vizuális alapú segítség használata (például fényképek, folyamatábrák). A testi és érzelmi változások olykor félelmekkel társulhatnak, ezért lényeges, hogy az érintett fiatalban tudatosítsuk, hogy ezek természetesek. Jó, ha az életkorral járó változásokat egyéb módon (például táblázatok, időszalag) segítségével is megjelenítjük, akár ún. szociális történetekbe, mesékbe is foglaljuk.

A kölcsönös kommunikációs és szociális terület sérülése miatt – ami szintén rendkívül egyéni – az erről való beszélgetés, tanulás is nehezített lehet. Autizmusnál az ún. kettős tananyagot szokták említeni, hogy nem elég a szokásos iskolai követelményeket, tananyagokat elsajátítani, hanem az autizmusból fakadóan szükséges az érintett területekből adódó sérülések kompenzálása is. Ezért a fejlesztések anyagát olyan, a tipikus fejlődésű gyermekeknél természetesen, ösztönösen elsajátított helyzetek is képezik, mint például az érzelmek tanítása, vagy a különböző helyzetekhez tartozó elvárt viselkedési normák tanulása (például hogyan fejezzem ki egy kortársam felé, hogy tetszik nekem, vagy hogyan hívjam el randizni, vagy hogy egy kisgyermek még az anyukája ölébe ülhet, megpusztilhatja, de egy kamaszra már csúnyán néznének, vagy mikor és

hol elfogadható az önkielégítés). Fontos tisztázni azt is, akár már kis kortól, hogy mik azok a témák, amikről otthon, a szülőkkel lehet beszélni, mik azok a témák, amikről az idegenekkel is lehet beszélgetést kezdeményezni (például szexuális szokások), illetve a szexualitáshoz kötődően mik azok az általánosan elfogadott kifejezések, amiket használhatunk és milyen kifejezéseket kerüljünk, mert esetleg sértőek lehetnek (például intim testrészek megnevezéseinél).

Az életkori változásokkal együtt az autizmussal élő gyermek és fiatal érdeklődése, témáról való tudása is változik.

A különleges érdeklődés, az egyes testrészek iránti vonzódás, a gyermekek rajzában is gyakorta megjelenik (például az emberek köldöke még ruhán keresztül is átlátszik a rajzon, fontos a jelölése, vagy minden lánynak „cicije” van).

Az is előfordulhat, hogy a gyermekek szívesen beszélnek az alakuló identitásukról, vágyaikról és gyakran kérdezősködnek akár idegenek előtt is a témában.

Ebből adódhat, hogy a fejlesztések során – akár már a kiscsoporttól kezdve – hangsúlyt kell fektetni az ember fejlődésére, az emberi test változásaira és az erről való kommunikációra.

Előfordul, hogy szükséges tisztázni és gyakorolni (például szociális körök, szabályok, szociális mesék alkalmazásával), hogy például kinek, hogyan köszönünk, kit hogyan lehet megérinteni, vagy például azzal foglalkozni, hogy hol, hogyan és mikor lehet maszturbálni (például kiscsoportos óvodást megtanítani arra, hogy simogathatja magát oviban elalvás előtt a takaró alatt, vagy otthon a szobájában, de például társaságban nem). A szabályok, határok felállítása – következetes betartása és a helyes viselkedés jutalmazása – akkor is kiemelten fontos lehet, ha az autizmus gyermek szerethet bizonyos testrészeket megérinteni (például női mell, térd, férfiak szakálla, női láb). Ez a különleges érdeklődés óvodáskorban is megjelenhet.

A fejlesztés során a hangsúlyt és a gyermekek, fiatalok érdeklődését érdemes fokozatosan a jól látható, mindenkire jellemző fizikai kategóriák tanulásától a különbözőségekre (például eltérő szem színek, haj hosszúság, nemenkénti eltérések, egyéni sajátosságok) irányítani. A külső, majd belső tulajdonságok tanulása, a testi változások elfogadása hozzájárul a nemi identitás alakulásához, fejlődéséhez.

A testről, a megjelenések különbözőségéről, majd a kapcsolatok alakulásáról és az identitás fejlődéséről jól használható tananyagot, oktatási segédanyagot jelent az Ö.T.V.E.N. (Önismeret, Társas Viselkedés és Egészségnevelés) c. kiadvány (Speirs, 2014).

Összegzés, záró gondolatok

A nemekről való tudás fejlődésének egyik kiemelt szakasza az autizmus spektrumba tartozó gyermekeknél is az óvodáskor lehet, amikor tapasztalatokat szereznek a nemek különbözőségéről és saját testüket is felfedezik. Ez az identitásuk fejlődésének természetes és fontos állomása.

A tanulmányban ismertetett négy, nagyon jó képességű, autizmus spektrumba tartozó kisfiúval való beszélgetés, közös játék tapasztalatai azt mutatták, hogy az ő nemi fejlődésük a jelenleg, a „tipikus” fejlődésű gyermekekét követi.

Az autizmussal élő gyermekek esetében a fejlesztés hangsúlyos és kiemelt része a gyermekek szociális-kommunikációs készségeinek fejlesztése, identitásuk fejlődésének nyomon követése. Kívánatos, hogy az egyéni fejlesztési tervek tervezésénél, az egyes beavatkozások megbeszélésénél a szülők is jelen legyenek, hogy a témában az otthon és az óvoda azonos elveket képviseljen, hogy a felmerülő, gyakran „kényes” kérdésekre, problémákra a szülők választ kapjanak.

A fejlesztéseknél a szociális kommunikációs készségek fejlesztésében, a nemi szerepek elsajátításában, tanulásában hatékony eszköz lehet a dráma játékok, egyszerűbb szerep játékok alkalmazása, a kortárssegítők bevonása és a video-modelálás alkalmazása mellett a szociális mesék, szabályok, szociális körök használata (Howlin, Baron-Cohen és Hadwin, 2007).

Felhasznált irodalom

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. és Nolen-Hoeksema, S. (2001): *Pszichológia*. 2. javított kiadás. Osiris, Budapest.
- Attwood, T. (2008): *Különös gyerekek*. Animus Kiadó, Budapest.
- Attwood, T. (2015): *Az asperger szindróma kézikönyve*. Animus Kiadó, Budapest.
- Bigler, R. S és Liben, L. S. (2006): A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice, *Advances in Child Development and Behavior*, **34**. 39–89.
- Booth, T. és Ainscow, M. (2014): *Inklúziós index, A tanulás és részvétel támogatása az iskolákban*. Harmadik, átdolgozott kiadás. Educatio, Budapest.
- Campbell, A., Shirley, L. és Caygill, L. (2002): Sex-typed preferences in three domains: do two-year-olds need cognitive variables? Early Social Skills, Social and Emotional Development, Preschool. *British Journal of Psychology*, **93**. 203–217.
- Carver, S. C. és Scheier, F. M. (2006): *Személyiségpszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest.
- George, R., Stokes, M. (2016): *Sexual Orientation and Gender-Identity in High-Functioning Individuals with Autism Spectrum Disorder*, előadás Autism-Europe International Congress, 16–18. September, 2016, Edinburgh,
URL: www.autism.org.uk/autismeurope, <http://programme.exordo.com/autismeurope2016/delegates/presentation/305/>
- Hellemans H., Colson, K., Verbraeken, C., Vermeiren, R. és Deboutte, D. (2007): Sexual Behavior in High-Functioning Male Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **37**. 2. szám, 260–269.
- Howlin P., Baron-Cohen, S. és Hadwin J. (2007): *Miként tanítsuk az elmeolvasását autizmussal élő gyermekeknek?* Kapocs, Autizmus Alapítvány, Budapest.
- Kórácz Krisztián (2015): A nemi dysphoria jogi vonatkozásai és a kezelés folyamata Magyarországon. *Orvosi Hetilap*, **156**. 30. szám, 1214–1220.
- Kovács László (2006): Termékenység és humán fejlettség regionális összefüggései, *Tér és Társadalom*, **20**. 3. szám, 49–59.
URL: <http://tet.rkk.hu/index.php/TeT/article/view/1066/2128>
- Lawson, W. (2005): *Szexualitás és autizmus*. Geobook Hungary Kiadó, Szentendre.
- Liben, L. S. és Bigler, R. S. (2002): The developmental course of gender differentiation: conceptualizing, measuring, and evaluating constructs and pathways, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **67**. 2. sz., 148–183.
- Martin, C. L. és Little, J. K. (1990): The relation of gender understanding to children's sex-typed preferences and gender stereotypes, *Child Development*, **61**. 5. sz., 1427–1439.
- Martin, C. L. (1991): The role of cognition in understanding gender effects. *Advances in Child Development and Behavior*, **23**. 113–149.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2001): *Gyermeklélektan*, Medicina, Budapest.
- Mukkades, N. M. (2002): Gender identity problems in autistic children, Case report, *Child Care Health Development*, **28**. 6. sz., 529–532.
- Ousley, O. Y. és Mesibov, G. B. (1991): Sexual attitudes and knowledge of high-functioning adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **21**. 4. sz., 471–481.
- Pintér Judit Nóra (2012): A tudattalan identitás. *Imágó*, **23**. 2. sz.. 67–72.
- Rutter, M. (2005): Genetic Influences and Autism. In: Volkmar, F., Paul, R., Klin, A. (Eds.): *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. Third Edition, Hoboken, Wiley, New York, 425–452.
- Ricoeur, P. (1999): *Az én és az elbeszélt azonosság. Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*, Osiris, Budapest.

- Schalkwyk, I. G., Klingensmith, K. és Volkmar, F. R. (2015): Gender Identity and Autism Spectrum Disorders, *Yale Journal of Biology and Medicine*, **88**. 81–83.
- Stefanik Krisztina, Győri Miklós, Sajó Eszter, Várnai Zsuzsa, Balázs Anna (2007): Az autizmus spektrum zavarok diagnózisa a klinikumban és a kutatásban: az ADI-R és az ADOS eljárások. In: Racsmány Mihály (szerk.) *A fejlődés zavarai és vizsgálómódszerei. Neuropszichológiai diagnosztikai módszerek*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 171–190.
- Spiers, F. (2014): Ö.T.V.E.N., *Önismeret, Társas Viselkedés és Egészségnevelés*, Geobook Hungary Kiadó, Szentendre.
- Soósné Faragó Magdolna (2003): *Mentálhigiénés Pedagógiai szociálpszichológiai fogalomtár*, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
URL: <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/fogalomtar.pdf>
- Tringer László (2011): *A család, mint a szocializáció elsődleges műhelye* c. előadás kézírata, az előadás elhangzott: Magyar Bioetikai Társaság 21. Nemzetközi konferenciája, Budapest, 2011.
- Vajda, Zsuzsanna (2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése*, 2. átdolgozott kiadás. Helikon Universitas, Budapest.

Felelős vagyok a saját tanulásomért

Iskolai program 6–9 éveseknek Fótújfalun

Kovács Judit

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Az írás egy magyar-angol kéttannyelvű Montessori-tanulóköréről szól, amely egy hasonló óvodai program folytatásaként, a szülők kérésére jött létre 2016 szeptemberében. A 6–9 éves gyerekek egyéni munkaterv alapján, önállóan végzik feladataikat, amelyeket a tanítóval közösen ellenőriznek. A program másik fontos eleme az angol nyelv, melyet nem tanulnak, hanem értelmes és élvezetes feladatokon keresztül elsajátítanak.

Kulcsszavak: kéttannyelvű, Montessori-pedagógia, tanulói autonómia, alacsony stressz-szint, személyre szabott tanulás

Budapesttől alig félórányira, Fótújfalun már évek óta működik az Angolpalánta nevű óvoda, amely a hazánkban ismert óvodáktól két vonatkozásban is eltér: Montessori-pedagógiát követ és egyben magyar–angol kétnyelvű programot kínál. Ilyen óvoda, ha igen korlátozott számban is, működik Magyarországon. Arra azonban az Angolpalántán kívül nem találunk példát, hogy ez a kettős pedagógiai irány iskoláskorúak számára is elérhető legyen. Pedig érthető a szülői igény: az óvodában megszokott és megszeretett program hol folytatódhatna hatékonyabban másutt, mint egy ugyanilyen iskolában?



2016 szeptemberében tizenegy tanulóval megkezdte munkáját az ország első kétnyelvű Montessori-tanulóköre Szabó Helen pedagógus vezetésével. A tanulókör reggel 8 és délután 4 között működik, tehát egész napos elfoglaltságot biztosít. A tényleges iskolai munka azonban csupán négy napra korlátozódik: a pénteki nap a sporté, a kirándulásé. A gyerekek nem viszik haza naponta a táskájukat, így mentesülnek a fizikai erejüket időnként meghaladó terhek cipelése alól. Nem is igen lenne mit hazacipelniük, ugyanis nem használnak hagyományos értelemben vett tankönyveket, hanem munkalapokat, esztétikus eszközöket, társasjátékokat, mese- és ismeretterjesztő könyveket. A heti órarendbe beleférnek olyan, a logikai készséget nagymértékben fejlesztő tevékenységek is, mint a sakk, vagy a művészeti nevelés részeként a hangszeres zenetanulás. A tanulók mindnyájan a környékbeli állami iskolák magántanulói, akik a tanulókörben megszerzett ismeretekről és készségekről hivatalos vizsgákon adnak számot.

Sok hasonlóság nem mutatható ki az Angolpalántában mindazzal, ami az iskola szó hallatán eszünkbe jut. Itt nincsenek padosokkal berendezett tantermek, tábla, órarend,

ki- és becsengetés, sőt, szünetek sincsenek. Ottjártamkor a tizenegy tanulóból csak kilencet számoltam meg a két tágas, napfényes szobában. Amikor végigjártam a lakásiskolát, a konyhában fedeztem fel a hiányzó két gyereket. A konyhaasztalnál ülve békésen kenték maguknak a vajas kenyeret, és készítették el kakaójukat, mert éppen éhesek voltak. Miután megreggeliztek, maguktól visszamentek a munkaszobákba, és folytatták az aznapi munkát.

Itt megint érdemes megállni: mi az, hogy a tanuló saját program szerint dolgozik. Hát nem a tanár diktálja az ismeretszerzés tartalmát és ütemét? Bizony, nem. Itt nincs frontális oktatás, sőt, oktatás sincs a szó hagyományos 'ismeretátadás' értelmében. A 'Segíts, hogy egyedül csinálhassam' (a Montessori-motó) értelmében a tanulók itt tényleg egyedül tanulnak. Minden reggel megbeszélik névre szóló, egyéni munkarendjüket a tanítókkal. Ez ki-



csit emlékeztet az osztálynaplók haladási részére, azzal a különbséggel, hogy abba a tanár írja be az elvégzett anyagot, amibe a tanulónak nincs betekintése. Az egyik szobában a kisasztaloknál ülő gyerekek elmélyülten dolgoznak a matematikafeladaton, vagy gyakorolják a fecskefejek rajzolását, amelyekből az 'f' betű lesz. Egy másik asztalnál olvasási és nyelvtani feladatot oldanak meg. Ha készen vannak, jelzik Filemon Krisztinának, a magyar nyelven tanítónak, aki nemcsak formálisan ellenőrzi a feladatot, hanem kérdéseket is feltesz: 'Mi könnyítette meg a dolgodat?', 'Rájöttél esetleg valamilyen szabályszerűsége?' és elmondhatja a szabályt, ilyen módon is tudatosítva a tanultakat.

A másik szobában az angol nyelv jut szerephez. Azonban ne gondoljuk, hogy hagyományos nyelvóra folyik, tankönyvvel, füzetrel, tanári magyarázattal. A szoba leginkább egy játszóházra emlékeztet ahol Miss Susie (Györfi Zsuzsi) kizárólag angolul beszél a gyerekekkel. De hogyan folyik a tanítás? Például úgy, hogy képes dominót raknak ki a legkisebbek az őket körülvevő tárgyak (ceruza, radír, tolltartó stb.) neveinek elsajátítása céljából. A tanár minden szót többször is elismétel. Erre azért is szükség van, mivel az angolt nem tanulják, hanem hallás után, használat közben sajátítják el. A dominó után egy másik társasjáték következik, a neve: Road signs, azaz KRESZ-táblák. A játé-



ték minden fázisa bőven kínál nyelvi inputot, onnan kezdve, hogy a gyerekek egy nagyméretű terepasztalt raknak össze puzzledarabokból, amelyen kis játékautóikkal 'közlekednek' a kis kártyákra ragasztott utasítások szerint: 'No entry', 'One-way street', 'Roundabout' stb. Valódi tartalomalapú tanulás ez, ahol az angol nyelv csak eszköz a létfontosságú ismeretek elsajátítása céljából. Egy újabb tevékenység során a szelektív hulladékgyűjtést gyakorolták a gyerekek. A feladat az volt, hogy a



megfelelő kis tartályokba helyezték el a kis kártyákra festett, szeméttel dobható tárgyakat. A megértést az is megkönnyíti, hogy a tartályok pontosan abból az anyagból készültek, mint amit gyűjtenek, vagyis: fémből, papírból, műanyagból, üvegből és szerves anyagból. A tanítók egyben tananyagfejlesztők és -készítők is. A dominókat és kártyákat Miss Suzy készítette. Azok a gyerekek, akikkel éppen nem foglalkozik a tanító, önállóan, felnőtt segítsége nélkül is 'tanulnak' angolul, például ZINGO-t játszanak. Ebben a társasjátékban azonos szavakat kell összepárosítani, miközben ki is mondják azt, amit a képeken látnak. Számukra természetes, hogy angolul játszanak, hiszen az 'angol' szobában vannak.

A délelőttöt egy 20 perces közös foglalkozás ('circle time') zárja, melynek során a tanulók és a tanítók egy közös körben ülve összefoglalják, értékelik és lezárják aznap munkájukat. Az értékelés fő formája: önértékelés: ki az, aki elégedett a mai munkájával? A körben ülés meghittségében mód van a művészeti nevelés olyan elemeire is, mint például egy-egy ritmus ütögetése, éneklés, vagy az otthon készített gesztenye báb bemutatása. A foglalkozást gyümölcsevés zárja, majd, az udvari játék megkezdése előtt még megbeszélik, kik vállalkoznak az ebéd körüli teendők elvégzésére.



Már az első pár hét után a szülők egyértelmű véleménye az, hogy a gyerekek boldogan járnak a tanulókörbe. Itt nincs számonkérés előtti stressz, a társaktól vagy, ne adj isten, a tanártól elszenvedett erőszak, vagy félelem attól, hogy lemarad, mert lassabban dolgozik, mint társai. A hagyományos iskolai heti óraszámánál jóval kevesebb tanulási idő, úgy tűnik, jól hasznosul: nem kell időt szánni fegyelmezésre, nincs rendetlenkedés, rendbontás. Az egyéni időbeosztás, a nagyfokú tanulói önállóság és a kölcsönös bizalom jó eredményt képes hozni az érdekes, élvezetes feladatok megoldása révén. Ez a program a pedagógustól a szokásosnál nagyobb fokú önállóságot és kreativitást követel, ezért kevesebb esélyt ad a rutinba való belemerevedésre, a ki-



égésre, ugyanakkor a magasabb fokú kihívás miatt több örömet is nyújt. Érdeemes lenne elgondolkodni: vajon vannak-e olyan elemei a programnak, amelyek beemelhetők lennének a szokásos hazai közoktatásba is.

Recenzió a *FILOZÓFIA – MŰVELŐDÉS – TÖRTÉNET 2015* című tanulmánykötetről

Donáth Péter (2015, szerk.): *FILOZÓFIA – MŰVELŐDÉS – TÖRTÉNET 2015. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának Tudományos Közleményei XXXVI.* Trezor Kiadó, Budapest. ISSN 1587-4230, 393 oldal

Gombos Norbert

Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Társadalomtudományi és Tanárképző Intézet

A „FILOZÓFIA – MŰVELŐDÉS – TÖRTÉNET 2015” című tanulmánykötet az ELTE TÓK Társadalomtudományi, illetve Neveléstudományi Tanszék oktatóinak, kutatóinak monumentális és színvonalas munkája. Az alapos, jól szerkesztett, áttekinthetően, világosan strukturált kiadvány megkerülhetetlen forrás mindazok számára, akik a filozófia, a kultúra, a művelődés, valamint a történelem kérdései iránt érdeklődnek. A kötetben szereplő tanulmányok mindegyikét összeköti, hogy az abban szereplő kutatási eredmények valamilyen formában – vagy teljes egészében – a tanítósághoz, a tanítóképzés jellemzőihez, tartalmához, történeti fejlődéséhez kapcsolhatók. Mindezek miatt a kiadvány jó szívvel ajánlható a tanítóképzéssel foglalkozó kutatók, oktatók, hallgatók, tanítójelöltek, valamint gyakorló tanítók figyelmébe.

Kulcsszavak: *társadalomtudomány, filozófia, művelődéstörténet, pedagógia, tanítóképzés*

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar – immár hagyományosnak mondható – tudományos kötetsorozata méltó folytatója az intézmény jogelődjének tekinthető felsőfokú budai képezde – a „Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei” címmel megjelent – kiadványainak. E kötetek minden alkalommal igen magas színvonalú, tudományos alaposságú tanulmányokat tartalmaztak, melyek a filozófia, a művelődés, illetve a történelem tárgykörében dolgoztak fel egy-egy fontos, aktuális szakmai területet, kérdéskört.

A sorozat immár a XXXVI. részéhez érkezett, a megjelenésnek pedig – a kötet szerkesztőjének, Donáth Péter professzornak a bevezetésben megfogalmazott gondolatai szerint – kettős aktualitása van: egyrészt a Magyar Tanítók Országos Bizottsága, illetve a Tanítóképző Tanárok Országos Egyesülete megalakulásának 125. évfordulója, másrészt a Budapesti Tanítóképző Főiskola/ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszék oktatói tudományos közleményeinek immár negyedszázados évfordulója. A jelenlegi kötet tartalma tematikailag is ehhez a kettős emlékezéshez igazodik.

A kötet négy nagy tematikus egységből épül fel, melyek a filozófia, a művelődés, a történet és az évforduló témaköréhez kapcsolódnak. A filozófiai tematikus részben Dr. Lehmann Miklós adjunktusnak, az ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszék vezetőjének két tanulmányát olvashatjuk. Az első munka a „Kozmológia és elme” címet viseli, melyben a kutató az elme, az értelmes élet megjelenésére vonatkozó tudományos elméletek bemutatására, kritikájára vállalkozik. Áttekinti az antropikus elv általános jellemzőit, a kozmikus evolúciónak az értelem kialakulására vonatkozó megközelítéseit (kiemelve a napjainkban igen erőteljesen megjelenő multiverzum-elméleteket), valamint az információalapú evolúció (nem egyszer – jelenleg még kétségkívül – a tudományos-

fantasztikus elképzelésekbe hajló) témájára vonatkozó értelmezéseit. A szerző végkövetkeztetése szerint a tudományos-fantasztikus filmekbe hajló megközelítésmódok azt igazolják, hogy – a rengeteg tudományos felfedezés, eredmény ellenére – még igen kevés ismerettel rendelkezünk mind az univerzum működéséről, mind abban az elme létezéséről, kialakulásának módjáról. A homogén univerzumban a véletlenek adnak lehetőséget arra, hogy az értelem, az elme egy-egy planétán kialakuljon. Lehmann Miklós másik tanulmányában („*Wittgenstein: diagram, fénykép és filozófia kapcsolata*”) azt vizsgálja, hogy a grafikus, a képi ábrázolások milyen szerepet játszhatnak a filozófiai gondolkodásban. A kutató kiindulópontja szerint „*a platóni hagyomány a képeket bizonyos értelemben száműzte a filozófiából, klasszikussá vált gondolkodásmódjában pedig a fogalmi megközelítést követte. [...] A képek inkább az egyediség – és ezáltal az esetlegesség – oldaláról mutatják meg a világot. Így a filozófia számára a fogalmak értékebbek, informatívabbak, és többet segíthetnek a világ törvényszerűségeinek, általános rendszerének megismerésében*” (Lehmann, 2015. 33–34. o.). Lehmann Miklós ezzel a – hagyományosnak is tekinthető – filozófiai gondolkodással állítja szembe Ludwig Wittgenstein (1889–1951) osztrák filozófus munkásságát, akinek művei igen nagy számmal tartalmaztak grafikus ábrázolásokat, képeket, kompozíciókat. A szerző Wittgenstein műveinek tanulmányozása kapcsán a grafikus ábrázolás, illetve a fotó „valóságtartalmát” vizsgálja, ennek mentén pedig felveti azt a kérdést, hogy mennyire tükrözi a képi ábrázolás a valóságot, tulajdonképpen hazudhat-e egy kép, egy fotográfia. A kutató végkövetkeztetése szerint a grafikus ábrázolások „*realitása csak belülről érthető meg, így pedig a fotográfiák csak belülről értelmezhetőek*” (Lehmann, 2015. 66. o.). Ebből következően a képi ábrázolás csak akkor tükrözi a valóságot, ha az értelmezés módja nem lép ki a fotográfia nyújtotta realitáson. A kutató – Wittgenstein életművének értelmezése kapcsán – rávilágít tehát egy olyan meghatározó problémára, mely napjaink vizualitás uralta világában igen nagy jelentőséggel bír, nem csak a filozófiai gondolkodásban, de – talán még erőteljesebben – a pedagógiai, iskolai gyakorlatban.

A második tematikus egység a művelődés témakör köré fókuszálódik, és két tanulmányt tartalmaz. Déri András, az ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszék tanársegédje és Szarka-Bögös Réka tanító szakos hallgató közös tanulmányukban („*Az online közösségi élet diskurzusai*”) azt vizsgálják, hogy milyen hatással vannak az online közösségi terek az emberi kapcsolatokra, életünk mindennapjaira. Napjainkban rendkívül fontos és aktuális kérdést vizsgálnak a szerzők, különösen a Z-generáció oktatása kapcsán (lásd erről: Tari, 2011; 2013; 2015). A tanulmány egy korábbi empirikus kutatás (Csepeli és Prazsák, 2010) eredményeinek felvázolása mentén emeli ki az ún. „kiberaszociális” és „hiperszociális” attitűdpárost, mint az online közösségi térben való léthez kapcsolódó viszonyulás két lehetséges szélső pontját. Ehhez kapcsolódva a kutatók két mélyinterjú eredményeit ismertetik, melyet egy kiberaszociális, valamint egy hiperszociális alannal végeztek. Az interjúk tapasztalatait a kapcsolati háló (kapcsolattartás, barátságok, offline-online kapcsolatok, internetnélküliség stb.) vonatkozásában értelmezik, tárják fel. Legfőbb következtetésük szerint a kiberaszociális attitűd legfontosabb eleme a kötődés igénye, ami az online térben nem alakul ki. Ezzel szemben a hiperszociális attitűdű egyén alapvetően az online tevékenység közösségteremtő erejét emeli ki, amely a benne résztvevők által kontrollálható módon zajlik. Vizsgálatuk ugyan nem reprezentatív, hiszen a szerzők két mélyinterjú eredményeire támaszkodtak, ennek ellenére rendkívül tanulságos és fontos vonatkozásokra mutattak rá, melyek egy későbbi, reprezentatív vizsgálat alapjául is szolgálhatnak.

Kolosai Nedda, az ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszék adjunktusa, a „*Tanítói emlékek 1940 és 1956 között iskolát kezdők kisiskoláskori mikrotörténetek tükrében*”

című tanulmányában arra vállalkozik, hogy az ötvenes évek pedagógiai valóságát sajátos szemszögből, a korabeli iskolások emlékeit feltárva értelmezze. E megközelítés kétségkívül újszerű a korszak történetét feltáró – a közleműltban és napjainkban bőségesen elérhető – szakirodalomban (Szabolcs, 2006; Kéri, 2009; Golnhofer és Szabolcs, 2009). A kutató 81 – elemi népiskolai vagy általános iskolai tanulmányait 1940–1956 között kezdő – emberrel készített narratív interjút, melynek eredményeit tartalomelemzéssel dolgozta fel. A kvalitatív kutatás igen bő adattömegét a szerző széleskörű, átfogó szempontrendszer mentén dolgozta fel, mely kiterjedt a tanító személyének megítélésére, a tanító és szülő kapcsolattartására, az iskolai mindennapok történéseinek értelmezésére, az iskolai napirend, szokásrendszer bemutatására, az oktatási folyamat jellegzetességeire, valamint a társadalmi rétegződés iskolai megjelenésére egyaránt. A tanulmányban bemutatott eredmények rávilágítanak arra, hogy a neveléstudományi, iskolatörténeti kutatásokban milyen elengedhetetlen szerepet játszanak a kvalitatív jellegű feltáró módszerek, melyek hozzájárulnak a pedagógiai valóság – esetünkben az ötvenes évek történéseinek – megismeréséhez. Nem véletlen, hogy a szerző összegzése is elsősorban a kutatás-módszertani tanulságok levonására terjedt ki. Munkája kétségtelenül fontos adalék egy sokat vitatott, elemzett történeti korszak iskolai valóságának alaposabb megismeréséhez, átfogó és objektív megítéléséhez.

A harmadik tematikus egység a történelem köré szerveződik, és négy tanulmányt tartalmaz. Dr. Mikonya György, az ELTE TÓK dékánja első munkája („*Mozaikok Eötvös József pedagógiai munkásságából*”) a kiegyezés kultuszminiszterének kíván emléket állítani. A szerző dolgozatában Eötvös József pedagógiai tevékenységének azon területeit elemzi, amelyek elsősorban a tanítóság szempontjából bizonyultak maradandó értékűnek. Ezek közül kétségkívül az 1868. évi 38. tc. – a népoktatási törvény – emelhető ki, melynek előzményeit és hatásait az 1848. évi törvénytervezet tartalmával való összevetésben vizsgálja. A szerző világosan rámutat arra, hogy az 1868. évi törvény kétségkívül hosszú időre meghatározta a hazai közoktatás sajátosságait, hiszen „*majdhogynem a következő száz évre cselekvési programot adott a nemzetnek*” (Mikonya, 2015. 143. o.). A kutató ugyanakkor rámutat azokra a nehézségekre és problémákra, melyekkel a néhai kultuszminiszter szembesült munkássága során, és amelyek rendkívüli akadályok elé állították őt. E problémák közül a szerző kiemeli a tanítóhiányt, valamint a meglévő tanítói bázis képzettségének hiányosságait, az intézményi infrastruktúrában mutatkozó elmaradottságot, a törvényi rendelkezések végrehajtásának akadályoztatását, továbbá a katolikus egyház iskolaügyi reformokkal szembeni elutasító álláspontját, melyeket sajátos mikrotörténeti adalékokkal támaszt alá. A szerző rámutat végül néhány olyan fontos szempontra, melyeket – az eötvösi hagyaték elidegeníthetetlen részeként – az életmű jövőbeni kutatói nem hagyhatnak figyelmen kívül, és amelyek a mindenkori oktatásügyi döntéshozók számára is komoly tanulságokkal szolgálnak.

Mikonya György második tanulmánya („*Gyertyánffy István a tanítóképzés megújításáért*”) a hazai tanítóképzés-történet másik kiemelkedő alakjának, a Paedagogium alapítójának, Gyertyánffy Istvánnak állít emléket. A szerző tanulmányában kitér az első hazai integrált pedagógusképző intézményként működő – az elemi iskolai tanítóképzőt, polgári iskolai tanítóképzőt, gyakorló elemi iskolát és polgári iskolát, valamint a tanítóképző intézeti tanárképző tanfolyamot magában foglaló – komplexum létrejöttére, működésére és megszűnésére. Az intézet működésének sajátosságait, eredményeit, az azt negyedszázadon át vezető Gyertyánffy István tevékenységén keresztül vizsgálja a kutató, gazdag forrásanyagra támaszkodva (a korábbi munkák közül pusztán egyet hiányolhat az olvasó: *Magyarfalvy*, 1968). A szerző a Paedagogium történetéből

felidézett mikrotörténetek segítségével bemutatja, miként került Gyertyánffy a budai képezde élére, hogyan hozta létre a komplex intézményi struktúrát, és miként vált az a hazai tanítóképzés valódi „zászlóshajójává”, méltó emléket állítva Eötvös kultuszminiszteri tevékenységének. Az intézmény megszűnése kapcsán a tanulmány szerzője utal arra a – mai is fontos – tanulságra, amit a befolyásos (oktatás)politikai támogatók elmaradása, valamint az oktatási döntéshozókkal való viszony megromlása jelent. Mindezek mellett kiemeli a gazdasági, finanszírozási problémákat, valamint – elsősorban a századforduló közeledtével – az intézményi struktúra tarthatatlanságát (mely az egyre inkább differenciálódó iskolarendszer, a heterogénebbé váló pedagógustársadalom létrejöttének egyenes következményeként alakult ki). A tanulmány legfőbb értéke, hogy ismét rámutat Gyertyánffy István munkásságának fontosságára, az integrált pedagógusképzés e korai kísérlete kapcsán.

Cúthné Gyóni Eszter, az ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszék adjunktusa az ötvenes évek egyik meghatározó történéseinek, a Mindszenty-pernek a hátterét vizsgálja, a „*Kezdődik a cirkusz*” – *Ciszterciék a Mindszenty-perben*” című tanulmányában. A szerző – alapos és részletes levéltári forrásfeldolgozásra építve – mutatja be a ciszterci rend szerepét a hercegprímás elleni eljárásban. A kutató a per másodrendű vádlottja, Baranyay Jusztin, ciszterci szerzetes és jogászprofesszor sorsán keresztül értelmezi a koncepciók eljárás történéseit. Baranyay Jusztint alapvetően legitimista törekvésekkel, valamint köztársaságellenes összeesküvéssel vádolták. A szerző kutatási eredményei szerint Baranyay legitimizmusa megkérdőjelezhetetlen, azonban ebből nem következik a köztársaságellenes összeesküvés szervezésének megtörténte. Mindezek mellett – a hazai legitimizmus képviselői közül – Baranyay Jusztinnak volt a legszorosabb kapcsolata a korabeli esztergomi érsekkel, amiképpen azt a szerző kutatásai is bizonyítják. Nagy valószínűséggel ez is hozzájárulhatott ahhoz, hogy a perben a másodrendű vádlott szerepét osztották rá. A tanulmány rámutat továbbá más olyan ciszterci rendtagok szerepére is, akik a Mindszenty-per vizsgálati irataiban szerepelnek. A kutató tanulmánya hangsúlyosan fontos eredményekkel és adalékokkal szolgál a korszak iránt érdeklődő történészek és társadalomkutatók számára.

Kelemen Elemér, az ELTE TÓK professzor emeritusa, a máig komoly szakmai vitákat kiváltó 1972-es oktatáspolitikai párthatározat elemzésére és értelmezésére vállalkozott a „*Reform vagy ellenreform? Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározatról*” című tanulmányában. Az 1972-es párthatározat neveléstörténeti, művelődés- és politikatörténeti szempontú elemzésére már több neves kutató is sort kerített (a teljesség igénye nélkül: *Halász*, 1992; *Sáska*, 1992; *Báthory*, 2001; *Kelemen*, 2003; *Kardos*, 2007), melyek különböző szempontból közelítettek a kérdéshez, és – részben ennek következtében – eltérő módon értékelték a párthatározat szerepét a hazai nevelés történetében. A szerző alapos áttekintést nyújt ezekről az eltérő véleményekről és értékelésekről, melyek mentén felteszi a kérdést, hogy „Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai” címet viselő 1972. évi MSZMP KB határozat az oktatási reformfolyamat indító lépéseként (a „maratoni reform” első elemeként), vagy egy sajátos ellenreform jellegű kísérletként értékelhető-e. Kelemen Elemér részletesen bemutatja és elemzi a párthatározat létrejöttének társadalmi, politikai hátterét, azokat a vitákat, amelyek a szűkebb politikai vezetés, a szakpolitikai irányítók körében, valamint a tudományos és szakmai szervezetekben (MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Országos Pedagógiai Intézet) folytak, és amelyek a párthatározat elő- és utóéletét egyaránt meghatározták. A szerző utal azokra a pedagógiai útkeresésekre, új kutatási törekvésekre és irányokra is (pl.: az iskolaszervezet szociológiai, társadalompolitikai összefüggései), melyek – jórészt legalábbis – az 1972-es párthatározatra hivatkozva indultak meg, és amelyeket

a kutató „*rejtett paradigmaváltásnak*” (Kelemen, 2015. 216. o.) nevez, a hazai neveléstudományban. Kelemen Elemér alapos áttekintést nyújt a párthatározat létrejöttét követő szűk másfél évtized oktatáspolitikai döntéseiről (Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, 1978; A gimnáziumi nevelés és oktatás terve, 1978; Az állami oktatásról szóló..., 1982; 1985. évi I. törvény az oktatásról), melyek mindegyike szorosan összefügg a vizsgált 1972. évi oktatáspolitikai párthatározattal. A szerző végső konklúziójában egy sajátos „*ellenreform-kísérletként*” (Kelemen, 2015. 220. o.) értékeli a vizsgált határozatot, mely – a valós problémafeltárás helyett – elodázta a megoldást, nem kínált igazi alternatívát azokra vonatkozóan. Ezzel a minősítésével szemben áll a – már korábban idézett – kutatói értékelésekkel, elsősorban Báthory Zoltán „*maratoni reform*” (Báthory, 2001) koncepciójával. A tanulmány tehát rávilágít arra, hogy – kutatói körökben is – mindmáig éles vita van az 1972-es párthatározat megítélésében. Arra azonban Kelemen Elemér is egyértelműen rámutat, hogy e párthatározat – valamint nem kis részben az azt követő, részben már említett intézkedéssorozat – kétségkívül elindítója volt annak a folyamatnak, mely a napjainkban is érezhető „*Csak reformot ne!*” (Lukács és Várhegyi, 1989) szemléletmód kialakulásához vezetett a pedagógustársadalom körében.

A kötet évfordulórészében található Donáth Péter, az ELTE TÓK egyetemi tanára, professzor emeritus disszertációméretű és értékű munkája („*Tanítói, tanári viták a magyarországi tanítók társadalmi küldetéséről, helyzetük javításáról, a tanítóképzés korszerűsítéséről, felsőfokúvá tételéről, 1890–1905*”), mellyel a szerző a Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága és a Tanítóképző Tanárok Országos Egyesülete megalakulása 125. évfordulójának állít emléket. A szerző, a tőle megszokott alapos forrásfeldolgozásra építve mutatja be – a kötet mintegy felét kitevő terjedelmű művében – azokat a vitákat, melyek a korabeli szakmai szervezetekben folytak a tanítóság helyzetéről, képzésük korszerűsítéséről, a felsőfokú tanítóképzés megvalósításának lehetőségéről. Donáth Péter professzor hangsúlyozza, hogy tanulmányában kísérletet tesz a felsőfokú tanítóképzés megteremtéséért – ennek mentén egyben a tanítóképzés korszerűsítéséért – folytatott küzdelmek hátterének feltárására, a korabeli pedagógiai, szakmai törekvések árnyalt bemutatására. A szerző korábbi műveiben (a teljesség igénye nélkül: Donáth, 2000; 2001; 2008/a; 2008/b; 2010) már rendkívül alapos áttekintést nyújtott e küzdelmek egyes fontos állomásairól, történéseiről. Jelen tanulmányában e folyamat korai időszakát, az 1890–1905 közötti történéseket dolgozza fel, ami azért is különösen fontos kérdés, hiszen a későbbi korszakok törekvéseinek alapjairól, a tanítóképzés modernizálásáért, a felsőfokú tanítóképzés megvalósulásáért folytatott évtizedes küzdelmek gyökereiről kapunk alapos és hiteles képet.

A tanulmány két nagy – egymást is szervesen kiegészítő – egységre osztható. Az első részben a tanítóság küzdelmeit és törekvéseit ismerhetjük meg. Donáth Péter itt a szakma tényleges művelőinek, a néptanítóknak az álláspontját mutatja be, elsősorban a szervezett tanítóság célkitűzéseinek áttekintésén keresztül. A szerző rámutat arra, hogy az már az 1868. évi népoktatási törvény megszületését követően a tanítói szervezetek és tanítógyűlések felhívták a korabeli oktatáspolitikai döntéshozók (elsősorban Trefort Ágoston kultuszminiszter és Gönczy Pál államtitkár) figyelmét a tanítóság helyzetére, a tanítóképzés fejlesztésének szükségességére, illetve annak társadalmi fontosságára. A kutató elemzéseinek tulajdonképpeni kiindulópontja a IV. egyetemes tanítógyűlés vitáinak, törekvéseinek bemutatása, de már a IV. egyetemes tanítógyűlés előtti időszak történéseinek áttekintésére is nagy hangsúlyt helyez. Az 1890-ben megrendezett IV. egyetemes tanítógyűlés jelentősége azért is kiemelkedő, mert az 1888-ban kultuszminiszteri posztra lépő Csáky Albin elődjénél – Trefort Ágostonnál –

nyitottabbnak mutatkozott a népiskola fejlesztési törekvései, illetve a tanítóság problémáinak megoldása iránt. Donáth Péter részletesen bemutatja a tanítógyűlést megelőző és követő vitákat, melyek elsősorban a korabeli Népinevelők Lapjában (a vallás- és közoktatásügyi minisztérium hivatalos orgánumban) – és természetesen magán a tanítógyűlésen – folytak. A viták már ekkor is a képzés presztízsének növelése köré fókuszálódtak, hiszen a felsőfokú tanítóképzés létrejöttétől maguk az érintettek is „*az érettségizett vagy diplomás „úriemberekkel”, [...] a jól fizetett és magas presztízsű középiskolai tanárokkal való egy szintre jutást*” (Donáth, 2015. 247. o.) várták. A szerző tehát pontosan rávilágít arra, miért is volt ettől kezdve alapvető fontosságú kérdés a tanítóképzés rangjának növelésére, a felsőfokú tanítóképzés létrejöttére irányuló törekvés a szervezett tanítóság körében. A szerző ezt követően az V. egyetemes tanítógyűlés – mely a II. országos és egyetemes tanügyi kongresszus szekciójaként működött – 1896-os törekvéseit tekinti át, melyek közül kiemelhető a tanítói képesítés rangjának emelésére – elsősorban a középiskolai tanárokéval megegyező képzettségi szint elérésére – irányuló – ismételten megjelenő – javaslat. A századfordulót követő időszakból elsősorban az 1903-ban kultuszminiszteri posztra lépő Berzeviczy Albert 1904-es népoktatási törvénymódosító javaslata, valamint a VI. egyetemes tanítógyűlés törekvései kapcsán manifesztálódó szakmai vitákat elemzi a szerző. Az előbbi kapcsán elsősorban a magyar nyelv – mint államnyelv – tanítóképzésbeli szerepének kiemelését, a képesítővizsga állam általi ellenőrzésének erősítését, továbbá a felekezeti és községi néptanítók fizetésének rendezését emeli ki. Donáth Péter rámutat arra, hogy már Berzeviczy Albert „nemzeti/nemzetiségi oktatáspolitikáját” is jellemezte a „*mai történeti köztudatban elsősorban Apponyi Albert nevéhez kötődő*” (Donáth, 2015. 278. o.) nemzetiségi politika, amely a tanítóképzésre vonatkozó reformtörekvésekben is érezte a hatását, és ami szervezett tanítóság céljainak egy részével is egybecsengett. A bérrendezés kapcsán azonban komoly elégedetlenség mutatkozott a szervezett tanítóság körében, amit az utóbbi – vagyis a VI. egyetemes tanügyi kongresszus – történései kapcsán ugyancsak kiemel a kutató. Az 1904-ben megrendezésre került kongresszus vitáinak bemutatása során a szerző ismételten rávilágít azokra a törekvésekre, melyek a tanítóképesítés presztízsének növelésére irányultak (kiemelhető ebből a tanítói érettségi középiskolai érettségivel való egyenértékűségének kimondása, ami nyilván együtt járna a továbbtanulási lehetőségek bővülésével, illetve a társadalmi és anyagi megbecsültség erősödésével).

A tanulmány második nagy egységében a tanítóképzők tanárainak, az „*iskolamesterek mestereinek*” (Donáth, 2015. 295. o.) álláspontját, céljait, törekvéseit tekinti át a szerző. A két társadalmi csoport – hozzátehetjük: akkor még létező – pedagógiai, szakmai együttműködését/együttgondolkodását jól jelzi, hogy valójában ugyanazon szervezeti, szakmai történések kereteibe ágyazható mindkét terület bemutatása, ahogyan azt Donáth Péter tanulmánya is bizonyítja. A tanítóképző intézeti tanárok „*néhány száz (időnként közel ezer)*” (Donáth, 2015. 295. o.) fős serege valójában a szervezett tanítóság rétegéből került ki, magas színvonalú képzés révén (lásd erről: Tóth, 1996). Donáth Péter munkája e részében részletesen bemutatja a tanítóképző intézeti tanárok szakmai szerveződésének útkereséseit, professzionális szervezeteinek létrejöttét, melynek kezdetei tulajdonképpen Gyertyánffy István munkásságához köthetőek, és amely 1889-ben a „*(Magyarországi) Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesülete*” (Donáth, 2015. 299. o.) (továbbiakban TITOE) létrejöttében csúcsondott ki. A szerző a szervezet létrejöttének előzményeiről, megalakulásáról, céljairól és annak törekvéseiről is alapos történeti áttekintést nyújt. Az egyesület tényleges zászlóbontása a – már említett – IV. egyetemes tanítógyűléshez köthető, melynek tanítóképzős szakosztálya

egyben a TITOE első közgyűléseként funkcionált. A szerző igen átfogó módon elemzi a tanítógyűlés e szakosztályának vitáit, melyek elsősorban a képzés szervezeti, tartalmi (tantervi) és a képesítővizsga jellemzőire irányuló kérdések köré fókuszálódtak, így – e tekintetben – eltértek a szervezett tanítóság – már említett, a IV. egyetemes tanítógyűlésen megfogalmazott – célkitűzéseitől. Donáth Péter tanulmányának e részében rámutat arra is, hogy a TITOE szervezetében – és a IV. egyetemes tanítógyűlésen – milyen fontos szerepet játszott ekkor a hazai gyermektanulmányi mozgalom későbbi kiemelkedő alakja, Nagy László. A II. egyetemes tanügyi kongresszus tanítóképzési szakosztályának 1896-ban lefolytatott vitáinak áttekintése során a szerző rámutat arra, hogy már ebben az időszakban megjelent a hazafias, nemzeti nevelés előtérbe helyezésének, valamint – ettől nyilván nem függetlenül – a magyar, mint államnyelv szerepének erősítése iránti igény (mely – amint az a tanulmányból is kitűnik – a tanítóság esetében is megjelent). Mindezekben túlmenően a szakosztály munkájában komoly szerepet játszott az állami szerepvállalás erősítésének igénye a tanítóképzésben, mely – ahogy arra Donáth Péter is világosan rámutat – az elfogadott határozati javaslatok között az előkelő első helyen szerepelt (*Donáth, 2015. 328–329. o.*). A századforduló időszakából a szerző két fontos területen elemzi a korabeli szakmai vitákat. Elsőként a TITOE szakmai diskurzusait mutatja be, melyek a tanítóképzés szervezeti rendszerének fejlesztésére vonatkozó egyesületi – de a kultuszárca elé is terjesztett – javaslat köré fókuszálhatók, majd a század első éveiben kiadott – elsősorban a tanítóképzés tartalmi kérdéseit szabályozó – kultuszminiszteri rendeletek – rendtartás és képesítővizsga szabályzat (1900), tanterv (1903) – kapcsán fellángolt tanítóképzős vitákat elemzi. A vitákból egyértelműen kitűnik, hogy – bár a TITOE-nek a tanítóképzés szervezeti fejlesztésére vonatkozó javaslatcsomagja csak igen kis részben épült be a kultuszminiszter 1900. évi, a rendtartást és képesítővizsgát szabályozó rendeletébe – a tanítóképzés szakmai képviselői az 1903-ban kiadott tanítóképzős tanterv tartalmával alapvetően elégedettek voltak, sőt ezzel a tantervvel – amiképpen Donáth Péter arra világosan rámutat – „*új korszak kezdetét sejtették, remélték a magyarországi tanítóképzés történetében*” (*Donáth, 2015. 355. o.*). Az új kor bekövetkeztének érzetét igazolhatja a tanulmány – és egyben az abban vizsgált időszak – utolsó rendeletéhez – a Berzeviczy Albert kultuszminiszter nevéhez köthető, már említett 1904-es törvényjavaslatához – kapcsolódó szakmai viták elemzése. A szerző ebben alapos áttekintést nyújt a törvényjavaslat előkészítése és beterjesztése kapcsán lefolytatott diskurzusokról, melyek elsősorban a TITOE szervezetében, illetve a Magyar Tanítóképző hasábjain folytak, és amelyek leglényegesebb eleme a tanítóképzők egységes felügyeletének megteremtése iránti igény volt, ami a Tisza-kormány – és ezzel Berzeviczy Albert kultuszminiszter – 1905-ös bukása miatt hosszú időre lekerült a napirendről.

Donáth Péter grandiózus munkáját széleskörű és alapos forrásfeldolgozásra építette (dolgozata 403 lábjegyzetben több száz hivatkozást tartalmaz). Elemzése rávilágít egy viszonylag rövid – de a hazai tanítóság és tanítóképzés történetében meghatározó – időszak fontos szakmai történéseire, vitáira. Munkája ezért alapvető forrásként szolgálhat a téma és a korszak iránt érdeklődő kutatók, oktatók és hallgatók számára.

A „*FILOZÓFIA – MŰVELŐDÉS – TÖRTÉNET 2015*” című 393 oldalas tanulmánykötet az ELTE TÓK Társadalomtudományi, illetve Neveléstudományi Tanszék oktatóinak, kutatóinak monumentális és színvonalas munkája. Az alapos, jól szerkesztett, áttekinthetően, világosan strukturált kiadvány megkerülhetetlen forrás mindazok számára, akik a filozófia, a kultúra, a művelődés, valamint a történelem kérdései iránt

érdeklődnek. A kötetben szereplő tanulmányok mindegyikét összeköti, hogy az abban szereplő kutatási eredmények valamilyen formában – vagy teljes egészében – a tanítósághoz, a tanítóképzés jellemzőihez, tartalmához, történeti fejlődéséhez kapcsolhatók. Mindezek miatt a kiadvány jó szívvel ajánlható a tanítóképzéssel foglalkozó kutatók, oktatók, hallgatók, tanítójelöltek, valamint gyakorló tanítók figyelmébe. A szakmai közvélemény pedig remélheti a jövőbeni hasonlóan magas színvonalú publikációk megjelenését, az ELTE TÓK oktatói, kutatói részéről, a Tudományos Közlemények sorozat keretében.

Felhasznált irodalom

- Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei. Az MSZMP KB 1982. április 7-i állásfoglalása. (1982), Budapest
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Önkönet Kiadó, Budapest.
- Csepeli György és Prazsák Gergő (2010): *Internetezőők az értékek vonzásában. Mit értékelnek a magyarok?* Faludi Ferenc Akadémia, Budapest. Letöltve: 2016. 07 25-én http://www.philinst.hu/en/highlights/intszem/csepeli_prazsak_autonomia.pdf
- Donáth Péter (2000): A felsőfokú tanítóképzés oktatáspolitikai előzményei, ideológiai motívumai. In: Kelemen Elemér és Balogh László (szerk.): *A jezsuita tanügyi szabályzattól napjainkig. Tanulmányok. Neveléstörténeti konferenciák 1999. Neveléstörténeti füzetek 18.* OPKM, Budapest, 99–110.
- Donáth Péter (2001): A „tanítóképző akadémiák” kérdése 1908, 1938, 1958 – azonosságok és különbségek. In: Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Tanulmánykötet a győri tanítóképzés 223. tanévében*. NymE Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, Győr, 219–234.
- Donáth Péter (2008a): *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868-1958*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2008b): *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon, 1945-1960*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2010): A felsőfokú tanítóképzés megteremtésére irányuló 1918-19., 1938., 1947-48. és 1956-59. évi kísérletek motívumairól. *Iskolakultúra*. 20. 2. sz., 86–92.
- Donáth Péter (2015): Tanítói, tanári viták a magyarországi tanítók társadalmi küldetéséről, helyzetük javításáról, a tanítóképzés korszerűsítéséről, felsőfokúvá tételéről, 1890-1905. In: Donáth Péter (szerk.): *FILOZÓFIA – MŰVELŐDÉS – TÖRTÉNET 2015. Az ELTE TÓK Tudományos Közleményei XXXVI*. Trezor Kiadó, Budapest, 223–388.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2009): *Iskola és történeti emlékezet – Felmérés 1947–48-ból*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Halász Gábor (1992): Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat. In: Balogh László (szerk.): *Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. Évfordulók, események 1991. (Neveléstörténeti Füzetek 11.)*. OPKM, Budapest, 72–79.
- Kardos József (2007): *Iskola a politika sodrásában*. Gondolat – Infonia, Budapest.
- Kelemen Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltások a 20. század második felében (1945–1990). A korszak „oktatási reformjainak” természetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 9. sz., 25–32.
- Kelemen Elemér (2015): Reform vagy ellenreform? Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározatról. In: Donáth Péter (szerk.): *FILOZÓFIA – MŰVELŐDÉS – TÖRTÉNET 2015. Az ELTE TÓK Tudományos Közleményei XXXVI*. Trezor Kiadó, Budapest, 191–222.
- Kéri Katalin (2009): Hervasztó jelen, virágzó jövő – Gyermekábrázolás a Nők Lapja címlapjain az 1950-es években. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok II*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 111–163.
- Lehmann Miklós (2015): Wittgenstein: diagram, fénykép és filozófia kapcsolata. In: Donáth Péter (szerk.): *FILOZÓFIA – MŰVELŐDÉS – TÖRTÉNET 2015. Az ELTE TÓK Tudományos Közleményei XXXVI*. Trezor Kiadó, Budapest, 33–68.
- Lukács Péter és Várhegyi György (1989, szerk.): *Csak reformot ne...* (Szakértők az iskola megújításáról). Edukáció, Budapest.

- Dr. Magyarfalvy Lajos (1968): *Gyertyánffy István és a budai pedagógium. (Pedagógiai Közlemények 8. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványai)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mikonya György (2015): Mozaikok Eötvös József pedagógiai munkásságából. In: Donáth Péter (szerk.): *FILozÓFIA – MŰVELŐDÉS – TÖRTÉNET 2015. Az ELTE TÓK Tudományos Közleményei XXXVI*. Trezor Kiadó, Budapest, 135–152.
- Sáska Géza (1992): A reform reformjának a reformja. Tantervpolitika az 1945 utáni Magyarországon. *Világosság*, **33**. 3. sz., 183–193.
- Szabolcs Éva (2006, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Ottó (1978, főszerk.): *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve*. Oktatási Minisztérium. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter (1978, főszerk.): *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*. Oktatási Minisztérium. Budapest.
- Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Tercium Kiadó Kft., Budapest.
- Tari Annamária (2013): *Ki a fontos: Én vagy Én?* Tercium Kiadó Kft., Budapest.
- Tari Annamária (2015): *Generációk online*. Tercium Kiadó Kft., Budapest.
- Tóth Gábor (1996): *A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története. Apponyi Kollégium*. OPKM, Budapest.

Könyvszemle „Az óvodapedagógusok NAGYKÖNYVE” című kötetről

Bakonyi Anna – Karczewicz Ágnes (2016): *Az óvodapedagógusok nagykönyve. Az ismerettől a megvalósításig. Neteducatio Kft., Budapest, ISBN: 978 615 80328 5 8, 246 oldal.*

Golyán Szilvia

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék

A monográfia egy olyan óvodapedagógiai szakkönyv, melyben az elméleti részek mintegy „csokorba” fogják az adott tudástartalmakat, ismereteket, gyakorlati példaanyaga pedig a megvalósításhoz nyújt támpontokat. A könyv célkitűzése egyben hűen tükrözi annak szemléletét is, miszerint a pedagógiai innováció lényege a differenciálás. „Az óvodapedagógusok NAGYKÖNYVE” főcímet viselő szakkönyv 10 önálló fejezete felvonultatja azokat a tartalmakat, melyek a 21. századi óvodapedagógus számára kiemelten kezelendők. A szerzők az egymást követő fejezetek során, „az ismerettől a megvalósításig” – minden egyes témát óvodapedagógiai kontextusba helyezve – mutatják be és elemzik a tudástartalmakat, s kapcsolnak hozzá releváns gyakorlati példákat.

Kulcsszavak: *pedagógiai gyakorlat, óvodapedagógia, jó gyakorlatok, nevelés, inklúzió*

„Az óvodapedagógusok NAGYKÖNYVE” az óvoda elméletével és gyakorlatával foglalkozó, az óvoda világát több szempontból is komplexen bemutató, holisztikus szemléletet tükröző kézikönyv.

A szerzők, *Bakonyi Anna* és *Karczewicz Ágnes*, óvodapedagógusok. A gyakorlati tapasztalatok mintegy megalapozták *Bakonyi Anna* szakmai munkásságát, s ezt követően több évtizedeken keresztül az óvodapedagógus-hallgatók elméleti és gyakorlati felkészítése, majd a korai fejlesztés vált meghatározóvá számára. *Karczewicz Ágnes* Freinet-szemléletű pedagógusként a napi óvodai munkában talált szakmai kiteljesedést, gyűjtött több évtizedes tapasztalatot, kialakítva saját „jó gyakorlatát”.

A két szerző szakmai együttműködésének eredménye egy olyan óvodapedagógiai szakkönyv, melyben az elméleti részek mintegy „csokorba” fogják az adott tudástartalmakat, *ismereteket*, gyakorlati példaanyaga pedig a *megvalósításhoz* nyújt támpontokat.

A könyv célkitűzése egyben hűen tükrözi annak szemléletét is: „*célom, hogy az óvodapedagógusok világosan lássák: minden pedagógiai innováció lényege, kulcskérdése a differenciálás*” – olvashatjuk az előszóban. „Az óvodapedagógusok NAGYKÖNYVE” főcímet viselő szakkönyv 10 önálló fejezete felvonultatja azokat a tartalmakat, melyek a 21. századi óvodapedagógus számára kiemelten kezelendők.

A szerzők az egymást követő fejezetek során, „*az ismerettől a megvalósításig*” – minden egyes témát óvodapedagógiai kontextusba helyezve – mutatják be és elemzik a tudástartalmakat, s kapcsolnak hozzá releváns gyakorlati példákat. A könyv egyes *fejezeteinek* felépítése az óvodapedagógia elméletének és megoldásmódjainak korszerű kohézióját tükrözi. Az egyes fejezetek közötti kapcsolati szálak következetes megjelölése, az elmélet és a gyakorlat szoros együtt járása minden egyes fejezetben az olvasó gondolkodását orientálja, meghagyva azonban annak véleményalkotói szabadságát.

A könyv kezdő fejezete a hazai óvodapedagógia történetiségét az 1970-es évektől mutatja be, fókuszálva a gyerekekről alkotott kép formálódására, s az ezzel szorosan összefüggő értékorientációs mozzanatokra (1. fejezet). Mindez nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a további 9 fejezet módszertani hangsúlyaira korszerű szemléletben, de a hazai óvodapedagógia történetiségébe ágyazva kerülhessen sor. A 21. század társadalmi változásai befolyásolják a szakmai gondolkodást, változnak a kisgyermeknevelés megoldásai, a pedagógusszerep összetevői, a folytonosan változó tudástartalmak, szocializációs szokások hatnak egymásra. Akár egységesen, akár széttagoltan működnek az iskola előtti intézményes napközbeni ellátás formái, *„mindenképpen alapcél, hogy a rendszerek egymáshoz igazodva, részben azonos protokollal működjenek.”*

A családi nevelés, illetve a különböző, az óvodai nevelést megelőző intézmények természetesen eltérő célokat tűznek ki maguk elé, ugyanakkor elkerülhetetlen, hogy bizonyos kérdésekről közösen gondolkodjanak (2. fejezet). A folytonosság élményét a gyermekek és a szülők számára is biztosítani kell. Az óvodai nevelésnek abból kell kiindulnia, hogy milyen életkorú, képességű és családi háttérrel rendelkező gyermekek járnak hozzájuk és nekik melyek a testi, lelki, szellemi állapotából adódó, még gyorsan változó, releváns életkori szükségletei. Mindemellett fontos szem előtt tartani azt is, hogy az életkori szakaszok (kiváltképp koragyermekkorban) nagyon rugalmasan és rengeteg egyéni eltéréssel épülnek egymásra. Az óvodában a *„sokféle család és sokféle gyermek”* együttműködésének feltételeit kell megteremteni.

A szabad játék a fejlődés alapja, lényegében egy önfejlesztési folyamat, melyet a személyiség sajátosságai és a környezet egyaránt befolyásol (3. fejezet). A játék – többek között – előkészíti a gyermeket a szándékos tanulásra, azonban az érési folyamat egyéni ütemben zajlik, eltérő intenzitással. *„A differenciálás a módszervariációk tárháza, amelyek alkalmazása által valósul meg az egyénhez igazított fejlődés lehetősége.”* (4. fejezet) Az inkluzív gyakorlat egyfajta szemlélet, mely az integráción alapszik, de annál jóval komplexebb. Az inklúzió az óvodai élet minden területére, tevékenységére, mozzanatára kihat, *„pontosabban: mindenben benne van, mindenre jellemző”*.

„Az erkölcsi érzék kialakulása egyfajta szocializációs folyamat eredménye, amely egyúttal feltétele is a fejlett, szocializált életmódnak.” (5. fejezet) Óvodás korban azonban *„nem lehet nem az érzelmeken keresztül hatni”*, így az erkölcsi nevelés is indirektebb formákat, másféle attitűdöt és megoldásokat kíván meg, mint a későbbi életkorokban. Szükséges egyeztetni, sőt összeegyeztetni az eltérő szokásokat, értékeket, valamely szabályrend szerint. *„A szokásrend kialakítása, az azokhoz való alkalmazkodás az óvodai erkölcsi nevelés alapja.”* A „mi tudat” és az „én tudat” egymástól elválaszthatatlan, így *„a szocializációs folyamat az éntudat fejlődésének folyamata is”*.

Az eltérő fejlődési ütem, az eltérő fejlettségi szint egyéni bánásmódot, differenciált tevékenységszervezést kíván meg a pedagógustól. A differenciálás megvalósulásához szükséges a párhuzamos napirendi szervezés (6. fejezet), *„[...] a fejlesztési területek a művészetek eszközrendszerével közvetlenül is fejlődnek, ugyanakkor az egyes helyzeteket indirekt módon, közvetett formában éli át a gyermek.”* (7. fejezet) A folyamatos, strukturált megfigyelés értékes segítséget ad a pedagógusnak, hogy az egyéni fejlődés ütemét figyelemmel kísérelje, támpontot kap a fejlesztési feladatok megtervezéséhez, a egyéni fejlődés támogatását elősegítő környezet megteremtéséhez. S nem utolsó sorban a nyomon követés a tudatos nevelőmunka hatékonyságát is növeli (8. fejezet), míg *„a méréstől objektivitás várunk el”*, addig a nyomon követés célja a gyermek önmagához képest viszonyított fejlődésének a követése.

Az óvodapedagógus a legelső között találkozik az egyes generációk sajátosságaival (9. fejezet), az azokhoz való alkalmazkodás, a változó és eltérő igények közötti

mérlegelés nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a szülők és az óvodapedagógusok közötti kapcsolat a családközpontú intervenció személetét hordozza (10. fejezet).

A zárszó megerősíti az előszóban megjelenő alkotói szándékot, miszerint a szerzők az egyes szakmai téziseket „*a differenciálás fonalára*” kívánták felfűzni. A könyvben egy rövid fogalomtár is helyt kapott, melyben a szerzők néhány meghatározó fogalmat (pl. adaptív oktatás, családközpontú intervenció, reflektív magatartás) az óvodapedagógia szemszögéből kívántak értelmezni.

A szerzők által kínált gyakorlati megoldások működésképesége mindenekeelőtt a pedagóguson múlik. Nem tekinthetünk el annak igényétől, hogy *a pedagógus reflektív módon* tekintsen saját óvodapedagógiai módszereire, adott esetben képes legyen azokat fejleszteni, és a mindennapi gyakorlatban kreatívan alkalmazni. Az egyes tudástartalmakhoz kapcsolódó gyakorlati rész segédanyagként számos variációs lehetőséget kínál, melyből az óvodapedagógus – az adott gyermekcsoport ismeretében, az egyes pedagógiai cél megfogalmazását követően, saját felkészültségét és személyiségét figyelembe véve – maga alakíthatja ki a hatékony óvodapedagógusi munkája során tudatosan alkalmazott *módszerrepertoárt*, vagy ismerhet rá és kaphat ez által megerősítést napi pedagógiai munkáját illetően.

Kétségtelen, hogy „*Az óvodapedagógusok NAGYKÖNYVE – Az ismerettől a megvalósításig*” gyakorlatorientált kézikönyv, mely bár elsősorban óvodapedagógusoknak íródott, haszonnal forgathatja mindenki, aki óvodás korú gyermekekkel foglalkozik óvodai kereteken belül-kívül egyaránt.

