

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Társadalomtudományi Intézet

**ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐK
LEHETŐSÉGEI A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ ÉS SAJÁTOS
NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK INKLUZÍV
NEVELÉSÉBEN**

TÉMAVEZETŐ: DR. HABIL HANÁK ZSUZSANNA

KÉSZÍTETTE: TAJTI EMMA

2024.

TARTALOMJEGYZÉK

1.	BEVEZETÉS	3
2.	ELMÉLETI ÁTTEKINTÉS.....	6
2.1	KULTÚRA, AMI TÖBB MINT KÖRNYEZET	6
2.2	EGYÉN ÉS TÁRSADALOM KÖLCSÖNHATÁSAI GYERMEKKORBAN	7
2.3	KIEMELT FIGYELMET IGÉNYLŐ GYERMEKEK ÉS A HÁTRÁNY FOGALMAI.....	9
2.4	INTEGRÁCIÓ – INKLÚZIÓ A PEDAGÓGIÁBAN.....	12
2.5	HÁTRÁNYKEZELÉS A nevelési és oktatási INTÉZMÉNYEKBEN.....	14
2.6	MESEPEDAGÓGIA AZ ÓVODÁBAN	17
2.7	ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐK AZ ÓVODÁBAN.....	20
3.	KUTATÁS BEMUTATÁSA.....	24
3.1	KUTATÁSI CÉLJA ÉS KÉRDÉSEK	24
3.2	MÓDSZERTAN BEMUTATÁSA	24
3.3	INTERJÚKÉRDÉSEK	26
3.4	VIZSGÁLT MINTA BEMUTATÁSA	28
3.5	VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI	29
3.5.1.	Interjú kérdések eredményei.....	29
3.5.2.	FELTÁRÓ KÉRDÉSEK AZ ELSŐ INTERJÚBÓL	30
3.5.3.	FELTÁRÓ KÉRDÉSEK A MÁSODIK INTERJÚBÓL	32
3.5.4.	KONTROLL KÉRDÉSEK ÖSSZEVETÉSE	36
4.	ÖSSZEGZÉS	42
4.1	EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE.....	42
4.2	JAVASLATOK.....	44
5.	SZAKIRODALOM	46
6.	FÜGGELÉK	50
6.1	MESE.....	50
6.2	SZÜLŐI BELEEGYEZŐ NYILATKOZAT	57

1. BEVEZETÉS

A témaválasztásomnak több oka is van. Egyik, hogy a családi környezetemből adódóan alkalmam volt különböző családi háttérrel rendelkező gyermekek körében felnőni. A családban lévő pedagógusok táboroztattak és foglalkozásokat tartottak ép, hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, roma, hallássérült és értelmi fogyatékos gyermekeknek. A foglalkozások jellegzetessége volt az inkluzív szemlélet. Abban nőttem fel, hogy a különbözőségeinket kihasználva mindig arra törekedtünk, hogy egy olyan közösséget alakítsunk ki a gyermekekkel, ahol az erősségeink számítanak és elismerik ezeket, támogatjuk egymást abban, hogy a csoport összes tagja fejlődni tudjon, de a hátrányainkról is tudjunk beszélni, megosztani egymással a nehézségeinket és ezekre reflektálva differenciáltan dolgozni. Olyan közösségek jöttek létre, ahol a másság csak egy más fajta mód, ahogyan a világot látjuk, és minden nézőpont színesebbé teszi a képet.

Képesnek lenni felismerni a nehézségeinket, különbözőségeinket, lehetőségeinket és erősségeinket nagyon fontos eszközök az életben, a sikerességben, önkitaljesedésben. Ma Magyarországon léteznek különféle érzékenyítő foglalkozások, programok, lehetőségek (pl. Szemfényvesztő, Vak Vacsora), ahol betekinthetünk a különböző élettapasztalásokba. Ezen programok nagyrésze viszont idősebb gyermekektől a felnőttekig szól. Kevés olyan érzékenyítő program létezik ma Magyarországon, amely az óvodás korú és kisiskolás gyermekekre specializálna. Bár elvihatjuk ezt a korosztályt is a fentebb említett helyekre, de mivel a programok nem tudnak kialakításuk miatt reflektálni az életkori sajátosságokra, a gyermekek csak egy töredékét fogják megértetni, nem érzük el vele ugyanazt a célt, mint az idősebb korosztályokkal.

A másik ok, ami miatt szeretném ezt a témát kutatni, az az, hogy az óvodákban kint lévő óvodai és iskolai szociális segítőik szakmai háttere az integrációban, inkluzív nevelés alkalmazásban karöltve az óvodapedagógusok pedagógiai tudásával tudnák színesíteni az érzékenyítő foglalkozások, programok területét, bevinni az óvodai életbe a különböző témákat, előkészítve őket arra az életkorra, ahol már komplexebben tudnak a szolidaritásról, empátiáról, elfogadásról gondolkodni.

A harmadik ok, amiért ez a témám, az pedig magának annak a magyarázata, hogy miért tartom fontosnak az érzékenyítést.

Az inklúzió, integráció témája mindig egy sarkalatos pont a nevelésben, oktatásban. Adott oldalról a különböző oktatáspolitikai nézőpontok jelennek meg, másik szempontból pedig a megfelelő szakemberek, intézmények, szakmai kapacitások végeessége.

Mesterképzésem alatt volt lehetőségem fél évet Dániában tanulni Erasmus ösztöndíjjal. A kurzus, amin rész vettem a multikulturális nevelésről szólt. Ott létem alatt volt lehetőségem szakmai gyakorlatot teljesíteni különböző közoktatási, köznevelési intézményekben. A dán kormány kötelezővé teszi a sérült gyermekek integrációját és csak adott, súlyosabb, speciálisabb esetben kerülhetnek be szegregált, a fejlesztésükre külön reflektáló intézményekbe. A dán kormány célja az, hogy mind a sérült, mint az ép gyermekeknek megtanítsa az inklúzió fontosságára, mely felnőtté válásuk után a társadalmi inklúzió szintjét fogja befolyásolni. Azokban az osztályokban, ahol különleges bánásmódot igénylő tanuló vagy tanulók vannak, az éppen oktató osztályfőnök/szaktanár mellett benntartózkodik egy speciális pedagógus is. Ezek a speciális pedagógusok lehetnek adott gyermekhez kihelyezett fejlesztőpedagógusok, de vannak olyan pedagógusaik, akik a különleges bánásmódú gyermekek megfelelő inklúziójáért felelősek, vagyis az osztály csoportdinamikájáért és csoportkohéziójáért. Az osztályokban eltöltött megfigyelések azt mutatták meg számomra, hogy a gyermekeknek teljesen magától értetődő az, hogy vannak olyan tanulók az osztályukban, akik az átlagtól eltérő tempóban és módon haladnak. Voltak tanulási nehézséggel küzdő gyermekek, BTMN-es gyermekek, autisták, adhd-sok, hallássérültek. Adott feladatokba be voltak vonva, adott feladatoknál pedig volt számukra kijelölve specifikusan feladat. A differenciálás magától értetődő volt, mind a pedagógusok, mind a gyermekek részéről. A különböző szakértői véleménnyel rendelkező gyermekek ugyanolyan tagjai voltak az osztályoknak, mint a többi gyermek. A dániai ott létem az adott köznevelési és közoktatási intézményekben azt mutatta meg számomra, hogy nem csak alkalmazható, de hasznos és működő képes is a különböző bánásmódú gyermekek integrációja, inklúziója, természetesen megfelelő feltételek mellett. Ha gyermekkorban megtaníttuk a gyermekeknek, hogyan gondolkodjanak a különbözőségekről, ha úgy nőnek fel, hogy a közösségük szerves részei azok is, akik valamiért mások, ha beszélünk és mintát mutatunk az empátiáról, az elfogadásról, ha értjük, hogy miért fontosak ezek a dolgok, akkor ezeket felnőtt korukba tovább viszik és ösztársadalmilag egy toleránsabb, elfogadóbb, inkluzívabb közeg jöhet létre az élet különböző területein.

Kutatásom célja ezért egy pilot foglalkozás megtartása volt. A dániai gyakorlatom egyik részét egy német kisebbségi iskolába töltöttem, ahol különböző foglalkozások tartása volt a

feladatunk, reflektálva a multikulturális és multilingvális környezetre. A dán iskolákba 5 éves kortól járnak a gyerekek, így náluk a szociálpedagógusok/segítő pedagógusok már ebben a korai életkorban is dolgoznak a gyerekekkel. Ehhez a gyakorlathoz kötődően angol nyelven kidolgoztam egy olyan mesét, ami különböző kulturális különbségeket mutat be, és különböző kommunikációs eszközök jelennek meg benne. A mese felolvasása közben különböző feladatokat kellett a kisdíákoknak teljesítenie, melyek reflektáltak ezekre a különbségekre. Vagyis a mesén keresztül volt lehetőségük különböző szituációkba helyezve kipróbálniuk magukat. A cél az volt, hogy elindítsunk egy beszélgetést a különbségeinkről és hasonlóságairól, arról, hogy a kommunikáció nem csak verbális, hogy más módokon is tudunk kapcsolódni társainkhoz, önmagunkat kifejezni. Meg kell említenem, hogy ebben a német kisebbségi iskolában a gyermekek többsége beszélt angolul, de aki nem azokkal tudtam németül is kommunikálni a feladatokról és a meséről.

Bár a kulturális és nyelvi különbségek Magyarországon is megjelenő kihívások, az egyetemi képzésem és az itthon töltött gyakorlati lehetőségeim, munkáim miatt fontosnak érzem reflektálni a hazánkban jobban megjelenő jellegzetességekre. A nevelési, nevelési-oktatási rendszerünkben egymás mellett jelen vannak a szegregált és az integráló intézmények (óvodák, iskolák). Viszont felnőve, minden gyermek ugyanabba a világba kerül ki, ugyanúgy tagjai lesznek a társadalomnak, attól függetlenül, hogy van-e valamilyen mentális vagy fizikális betegsége, fogyatékosága, nehézsége, illetve, hogy óvodás, iskolás éve alatt találkozott-e olyan kortárssal, akinek ilyen nehézségei vannak. A különbségeinkről való beszélgetést egy fontos alapját képezi a megoldásoknak, nehézségek kiküszöbölésének, kezelésének, hiszen akkor válhatnak igazán hátránnyá a különbségeink, ha nem értjük őket és nem tudjuk megfelelő módon kezelni. Ha nem értjük és ismerjük egymás nehézségeit, erősségeit, akkor nem tudunk úgy együttműködni, együtt létezni és dolgozni, hogy mindenki a saját erősségeire reflektálva a legjobbat tudja kihozni magából (Varga, 2017; Nahalka-Zempléni, 2014).

Kutatásomban ezért az óvodai korcsoportra fókuszált érzékenyítő foglalkozás kidolgozását és megvalósításának eredményeit kívánom bemutatni, melyet reményeim szerint az óvodában dolgozó szociális segítők is tudnak majd használni, együttműködve az óvodapedagógusokkal.

2. ELMÉLETI ÁTTEKINTÉS

2.1 KULTÚRA, AMI TÖBB MINT KÖRNYEZET

„A kultúra nem valami fennkölt dolog, nem a messzi magasban kevesek számára rezgő délibáb, hanem a mindennapi élet szerves része. [...]” Spiró György Kossuth- és József Attila-díjas magyar író, irodalomtörténész szavaival kezdek. Hiszen, a kultúra nem csupán azt jelenti, hogy valaki elolvasta az összes kötelezőolvasmányt, hogy jár színházba vagy, hogy tudja ki a Diótörő szerzője. A kultúra *„az a komplex [összetett] egész, amely magába foglalja a tudást, a vélekedést, a művészetet, a morálokat, a jogot, a szokást és minden olyan emberi képességet és habitust, melyet az ember a társadalom tagjaként elsajátít.”* (Tylor 1871:1). A mindennapi életünk. Vagyis, nincs ember kultúra nélkül. Mégis használjuk azt a kifejezést, hogy valaki „kulturálatlan”. Ezt általában akkor szokták mondani, amikor valaki a társas normákat nem ismeri és/vagy nem követi. A különböző társas normák, szabályok pedig azért fontosak, mert meghatározzák, alapjait képezik a társas együttélésnek. Amikor bemegyünk a boltba, tudjuk, hogy szokás kosarat választani, törvényellenes lopni, a kasszához érve köszönünk egymásnak a bolt munkatársával, ezután pedig a kasszás leolvassa nekünk a vásárolni kívánt termékeinket. Tudjuk azt is, hogy a szatyorért fizetni kell, szóval vagy veszünk ott, vagy viszünk egyet magunkkal. Az utóbbi a környezetvédelemben és a spórolásban is segítségére lehet az embernek. A nehézségek ott kezdődnek, mikor valaki nem tudja és/vagy akarja alkalmazni ezeket a szabályokat. Ha nincs kosara, saját magának nehezíti meg a vásárlást, amennyiben sok mindent akar venni, és nem fér el a kezében. Ha el akarja lopni, az törvényellenes, ha elkapják, akkor eljárás indul ellene. Ha nem köszön a kasszánál, vagy a kasszás nem köszön neki, akkor vannak, akik csak fejben, vannak, akik hangot is adnak annak, hogy a másik ember tiszteletlen volt.

A különböző viselkedési szabályokat azért ismerjük, mert megtanultuk őket a szüleinktől, a családban, az óvodában, az iskolában, más felnőttektől láttuk stb. Az elsődleges szocializációs közeg vagy másnéven színtér, a család, melyben először sajátíthatjuk el ezeket a normákat, a másodlagos pedig a társadalmi terek: óvoda, iskola, egyéb intézmények (Andorka, 2001). Nem születünk úgy, hogy ismerjük az adott társadalom, kultúra szabályait, normáit. Ezt támasztja alá a sok ezer különböző kultúra és azok szokásai. Ha valaki Németországban nőtt fel, nem fogja magától értetődően ismerni a portugál szokásokat, hacsak valaki a családban nem

odavalósi, vagy esetleg nincs portugál barátja, ismerőse, illetve ő maga járt ott és tanulta ezeket tudatosan.

Csepeli György (2014) egyik írásában Dimitrie Gusti román szociológust idézi: „az ember azért élhet a társadalomban, mert a társadalom benne él” (Csepeli, 2014:21id: Gusti 1967). Ahogy növekszik a gyermek, „beleszocializálódik” abba a közegbe, amiben felnő. Annak a közegnek a szokásait, szabályait, normáit fogja elsajátítani elsődlegesen, amelyikben él. És még egy nagyon fontos dolog, ami meghatározó ebben a folyamatban: a nyelv. Csepeli György (2014) úgy fogalmaz, hogy. „Az ember önmeghatározásának eszköze a nyelv [...]” (Csepeli, 2014:18). A kulturális antropológia tanai pedig kimondják, hogy a nyelv, amit beszélünk, összefüggésben van a kultúránkkal és azzal, ahogy magunkról és a világról gondolkodunk.

Összegezve tehát elmondható, hogy a nyelv, a kultúra, a közvetlen és közvetett társas közeg, és tapasztalatok, amely körülvesz, meghatározza a benne élő egyént, és az egyénen keresztül újratermeli saját magát. Vagyis, amikor arról beszélünk, hogy hogyan lehetne megvalósítani az inkluzív nevelést, akkor tisztában kell lennünk egyik részről azzal, hogy milyen társadalmi közegbe szeretnénk bevonni az egyént, másrészt pedig, hogy az adott egyén milyen társadalmi háttérrel rendelkezik és ez a kettő „világ” miben tér el és miben hasonlít egymásra.

2.2 EGYÉN ÉS TÁRSADALOM KÖLCÖNHATÁSAI GYERMEKKORBAN

Előző fejezetben arról volt szó, hogy viselkedésünkben hogyan jelenik meg a környezetünk, ugyanakkor ez nem csak a társas kapcsolatainkat befolyásolja, hanem az intraperszonális gondolkodásunkat is. Ugyanis a társas együttélés, a társas interakcióink fontos szerepet töltenek be nem csak társadalmilag, társas kapcsolatainkban, hanem az egyén pszichés állapotában, kognitív képességeinek és szociális készségeinek fejlődésében is. Két elméletet érdemes kiemelni: Az egyik Piaget (1999) kognitív fejlődés szakaszainak elmélete, amely 4 szakaszból áll:

- Szenzomotoros szakasz: születéstől 2 éves korig
- Műveletek előtti szakasz: 2-7 éves kor között
- Konkrét műveleti szakasz: 7-12 éves kor között
- Formális műveleti szakasz: 12 éves kortól

Kiemelve az óvodás korosztályt - mely az elmélet műveletek előtti szakaszába esik - azt láthatjuk, hogy ez az az időszak, amikor a gyermek már beszél, de még szavai nem szerveződnek direkt logikus módon, gondolkodása egydimenziós, adott szabályokat nem tud megérteni, erkölcsi szabályokra való gondolkodását pedig realizmus jellemzi. Úgy véli, hogy a szabályok állandóak, igazságuk megváltoztathatatlan.

A második Erikson (1956) pszichoszociális fejlődésmélete, melyben 8 szakaszt különböztet meg:

- Csecsemőkor: 18 hónapos korig
- Kisgyermek kor: 2-3 éves kor között
- Óvodáskor: 3-5 éves kor között
- Kisiskolás kor: 6-11 éves kor között
- Serdülőkor: 12-18 éves kor között
- Fiatal felnőtt kor: 19-40 éves kor között
- Érett felnőtt kor: 40-65 éves kor között
- Időskor: 65 év fölött

Ha az óvodás korosztályt vizsgáljuk, akkor a 3-6 éves kor között találunk gyermekeket (adott esetekben 7 éves kor). Egy 2-3 éves gyermekre az autonómia vs. szégyen és kétely tanulása jellemző. A gyermek elkezd megtanulni azt, hogy van saját akarata, a szülőnek ellent mondhat, ezt sokszor a hétköznapiakban csak dackorszaknak hívjuk. Viselkedését egocentrizmus jellemzi, nem tud önmagától elvonatkoztatni. A gyermek már elkezd beszélni és az akaratának egyik kifejezőképessége a „nem” szó használata lesz. Megjelenik az én, és a saját vágyai, viszont még nem tudja érzéseit kezelni, azok sokszor eluralkodnak rajta. Ebben az időszakban kezdi megtanulni környezetétől azt, hogyan kezelje a túlaradó érzelmeket, hogyan viselkedjen úgy, ahogy az elfogadható társas helyzetekben.

Az óvodáskorú gyermekeknél (3-5 éves kor) megjelenik a kezdeményezés vs. bűntudat tanulása, a gyermek elkezdni aktívan felfedezni maga körül a világot. Ilyenkor van jelen a mindennapokban emlegetett „Miért?” korszak. A gyermek végeláthatatlan kérdésáradatokat zúdít a környezetére. Emellett a társas interakciókon keresztül elkezd megtanulni, hogy a megjelent vágyait, érzéseit hogyan tudja kifejezni, érvényesíteni a világban.

Ez a kisiskolás korban (6-11 éves kor) majd az iparkodás vs. alsóbbrendűség kérdéskörének az alapjaiként szolgál, ahol a képességeikre, eredményeikre adott pozitív külső visszajelzések

hozzájárulnak a büszkeségérzésük kialakulásához. Ez a továbbiakban hozzájárul az egészséges, magabiztos személyiség kialakulásához.

Mind a két elméletben megtalálható az egyén és a társadalom kapcsolata: hogyan alakul ki az éni-entitás, a motiváció a cselekvésre, arra, hogy kapcsolatot teremtsen az egyén a környezetével, a visszajelzések, a szabályok, a szabályokról való gondolkodás, azok követése, megszegése. Vagyis, újabb példákat látunk arra - nem csak a konkrét kulturális elméletek oldaláról közelítve - hogy az egyén személyiségfejlődésének fontos részét képezi a közvetlen és közvetett környezete.

Valamint amiért nagyon fontos a gyermeki elme és lélek fejlődésének megértése, hogy a legeredményesebb módon tarthassunk érzékenyítő foglalkozásokat. Hiszen tisztában kell lennünk, melyik szakaszban vannak a gyermekek és arra reflektálni. Így a gyermek a saját fejlődéséhez mérten tud gondolkodni és megérteni adott témaköröket, gondolatokat, kérdezhet és elmélkedhet.

2.3 KIEMELT FIGYELMET IGÉNYLŐ GYERMEKEK ÉS A HÁTRÁNY FOGALMAI

Mindenképpen fontosnak tartom a jogszabályi meghatározással kezdeni ezt a fejezetet, hiszen ezen szabályozás mentén fogalmazódnak meg a gyermekeket, tanulókat érintő kedvezmények, eljárásrendek, statisztikák és gyakran az ellátotti körök is.

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (továbbiakban: Nkt.) 4. §-a alapján:

„13. kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,

ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,

ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,

b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló,

c) tartós gyógykezelés alatt álló gyermek, tanuló,[...]”*

Az sajátos nevelési igény definíciója a következő az Nkt. Értelmező Rendelkezése alapján, 4. §:

„25. sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd, [...]”*

A hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű gyermek fogalmát a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény az alábbiak szerint fogalmazza meg (továbbiakban: Gyvt).

*67/A. § * (1) Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll:*

a) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, [...], legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik,

b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, [...], igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy,

*c) * a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált településfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.*

(2) Halmozottan hátrányos helyzetű

a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az (1) bekezdés a)–c) pontjaiban meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll,

b) a nevelésbe vett gyermek,

c) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.”

Törvényi definíciók szerint ezeket olvashatjuk, azonban fontos megvizsgálni azt is, hogy a gyakorlatban ezek a fogalmak hogyan jelennek meg. A különböző társadalomtudományi diszciplínák, hogyan említik, hiszen a hátrányos helyzet és a sajátos nevelési igény (továbbiakban SNI) nem mindig jár együtt. Láthatjuk, hogy az SNI inkább kapcsolódik valamilyen formában a „fogytékkal élő” fogalmához, míg a hátrányos helyzet lehet „pusztán” szociális, szocioökonómiai eredetű is.

Fejes (2009) úgy fogalmaz, hogy maga a „hátrányos helyzet” mint terminus több értelmezésben is megjelenhet, nehéz tudományos szempontból megragadni.

Általánosan fogalmazva a hátrány egy deprivált állapot, ahol az egyén más helyzetből indul neki az életnek, mint a társadalom többi tagja (Andorka, 2001).

Szociológiai vagy gazdasági viszonylatból is tekinthetünk a hátrány fogalmára, mint egy fajta tőkehiányra. Sokszor a tőke alatt anyagi forrásra gondolunk, viszont társadalomtudományi szempontból tudjuk, hogy a tőkék, nem csak anyagi (objektívált) tőkék lehetnek, hanem társadalmiak (inkorporált) is (Bourdieu, 2010). Hiába lesz pénze egy mélyszegénységben élő egyénnek, egy vidéki zsákfaluban, ahol alig vagy szinte semmi infrastruktúra, kapcsolatok és lehetőségei sincsenek, nem valószínű, hogy ki tudja használni és kamatoztatni tudja az új anyagi lehetőségeit.

A társadalmi tőke ezért éppoly fontos, mint a gazdasági tőke. Maga a pénz megléte, a biztos jövedelemforrás önmagában nem megoldás mindenre. Sőt, Bourdieu (2010) óta tudjuk, hogy a kulturális/szimbolikus/társadalmi tőkék meghatározzák egy egyén profitszerzési esélyeit. Valamint azt is tudjuk, hogy a tőkéken belül hierarchikus rendszer áll fenn. Akinek több és többféle tőkéje van, az előnyösebb pozícióban van ahhoz képest, akinek kevesebb van. Emiatt maga a társadalmi mobilitás, a társadalmi helyzet nem pusztán anyagi szempontú. Ezt támasztja alá a magyar gyermekvédelmi törvény, melyben a következő pontok szerepelnek:

A magyar gyermekvédelmi törvény szerint a hátrányos helyzetű gyermekeknél a következő tényezők közül legalább egy eset fennáll; a halmozottan hátrányos helyzetűnél pedig legalább kettő: szülők alacsony iskolai végzettsége (legfeljebb alacsonyfokú), szülő munkanélkülisége, elégtelen lakókörnyezet, fogyatékos, állami gondozott, nevelő szülővel élő, utógondozott. Amit biztosan tudunk a hátrányos helyzetű tanulókról, az az, hogy kétségkívül erős befolyással van az iskolai teljesítőképességükre a családi háttérük (Varga, 2017; Gyvt, 1997).

Pedagógiai szempontból a gyermek „nem megfelelő” kulturális-társadalmi-gazdasági környezetét jelenti a hátrányos helyzet, melyek együttese meghatározza azt, hogy a gyermek

hogyan tud teljesíteni, jelen lenni és részt venni a közösségben, főként a másodlagos szocializációs színtereken. Hiszen az a viselkedés, ami a családban adaptív viselkedésnek számít, nem biztos, hogy az óvodában, iskolában is az. Fentebb olvashattuk, hogy a környezet nagymértékben befolyásolja az egyént. Ha egy gyermek hátrányos helyzetben nő fel, teljesen más világ fogadja őt, más normákat fog találkozni, más szabályok fogják körül venni, vagyis teljesen máshogy fog a környezetéhez, a világhoz alkalmazkodni, mint egy olyan gyermek, ahol ezek a hátrányok nincsenek jelen. Emellett jelen van az oktatási rendszerben az úgy nevezett „rejtett tanterv”, mely a társadalmi normák, a megfelelő szociális viselkedések, elvárások, kommunikációs formák átadását és elvárását tükrözik. Abban az esetben, ha egy gyermek egy hátrányos környezetben nő fel, nem feltétlenül fogja tudni olyan könnyen követni, elsajátítani ezeket a normákat, mint a nem hátrányos helyzetű társaik. Így, ha a pedagógia nem reflektál ezekre a különbségekre, hosszútávon további hátrányokat alakíthat ki (Giroux-Penna, 1979; Nahalka – Zempléni, 2014).

Amennyiben pszichés szempontból vizsgáljuk, kapcsolat látható a társadalmi inklúzió, hátrányos helyzet és a különböző mentális problémák megléte között, úgy mint pl. szociális szorongás vagy depresszió (Leary, 1983; Schlenker – Leary, 1982).

Összegezve, láthatók a nagyon különböző aspektusai a fenti fogalmaknak, de abba mindegyik közös, hogy a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek nem azonos esélyekkel indulnak az életben, mint a társaik.

2.4 INTEGRÁCIÓ – INKLÚZIÓ A PEDAGÓGIÁBAN

Az integráció definíció szerint:

„Különálló részeknek valamely nagyobb egészbe, egységbe való beilleszkedése, beolvadása, egységesülése”(O. Nagy – Juhász, 1985:596)

„...a fogyatékos, akadályozott, azaz speciális nevelési szükségletű gyermekeknek vagy fiataloknak a nem fogyatékosok közé való beillesztésére vonatkozik.”(Illyés 2000:379) (Dávid, 2015).

Az inklúzió pedig - másnéven befogadás - egy magasabb szintje az integrációnak (Dávid, 2015).

Pedagógiai szempontból Dávid (2015) úgy fogalmaz, hogy az inklúzió egy intézményi szemlélet, ahol a gyermekek egyéni jellemzőit, különbségeit figyelembe veszi és érvényesíti a hatékonyság, eredményesség és méltányosság hármását.

A befogadó intézmény pedagógusai az egyéni differenciálás talaján az egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemléletét képviselik. Az inklúzió az együttnevelés elfogadó gyakorlata. Olyan szemléletváltást eredményez, melynek során az intézmény is szervezeti átalakuláson megy keresztül. Az elfogadó gyakorlatban a módszer, az óravezetés nem hagyományos, jellemző a differenciáló, önértékelésre alapozó pedagógiai gyakorlat (Csányi – Kereszty, 2009; Dávid, 2015).

Vizsgálva az integráció megjelenését a magyar közoktatásban több érdekességet láthatunk.

A neveléstudomány több szempontból is foglalkozik a különböző „hátrányokkal”, ahogy azt olvashatjuk Nahalka István és Zempléni András *Hatások és Különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján* című művében. Több elméleti megközelítés létezik, hiszen a különböző paradigmák más és más módon keretezik a jelenségeket, más fogalmi rendszert teremtenek a vizsgálódásoknak:

1. Van egy „deficit modell”, melyben a diákok szocioökonómiai értelemben vett hátrányokkal rendelkeznek, melyek kihatnak a különböző képességeikre. A hátrányos helyzetű tanulók magatartása, normarendszere, kommunikációs stílusa, tanulási készsége rosszabb fejlettségi szinten áll, mint nem hátrányos társaiké. Ebben a modellben az iskola nem felelős a gyermekek képességeiben való különbségekért, ugyanakkor megfelelő pedagógiai módszerekkel csökkenthető pozíciót tölthet be. Ennél a modellnél a leszakadt, lemaradt tanulók felzárkóztatása, megfelelő szintre való felhozása a cél (Nahalka – Zempléni, 2014).
2. Másik modell a „szegregációs modell”. Hátrányfelfogásában hasonló a „deficit modell”-hez, annyiban viszont különbözik, hogy a különbségeket a szegregációval magyarázzák. Az viszont nem egyértelmű, hogy hogyan gondolkodik ez a paradigma a gyermek és az óvoda, iskola viszonyáról, mert maga a szegregáció tulajdonképpen a rendszer működésében gyökerezik, vagyis ebben az értelmezésben az iskola felelőssége a különbségek megléte, mely a harmadik modellre igaz. A „szegregációs modell” célja a szegregációnak a megszüntetése, mely a komprehenzív iskolarendszer kialakításával lehetséges lenne (Nahalka - Zempléni, 2014).
3. Harmadik modell a „látens diszkrimináció modell” vagy „kirekesztés modellje”. Ennek a modellnek a működési elvét sokszor Bourdieu (2010) kulturális tőke elemzésével

szokták bemutatni. Ennek a modellnek az a lényege, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek viselkedését, tudását, képességeit nem rossz dologként fogja fel, hanem *másként*. Nem rosszabb képeségűek ezek a tanulók, hanem másfajta tudással, másfajta világgéppel rendelkeznek, mint nem hátrányos helyzetű társaik. Ez a modell azt mondja, hogy a gyermekek azért szenvednek hátrányt az óvodában és az iskolában, mert az egyoldalúan viszonyul a gyermekek tudásához: a hátrányos helyzet átalakul tanulási hátránnyá. „Látens diszkrimináció”-nak nevezzük azt a jelenséget, ahol az iskola maga járul hozzá a tanulási hátrányok kialakulásáért. E modellnél az a cél, hogy a látens- és manifeszt diszkrimináció teljes egészében megszüntessük (Nahalka - Zempléni, 2014).

Bár a kutatás célcsoportja a nagycsoportos korosztály, fontos megvizsgálni azt, hogy ezek a gyermekek milyen oktatási rendszerbe lépnek be. Hiszen ha óvodás kori érzékenyítésről beszélünk, akkor az a kezdete egy hosszabb folyamatnak, mely végig kíséri a gyermekek érését. Az óvodai és iskolai szociális segítő is (későbbi fejezetben kifejtve) két szintéren, különböző életkorú gyermekekkel dolgozik, mely esélyt teremthet egy átmenet képzésére.

2.5 HÁTRÁNYKEZELÉS A NEVELÉSI ÉS OKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

A gyermekeket az óvodából kikerülve fogadja egy iskola, melynek egyik szerepe az lenne, hogy a különböző, család által hozott hátrányokat kezelje, kompenzáljon, esélyegyenlőséget teremtsen. De miért is fontos, hogyan zajlik a gyermekek tanítása?

Az, hogy milyen kultúrában élünk, milyen földrajzi elhelyezkedéssel rendelkezünk, milyen történelmi múlttal, mind meghatározza azt, hogy hogyan gondolkodunk társadalmilag az egyenlőtlenségekről, egyenlőségről, esélyegyenlőségről, versenyről, társas együttélésről, kooperációról.

Mikor a különböző gyermekek támogatásáról van szó, alapvető kérdésként merül fel, hogy milyen módon történjen ez meg. Elsősorban ott a kérdés, ami sokszor megjelenik társadalmi szinten: miért van szükségünk az egyenlőtlenségek orvosolására? (Nem csak gyermekeknél, hanem általánosságban is vizsgálva a társadalmi redisztribúciónál) „A szegény azért szegény, mert nem dolgozik” mondat visszatérő jelenség, mely a szabadság, lehetőségek, motiváció, akaraterő, individualizáció és az egyéni sorsok önbefolyásoló képességének kérdéseivel és az arról való gondolkodásunkkal szorosan összekapcsolódik.

Az óvoda és az iskola pedig ebben a kérdésekkel, gondolatokkal, ellentétekkel teli társadalmi rendszerben helyezkedik el. Kozma Tamás gondolatait idézem az egyenlőtlenségről:

„Az egyenlőtlenség a változás velejárója. Az egyenlőtlenség az a társadalmi „költség”, amit a fejlődésért fizetnünk kell. Mi a baj tehát vele? Egyszerűen az, ha a „költség”, amit a fejlődésért meg kell fizetnünk, magasabb, mint amire számítottunk vagy mint amit ez a fejlődés megér.” (Kozma, 2019:2) Kozma (2019) bemutatja *Szabadság vagy igazság* című írásában a szocialista és a liberális felfogást az egyenlőségről. E két felfogás két különböző oktatáspolitikát teremtett. Leegyszerűsítve úgy fogalmazható meg, hogy a szocialista oktatáspolitikája a lemaradóknak segít a felzárkózásban (akár a többiek hátrányára is), míg a liberalista mindenkinek esélyt ad önmaga kiteljesítésére. E két nézőpont találkozásánál a folyamatos verseny, és fejlődés képe ütközik a leszakadók felzárkóztatásával.

Ha Nyugat-Európát megvizsgáljuk az 1970-es években, akkor látjuk, hogy egy „neoliberális-konzervatív” nézőpont töltötte be a központi szerepet a kormányzásban, lecserélve az addigi „jóléti állam” képét (Kovai – Neumann, 2015).

Magyarországot vizsgálva elmondható, hogy a második világháború után kiépítésre került egy egységes közoktatási rendszer, annak reményében, hogy az ország könnyebben fog kilábalni a háború okozta válságból. Egyik ilyen lépés volt, a szegregáló közoktatás megszüntetésére tett módosítások, melyek pozitív hatással voltak a társadalmi mobilizációra. Ugyanakkor megjelent egy probléma is: a tanulók lemorzsolódása, egészen pontosan a társadalom alsó rétegeiből származó diákok lemorzsolódása. Ezt a problémát több módon is igyekezett kiküszöbölni a rendszer pl. ingyenes kollégiumi ellátás, felkészítő órák a gimnáziumi évek előtt, egyéb enyhítő osztályozási formákat vezettek be (Kovai – Neumann, 2015).

A különböző támogató programok a rendszerváltás óta napjainkig is láthatóak a rendszerben pl. tanodákban való részvétel lehetősége, Arany János Tehetséggondozó programok. 1990 után az oktatás szervezett rendszere elkezdett átalakulni. Habár a kínálat bővült az intézmények körében, az iskolai szelekcióra negatív hatással volt. *„Az egyenlőtlenségek csökkentéséhez nem a választék növelése vezet, hanem a kapacitások bővítése.”* (Kozma, 2019:5). Az addigi főleg állami finanszírozásban lévő intézmények különböző fenntartókhoz kerültek – oda, ahol vállalták a költségeit. A körzetes felosztások átalakultak, mely nagy hatással volt az óvodai és az iskolai bekerülési arányokra is (Kozma, 2019).

A diákok teljesítményét vizsgálni kívánva több módszer is született. Ezek eredményeit megnézve láthatóak, hogyan válik iskolai különbséggé a családi háttér különbsége. Látjuk azt

is, hogy a szülők iskolázottsága nagymértékben befolyásolja a diákok elért eredményeit. Emellett természetesen más dimenziók mentén is vizsgálhatók a különböző eltérések: nem, középiskola típusa stb. Az iskolarendszer átalakulása a középfokú és felsőfokú oktatásba való bekerülést is meghatározza, utóbbit az elmúlt időszakban egyre nagyobb mértékben (Kozma, 2019).

Vizsont nem csak iskolába bekerülve jelennek meg először a hátrányok. Hiszen ha a társas kapcsolatokban való kezdeményezésre visszagondolunk előző fejezeteinkből, vagy pedig a nyelv és a tanult társas normáinkra, láthatóvá válik, hogy már óvodás korban észrevehetőek lesznek különbségek a gyermekek világhoz való alkalmazkodásában. És ezeket a különbözőségeket a gyermekek is észreveszik társaikon.

Az óvodában való hatékony hátránykezelés fontos feladatként jelenik meg, amely segít abban, hogy minden gyermek egyenlő esélyekkel rendelkezzen a fejlődésben. Az óvodán belüli hátránykezelés során fontos, hogy az óvodapedagógusok felismerjék és megértsék az egyes gyerekek sajátos szükségleteit, és személyre szabott támogatást nyújtsanak nekik. Ez magában foglalhatja például az extra figyelmet, segítséget vagy differenciált módszereket. Az óvodában való közösségi támogatás nagyon fontos lehet a hátrányos helyzetű vagy sajátos nevelési igényű gyermekek számára. Az együttműködés a szülőkkel nagyon fontos a hátrányos helyzetű gyerekek támogatásában. Rendszeres kommunikációra van szükség a szülőkkel, hogy megértsék a gyermek otthoni környezetét és szükségleteit, és hogy együttműködjenek azok megoldásában. Ugyanakkor az óvodai környezetnek rugalmasnak is kell lennie annak érdekében, hogy minden gyermeknek megfelelő támogatást nyújthasson. Az óvodapedagógusoknak és szociális segítőknek megfelelő képzésre és támogatásra van szükségük annak érdekében, hogy hatékonyan tudjanak reagálni a hátrányokra és támogassák a gyerekeket a fejlődésben. Lényeges, hogy az óvodának együtt kell működnie más szakemberekkel, például pszichológusokkal, szociális segítőkkel, gyógypedagógusokkal vagy terápiás szakemberekkel annak érdekében, hogy teljes körű támogatást nyújtsanak a hátrányos helyzetű gyerekeknek és családjaiknak. Elengedhetetlen, hogy az óvodai személyzet empatikus és megértő legyen a kiemelt figyelmet igénylő gyerekekkel és családjaikkal szemben, és hogy segítse őket abban, hogy érzékenyebb és befogadóbb környezetet teremtsenek az óvodában.

Ezek a módszerek segíthetnek az óvodai hátrányok kezelésében és az egyenlőbb esélyek biztosításában minden gyermek számára. Fontos, hogy az óvodai környezet inkluzív és támogató legyen, és hogy minden gyermeknek lehetőséget adjon a sikeres fejlődésre.

2.6 MESEPEDAGÓGIA AZ ÓVODÁBAN

A mesének számtalan funkciója van. Ha a kulturális antropológia oldaláról megnézzük a különböző mondák és mítoszok értelmezéseit, akkor elmondható, hogy a különböző társadalmi normákat, szokásokat, hiedelemvilágot és erkölcsi tanításokat mutatják be. Vagyis az egyént egy közös emlékezéshez, egy közös történethez, múlthoz segíti kapcsolódni, továbbá hozzásegíti ahhoz, hogy a világról egy képet kialakítson, az életének valamiféle értelmet adjon (Papp, 2018; Bruner – Lucariello, 2001). A népmesék ilyen fajta tudásátadások. Minden népnek meg vannak a sajátos történetei, de megfigyelve őket azt vehetjük észre, hogy a különböző, adott társadalom által pozitívnak vélt viselkedéseket elismeri, a negatívakat pedig valamilyen formában bünteti (Baksa, 2018).

Ugyanakkor nem csak az adott erkölcsi tanítások jelennek meg a meséken keresztül, hanem a világ megismerését célzó biológiai vagy akár matematikai mesék is segítenek abban, hogy a gyermekek egy barátságos, befogadó, kreatív környezetben ismerkedhessenek a különböző tudásokkal (Fráter, 2018; Buzogány, 2018). Ugyanakkor arra is van felvetés, hogy a mai globalizált világra - amibe belenőve a gyermekek egy kattintással bárkit el tudnak majd érni a világon – hogy lehet a felkészítést már gyermekkorban elkezdni, és itt is megjelennek a történetmesélések lehetőségei (Schneider, 2018).

Ha a pszichét vizsgáljuk, több pozitív hatását is megfigyelhetjük. Egyrészt megalapozza a lelki és mentális jólétet: „*A koherens élettörténet kialakítása létszükséglet: így teremtyük meg pszichológiai jóllétünket* (Baerger – McAdams, 1999)” írja Kádár Annamária (2018:138).). A narratív pszichológia azt mondja, hogy az egyén önképe alakul azzal, ahogyan a múltbeli emlékeit, érzéseit, a vele kapcsolatos történéseket verbálisan, koherensen konstruálja (Sarbin, 1983). Kádár Annamária (2018:139) sorait ismét idézve: „*A személyes narratívánk azonban nem pusztán az eseményekre való visszaemlékezés, hanem magában hordozza a mesélő és mások értékelését és perspektíváit, így az elbeszélés által hozzuk létre a személyes és közös múltunkat. Amikor egy történetet hallunk, akkor mindannyian naív pszichológusként viselkedünk* (Fivush – Haden, 1997).”

A mese hallgatása és olvasása segíti a gyermeket a világ megértésében, hozzájárul ahhoz, hogy a kommunikációs és beszédkézsége fejlődhessen (Reese – Fivush, 1993). Összekapcsolva a narratív pszichológia „önkép-képzést” segítő jelenségét a mesék tanítási lehetőségeivel,

kiemelhető a történetek és azok narrálásának a fontossága és hasznossága a gyermeki psziché fejlődésében.

A mesék továbbá hozzájárulnak a különböző társas helyzetek megértéséhez, az empátiás képességek és a képzelőerő fejlődéséhez, fejlesztéséhez (Fivush – Haden, 1997). Fontos, hogy befogadó legyen a mese, a gyermek tudjon kapcsolódni a történethez, részt venni abban, elgondolkodni a saját és mások szerepéről (Roobrouck, 2018). „A meseterápia is azon a felismerésen alapul, hogy nincs olyan élethelyzet, amelynek ne lenne mesebeli párja.” (Boldizsár, 2010:21).

Gödéné (2022) megfogalmazása szerint a mese tanít, iránymutatást végez, értéket közvetít, mintákat ad, mentálhigiénés funkcióval rendelkezik és azonosulási lehetőséget biztosít. Összefoglalása szerint a mesepedagógia kritérium rendszere szerint három feltételnek szükséges megfelelni:

- meghatározott pedagógiai cél,
- vezetett, irányított folyamat, amit tudatosan használunk a kitűzött cél érdekében
- nem csak felolvasás, olvasás történik, hanem megbeszélés, feldolgozás is.

A megfelelően használt mesepedagógia nagyon sok területen rendelkezik fejlesztő hatással, úgy mint:

- Kommunikáció és nyelvi fejlődés: A mesék segíthetik a gyerekeket a kommunikáció és a nyelvi készségeik fejlesztésében. A mesék hallgatása és megbeszélése lehetőséget nyújt a szókincs bővítésére és a nyelvi kifejezőkészség fejlesztésére.
- Érzelmi fejlődés támogatása: A mesék gyakran érzelmekkel és élethelyzetekkel foglalkoznak, így lehetőséget nyújtanak a gyerekeknek az érzelmi intelligencia fejlesztésére, valamint segíthetik az érzelmi képességek felismerését és kifejezését.
- Kreativitás és képzelet: A mesék segíthetik a gyerekek képzeletét és kreativitását. A mesék izgalmas történeteket és karaktereket kínálnak, amelyek inspirálhatják a gyerekeket saját történetek megalkotására és kreatív játéokra.
- Tanulságok és értékek: A mesék gyakran tartalmazznak tanulságokat és értékeket, amelyek segíthetik a gyerekeket az erkölcsi és etikai kérdések megértésében. Ezek a tanulságok segíthetik a gyerekeket az értékek kialakításában és azok gyakorlatba ültetésében.

- **Közösségépítés:** A mesék hallgatása és megbeszélése közösségi élményt jelenthet a gyerekek számára, és segíthet a barátságok és a pozitív kapcsolatok kialakításában az osztálytársakkal vagy az óvodás társaikkal.

Boldizsár Ildikó (2010) által kidolgozott mesepedagógia eszköztára és módszerei változatosak és sokrétűek, de hangsúlyozza, hogy az alkalmazott módszerek gyakran függenek az adott csoport életkorától, az oktatási célkitűzésektől és más tényezőktől. Többféle eszköz és módszer is használható a mesepedagógiai foglalkozás során: A mesékhez és történetekhez készült könyvek sokféle témában elérhetők, és kiváló eszközök lehetnek a gyerekekkel való munkához. Hangoskönyvek és mese CD-k segíthetnek a gyerekeknek abban, hogy hallgassák és megértsék a meséket, valamint fejlesszék a hallás utáni megértésüket. Interaktív táblák és digitális eszközök lehetővé teszik a mesék interaktív bemutatását és feldolgozását, amely segíthet a gyerekek figyelmének felkeltésében és érdeklődésének fenntartásában. Kép- és tárgyalapú mesélő eszközök, amik képek, figurák vagy tárgyak segítségével meséket hoznak létre vagy illusztrálnak, amelyek segíthetnek a gyerekeknek abban, hogy jobban megértsék és megjegyezzék a mesék történetét és tanulságait. A színházi játékok és előadások lehetnek kiváló eszközök a mesék dramatizálására és szerepjátékra, amelyek segíthetnek a gyerekeknek abban, hogy még jobban megéljék és megértik a mesék tartalmát. A használt feldolgozási módszerek is lehetnek változatosak, amik igazodnak a célcsoport és a pedagógiai cél rendszerhez. Kihagyhatatlan elem az előzetes megbeszélés, ugyanis az előzetes megbeszélés során a szakember beszélhet a gyerekekkel a meséhez kapcsolódó témákról, előzetes ismeretekről vagy a mesékben szereplő fontos fogalmakról. Az interaktív olvasás során a mesélő feltesz kérdéseket a mesékkal kapcsolatban, és arra ösztönzi a gyerekeket, hogy aktívan részt vegyenek a történet megértésében és értelmezésében. A kreatív tevékenységek, mint például a rajzolás, a festés vagy a kollázs készítés, lehetőséget adnak a gyerekeknek arra, hogy kifejezzék a mesékkal kapcsolatos gondolataikat és érzéseiket. A szerepjáték és dramatizálás során a gyerekek újra élhetik a mesék történeteit, és különböző karakterek bőrébe bújva jobban megérthetik a mesékben rejlő tanulságokat és értékeket. Végül pedig a csoportos megbeszélések során a gyerekek megoszthatják egymással a mesékkal kapcsolatos gondolataikat és tapasztalataikat, valamint meghallgathatják mások véleményét és perspektíváját.

Ezek csak néhány példa a mesepedagógia eszközökre és módszereire. Fontos megérteni, hogy minden csoport más és más módszerekkel reagálhat a mesékkal való munkára, és az óvodapedagógusoknak vagy tanároknak rugalmasnak kell lenniük az alkalmazott módszerek

tekintetében, hogy a legjobban megfeleljenek a csoport egyedi szükségleteinek és érdeklődésének.

Összegezve tehát elmondható, hogy a mesék egyfajta szocializációs eszközök, amelyek személyiség- és kommunikációs-készséget fejlesztő hatással is bírnak.

2.7 ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐK AZ ÓVODÁBAN

Az óvodai és iskolai szociális segítők a Gyermekjóléti Központ által 40 órában foglalkoztatott szakemberek, akik alkalmazva a szociális munka módszertanát a szociális munka etikai kódexét betartva dolgoznak. Munkájukat 2018. szeptember 1-től végzik nevelési és nevelési-oktatási intézményekben, fenntartótól függetlenül. A Gyvt. 40/A. § szerint feladatuk a veszélyeztetettség megelőzése, a családban nevelkedés támogatása, melyet egyéni és csoportos tevékenységekkel, szolgáltatásokkal segít. Tevékenységük célja az óvodás és iskoláskorú gyermekek, fiatalok támogatása, egészségfejlesztés, veszélyeztetettségük megelőzése és a gyermekek érdekében végzett együttműködés az oktatási és egészségügyi területen dolgozó szakemberekkel.

Áttekintve az óvodai és iskolai szociális segítők szakmai protokollját látható, hogy óvodai szintereken többek között a következő tevékenységek ellátására alkalmazható szakemberek: különböző programok szervezése (kulturális, kirándulás, tábor) és azokon való aktív részvétel, esetmegbeszélés az óvodai dolgozókkal, szülői értekezleten való részvétel, facilitátori szerepkör betöltése, szabadidős programok szervezése, lebonyolítása stb.

Munkaformát tekintve a csoportos és egyéni módszerek alkalmazása található meg. Munkaköre viszont nem terjed ki kisgyermek nevelésére és felügyeletére, végzettségétől függetlenül. Vagyis az óvodában végzett szociális segítségének egyik alapköve az óvodában lévő pedagógusok és szakemberekkel való, a különböző csoportos programokon végzett közös munka.

Elmondható, hogy az óvodai és iskolai szociális segítők szakember olyan kompetenciákkal, ismeretekkel és attitűdökkel rendelkezik, mellyel képes és alkalmas megszólítani a gyermekeket, szülőket, pedagógusokat és együttműködő partnerként be tudja vonni őket a gyermek helyzetét erősítő, támogató folyamatokba. A széleskörű társadalmi, szociális, pedagógia és pszichológia ismeretei olyan bázis biztosítanak számára melyek lehetővé teszik, hogy a gyermekek fejlődését gátló, esetleg veszélyeztető problémákat minél korábban

felismerje és azoknak megoldásában segítsen, szükség esetén pedig kompetensebb szakembereket becsatornázzon (Herczeg, 2023).

Vagyis az óvodai- és iskolai szociális segítőnek lehetősége és szakmai felkészültsége adódik arra, hogy az ellátott intézményekben a gyermekek testi és lelki fejlődését elősegítsék, mely utóbbival a szociális készségek fejlesztése szoros kapcsolatban áll (Erikson, 1956). Ebből kifolyólag a szakembereknek alkalma nyílik arra, hogy a különféle társas dinamikákat pozitív irányba alakítsák, a társas beilleszkedést, elfogadást elősegítsék.

Különböző beszámolókból, vizsgálatokból látható, hogy a szociális segítő munkájára óriási szükség van, azonban ez igény szintjén nem mindig jelenik meg, mert a pedagógusok gyakran nem is tudják, hogy milyen kérdésekkel, nehézségekkel fordulhatnak az intézményi szociális segítőjükhöz. (Herczeg, 2023)

A szociális segítő munkáját áthatja a Rogers-i szemlélet, mely szerint a bizalomra épülő és kongruens kommunikáció (Kaszáné Tóth et al., 2022; Szociális Szakmai Szövetség, 2022). Ehhez a szemléletet jól kapcsolódik a mesepedagógia eszköztára és módszerei, ami akkor tud nagyon hatékony lenni, amennyiben a gyermek verbális kommunikációja valami oknál fogva gátolt (fogyatékoság, életkori sajátosság, trauma, zárkózottság stb). Amennyiben ezeket a játék- és művészetterápiás vagy mesepedagógia eszközöket tudja használni egy óvodai szociális segítő, akkor könnyebben meg tudja találni az utat a kisebb gyermekekkel való közös munka felé is. A családdal és a gyermek közvetlen környezetével kapcsolatos érzelmek, történések feldolgozásában, megbeszélésében is sokat tudnak segíteni a művészetterápia eszköztárában is megjelenő, közös rajzolás, mozgás, mese vagy zene (Szabó, 2017).

Az óvodai és iskolai szociális segítő munkája során bőven akad lehetőség csoport és közösségi szinten is együtt dolgozni a gyermekekkel, melybe ezek a módszerek szintén jól beilleszthetők és plusz hozadékként még csapatépítő, csoportkohézió növelő hatása is lehet, a közös élmények által. A mesék hallgatása, eljátszása, megbeszélése pedig olyan helyzeteket teremthet, ahol szabad kimondani félelmeket, kérdéseket és lehet róla véleményt cserélni (Starobinski, 2006).

Az óvodai és iskolai szociális segítő fontos szerepet tölthetnek be a gyerekek életében, mert számos területen tudnak számukra támogatást nyújtani:

- Érzelmi támogatás: A gyerekek gyakran szembesülnek érzelmi nehézségekkel, például családi problémákkal vagy baráti konfliktusokkal. Az óvodai szociális segítő

lehetőséget biztosítanak arra, hogy a gyermekek kifejezhessék érzelmeiket, megértsék azokat és megtanulják, hogyan kezeljék azokat.

- Szociális készségek fejlesztése: Segíthetnek a gyermekeknek abban, hogy megfelelő szociális készségeket fejlesszenek ki, például az együttműködés, az empátia és a konfliktuskezelés terén.
- Viselkedési problémák kezelése: Ha egy gyermeknek fennállnak viselkedési problémái az óvodában vagy az iskolában, a szociális segítők segíthetnek az azok mögött álló okok felderítésében és kezelésében. Ezek lehetnek például konfliktusok, figyelemhiány vagy beilleszkedési nehézségek.
- Családi támogatás: Az óvodai és iskolai szociális segítők kapcsolatba léphetnek a gyermek családjával, hogy megértsék a gyermek körülményeit és szükség esetén támogatást nyújtsanak nekik is.
- Konfliktuskezelés: A szociális segítők segíthetnek megoldani az óvodások közötti konfliktusokat, és tanítani őket az egészséges kommunikáció és az együttműködés fontosságára.
- Különleges szükségletek kezelése: Segítők segíthetnek az olyan gyermekeknek, akik különleges szükségletekkel rendelkeznek, például autizmus vagy beszédhibák esetén, azáltal, hogy segítenek az integrációban és támogatják azokat az egyéni szükségleteket, amelyekkel ezek a gyermekek rendelkezhetnek.
- Krízisek kezelése: Képesek kezelni a váratlan helyzeteket és kríziseket az óvodában, például baleseteket vagy veszteségeket, és segítenek a gyermekeknek és a szülőknek az ilyen helyzetekkel való megfelelő módon való megbirkózásban.
- Prevenció és oktatás: Az óvodai szociális segítők oktatást nyújthatnak a gyermekeknek és a szülőknek az olyan fontos témákban, mint az érzelmi egészség, az egészséges életmód, a biztonság és az elfogadás.

Azonban mindenképpen meg kell említenünk, hogy az óvodai szociális segítők számos kihívással találkozhatnak a mindennapi munkájuk során, miközben segítenek a gyermekeknek és a családoknak az óvodai környezetben. Gyakran korlátozott erőforrásokkal rendelkeznek, amikor támogatást nyújtanak a gyermekeknek és a családoknak. Ez lehet anyagi, időbeli vagy személyi erőforrások hiánya. Időnként nagy létszámú csoportokkal kell foglalkozniuk, ami megnehezítheti az egyéni figyelem és támogatás nyújtását minden gyermek számára. Sok óvodai gyerek családi környezete bonyolult lehet, és az óvodai szociális segítőknek képesnek kell lenniük kezelni a változatos családi helyzeteket és kihívásokat. Gyakran kell foglalkozniuk

érzelmi nehézségekkel, konfliktusokkal és más kihívásokkal, amelyekkel a gyermekek vagy a családok szembesülhetnek, ami hosszútávon megterhelő lehet. Hatékonyan kell kommunikálniuk a gyermekekkel, a családokkal és más szakemberekkel, és néha nehézségekbe ütközhetnek az információk megértésében és átadásában. Tisztában kell lenniük azzal, hogy hol húzódik a szakmai határuk, és mikor kell további szakértők bevonását javasolniuk vagy kérniük. Többnyire önállóan dolgoznak, és ezeknek az egyéni döntéseknek és felelősségnek a kezelése kihívást jelenthet számukra. Az óvodai környezet pedig folyamatosan változik, és az óvodai szociális segítőknél alkalmazkodniuk kell ezekhez a változásokhoz és kihívásokhoz. Ezekből a kihívásokból is látható, hogy rugalmasnak és képzettnak kell lenniük ahhoz, hogy hatékonyan tudjanak reagálni ezekre a kihívásokra, és támogatást nyújtsanak a gyermekeknek és a családoknak az óvodai környezetben. Fontos, hogy megfelelő támogatást és erőforrásokat biztosítsanak számukra annak érdekében, hogy sikeresen teljesítsék ezt a fontos szerepet az óvodában.

Ezen szakmai és jogi feltételek és lehetőségek miatt gondolom azt, hogy az óvodai és iskolai szociális segítő munkakörben használható eszköz lehet a kutatásomban érzékenyítésre kidolgozott mesepedagógiai eszköz.

3. KUTATÁS BEMUTATÁSA

3.1 KUTATÁSI CÉLJA ÉS KÉRDÉSEK

A vizsgálni kívánt érzékenyítő program célja az 5-6 éves korú gyermekek (Dániában ők már iskolások voltak) fogyatékossgal, hátrányos helyzettel kapcsolatos érzékenyítése. A felhasználni kívánt mese magyarra fordítása után ez az új cél került meghatározásra. A szakirodalmi áttekintésből kirajzolódnak azok a fókuszpontok, melyek mentén megfogalmazódtak a pilot vizsgálat kérdései is.

Milyen elképzeléseik vannak a gyermeknek a betegség fogalmával kapcsolatosan?

Vajon milyen szinten jelennek meg az egyéni tapasztalások fogyatékossgal kapcsolatosan a gyermekek válaszaiban, gondolkodásában?

Azok a gyermekek, akik ismernek fogyatékossgal élő személyt, vajon befogadóbbak lesznek általánosságban a fogyatékossgal élő emberek felé?

A mese tudja pozitívan befolyásolni azokat a gyermekeket, akik alapvetően elzárkózóbbak a testi fogyatékossgokkal szemben?

Ezen kérdések mentén az alábbi hipotézis került megfogalmazásra

H1: Feltételezem, hogy az érzékenyítő foglalkozás után a részt vevő gyermekek nyitottabbá válnak a mozgásszervi és érzékszervi fogyatékossgal élő kortársaikkal kapcsolatban.

3.2 MÓDSZERTAN BEMUTATÁSA

Fontos kiemelni, hogy a gondolati csapongás a gyermekek ezen életkorában életkori sajátosság. Sokszor nem a kérdésre válaszolnak, többször fel kell tenni a kérdést, válaszaik nem mindig következetesek. Így az eredmények vizsgálatakor ezeket szem előtt kell tartani. A kutatás nem reprezentatív. A pilot vizsgálat helyszínéül egy vidéki kistelepülés, vegyes életkori csoportú óvodát választottam, ahova 3-6 éves korú gyermekek járnak. Az óvoda sajátos nevelési igényű gyermekeket integráló intézmény és roma származású gyermekek is járnak oda.

A kutatás bizalmas adatfelvétellel zajlott. A gyermekek kódokat kaptak az elemzés során, neveik egyedül az interjú felvételekor és a kódolás közben volt feltüntetve saját, kutatói célra, a könnyebb elemzés végett.

A vizsgálat megkezdése előtt a szülők egy beleegyező nyilatkozatot töltöttek ki, hiszen a gyermekek kiskorúak és jogilag cselekvőképtelenek. Így jogilag és etikailag is a szabályokat követve jártam el a kutatás során. A nyilatkozat kivonata a függelékben megtalálható.

A kutatásom egy pilot program tesztelése – amelynek alap ötletét a dániai gyakorlatom során végzett ottani gyakorlat adta. A dániai német kisebbségi iskolában az első két évfolyamon és a 8-9. évfolyamon végzett multikulturális érzékenyítő foglalkozások tapasztalatait építettem bele, és próbáltam adaptálni az itthoni érzékenyítő foglalkozásba.

A konkrét vizsgálat - melyet tesztelni terveztem – egy három alkalmas foglalkozás.

1. Az első és harmadik alkalom a hatásfokmérésre valamint egy általános feltárássra szolgál. Itt interjút vettem fel a gyermekekkel, melyet bővebben lentebb fejtek ki.
2. A második alkalommal magát a konkrét módszert alkalmaztam és a hozzákapcsolódó feldolgozó beszélgetést.

A fő módszer egy mesén alapszik. A mese (1. melléklet) Lili és Tihamér, két 6 éves gyermek kalandját mutatja be, amiben a kisfiú kutyáját igyekeznek megmenteni a gonosz sárkánytól. A mese szereplőin keresztül különböző testi fogyatékoságok lettek megjelenítve. Tihamér színvak, Lilinek a mese végén az egyik szeme megsebesül, Lili kutyájának – akit Bolyhosnak hívnak – pedig csak 3 lába van. A mesében különböző kihívások, próbák elé néz a két gyermek, mely feladatokba az óvodások be vannak vonva.

- **Ráhangelődés:** Lili és Tihamér beszélgetnek egymás kedvenc színéről, állatáról, édességéről... A gyermekeknek is felteszünk hasonló kérdéseket.

A mese folyamába épített feladatok az alábbiak voltak:

- **1. Feladat:** Színek szerint kell válogatni kockákat – Tihamér nem látja a színeket, neki segítenek az óvodások. A feladat után a mesében párbeszéd zajlik le Tihamér és Lili között, ahol Tihamér mesél a szeméről.
- **2. Feladat:** Építőtéglákból/kötélből hidat jelölünk ki a földön, amelyen a gyermekeknek három lábon kell átkelnie. Itt rájuk van hagyva, ezt hogyan kivitelezik. Pl. két láb és 1 kéz/gyerek vagy 2 gyermek összekapaszkodva 1 két lábon, 1 pedig féllábon ugrálva.

Itt a gyermekek megtapasztalhatják Bolyhos kutyus hogyan megy, valamint van alkalmuk kipróbálni, milyen egymásnak segíteniük.

- **3. Feladat:** Egy kosárba különböző tárgyakat teszünk, a kosarat letakarjuk. A gyerekeknek vakon belenyúlva kell kitalálniuk, mit fogtak meg a kezükkel.
A játék közben ösztönözzük a gyerekeket, hogy próbálják elmondani, milyen a tapintása a tárgynak. Segíthetünk melléknevekkel: kemény, rücskös, szúr, kerek stb. A gyermekeket megkérdezzük, hogy találták ki, mi van a kezükben.
- **4. Feladat:** A gyermekeknek bekötött szemmel kell különböző illatok közül az epret megtalálniuk (Tihamér kutyáját, akit kerestek, Eperkének hívják). Évszaktól függően rakhatunk be gyümölcsöket még a választékba, ideálisan felkockázott eper, melyet a feladat befejezése után a gyermekek megehetnek. A többi illat felismerése nem direkt cél, de választéktól függ, mert pl. narancsot könnyebben fel tudnak ismerni. A feladat után az illatokról, ízekről lehet beszélgetni. Kinek volt könnyű, nehéz, van-e kedvenc illata, milyen ízű az eper?
- **5. Feladat:** Kosárba/dobozba/fejfelé fordított zsámolyba kell célba dobni babzsákkal. A cél, kiszabadítani Eperkét.

A mese során már a gyermekekben formálódnak kérdések a szereplőkkel kapcsolatban. Ezek a mese végén feldolgozásra kerülnek.

Feldolgozás elindítását segítő kérdések voltak:

1. Tetszett a mese?
2. Melyik volt a kedvenc részed a mesében? Miért?
3. Melyik szereplő volt a kedvenced a mesében? Miért?

3.3 INTERJÚKÉRDÉSEK

Az interjúkérdések összeállításánál legfontosabb szempont a gyermekek életkori sajátosságai voltak. Mindenképpen figyelni kellett a kérdések minél konkrétabb és egyszerűbb

megfogalmazására és a kérdések mennyiségére. Az interjú előtt egy rövid ráhangolódás, beszélgetés után az alábbi kérdéseket kerültek megbeszélésre:

1. Mit jelent az a szó, hogy „egészség”?
2. Mit jelent az a szó, hogy „betegség”?
3. Láttál már olyan embert, akinek hiányzott keze, lába vagy szeme?
4. Szerinted van olyan gyerek, akinek hiányzik keze, lába vagy szeme?
5. Szerinted gyerekek használnak kerekesszéket?
6. Szerinted csúfolják azt, akinek hiányzik keze, lába vagy szeme?
7. Szerinted van nehézsége annak, akinek hiányzik keze, lába vagy szeme?
8. Játszanál olyan gyerekkel, akinek hiányzik keze, lába vagy szeme?

A mese és a feldolgozás után az alábbi interjú kérdések kerültek megbeszélésre:

Természetesen itt is ráhangolódással kezdődött a beszélgetés, melynek témája: Hogy tetszett a mese, melyik volt a kedvenc része...

1. Szerinted Lili egészséges vagy beteg?
2. Szerinted Tihamér egészséges vagy beteg?
3. Szerinted Bolyhos egészséges vagy beteg?
4. Szerinted van olyan gyerek, akinek hiányzik keze, lába vagy szeme?
5. Szerinted gyerekek használnak kerekesszéket?
6. Szerinted van nehézsége annak, akinek hiányzik keze, lába vagy szeme?
7. Játszanál olyan gyerekkel, akinek hiányzik keze, lába vagy szeme?
8. Játszanál Lilivel?
9. Játszanál Tihamérrel?
10. Játszanál Bolyhossal?

Látható, hogy ugyanazok a kérdések megjelennek az első és a második interjú során is. Ezek kontroll kérdésként szerepelnek, céljuk, hogy az esetleges változásokat, tendenciákat mutassák. Ezek a következők:

- Szerinted van olyan gyerek, akinek hiányzik keze, lába vagy szeme?
- Szerinted gyerekek használnak kerekesszéket?
- Szerinted van nehézsége annak, akinek hiányzik keze, lába vagy szeme?
- Játszanál olyan gyerekkel, akinek hiányzik keze, lába vagy szeme?

Ezen kívül vannak plusz, feltáró kérdések is, melyek az elsőnél egy általánosabb egészség/betegség felfogásra kérdez rá, valamint arra, hogy van-e tapasztalatuk fogyatékkal élő személlyel:

- Mit jelent az a szó, hogy „egészség”?
- Mit jelent az a szó, hogy „beteg”?
- Láttál már olyan embert, akinek hiányzott keze, lába vagy szeme?

A másodiknál pedig a szereplőkről való gondolkodásuk kerül középpontba:

- Szerinted Bolyhos egészséges vagy beteg?
- Szerinted Lili egészséges vagy beteg?
- Szerinted Tihamér egészséges vagy beteg?
- Játszanál Bolyhossal?
- Játszanál Lilivel?
- Játszanál Tihamérrel?

A kutatást Excel és SPSS programokkal elemeztem. Az interjú bizonyos válaszait kvantifikáltam saját kódolással. A gyermekek adott kérdésekre volt, hogy sokkal többet meséltek, egymáshoz kapcsolódó egyéb dolgokat is említettek. Itt a szóhasználatok, asszociációik is tartalmaztak adott esetekben érdekes megfigyeléseket, melyeket a vonatkozó kérdéseknél be fogok mutatni.

Kódolásnál azt vettem egyértelmű egyetértésnek, ahol a gyermekek válaszában tisztán megjelenik az egyetértés. Azokat a válaszokat, ahol kétértelműen válaszoltak, ellentmondásos volt a válasz, valamint érződött, hogy nem értik, azokat kivettem a mintából.

3.4 VIZSGÁLT MINTA BEMUTATÁSA

Egy vidéki óvodában teszteltem a módszert. Az óvodába járó gyermekek száma: 33 fő. Ebből 5-6 éves: 17 fő, 4 éves: 6 fő és 3 éves: 10 fő. A vizsgálatot az 5-6 évesek körében végeztem, 16 fővel, ugyanis egy gyermek hiányzott betegség miatt.

A megkérdezettek közül 11 fiú volt, 5 pedig lány. Életkori eloszlásban: 9 fő volt 5 éves és 7 fő 6 éves. 12 gyermek lakik az óvoda falujában, 4-en vagy másik településen vagy elvált szülők miatt két másik településen.

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya az óvodások életkorával fordítottan arányosan növekszik, de összességében nézve a nagyoknál is magas volt: 10 fővel, amely a csoport 62,5%-a. Szakértői véleménnyel egy gyermek rendelkezett a 16 fő „nagycsoportosból”.

A gyermekek között volt egy testvér hármas is, ahol a két legnagyobb 5 és 6 éves. Ők hárman veszélyeztetettek és kiemelésre kerültek a családjukból, így nevelőszülőknél élnek jelenleg a szülők általi fizikális bántalmazás miatt. A csoport összetétele vegyes családi, kulturális és anyagi háttér szempontjából, de az óvodapedagógus elmondása szerint a benti életükben ez nem ütközik ki annyira, mire beszoknak.

3.5 VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

3.5.1. INTERJÚ KÉRDÉSEK EREDMÉNYEI

Az interjú során kapott válaszokat tartalmilag is szerettem volna vizsgálni, ezért kvalitatív elemzést is alkalmaztam a kvantifikálás mellett.

2 olyan feltáró kérdés volt, mely nyílt végű, kifejtős volt:

- Mit jelent az a szó, hogy „egészség”
- Mit jelent az a szó, hogy „betegség”?

A kérdésfeltevésnél a 3. gyereknél nyilvánvalóvá vált, hogy fordítani kell a kérdések sorrendjén, ugyanis a betegségről volt fogalmuk, de az egészségről nem. Így a betegség oldaláról tudtuk csak megközelíteni a témát.

A „betegség” fogalom alatt az általánosságban megjelenő vírusos és bakteriális megbetegedések, náthák tüneteit sorolták:

- „köhögés”, „fáj a torkod”, „fázol”, „lázas vagy”, „orrfolyás”, „fáj a fejed”, „hányás”, „megy a hasad”

Másik szempontból a körülmények is fókuszban voltak. Beteg vagy akkor, ha:

- „nem mész óvodába”, „pihened kell”, „nem játszatsz”, „feküdnöd kell”, „lázat mérnek”, „teát kapsz”, „gyógyszert kapsz”, „hideg van”, „orvoshoz mész”

Kedélyállapot szempontjából általánosságban a „nem vagy jól” jelent meg a gyermekek válaszaiban, ez nagyon érdekes szempontot vetett fel, azzal kapcsolatban, hogy a betegségeknek a „mentálhigiénés” oldalát jelenítették meg.

Két gyermek volt, akinek a válasza eltérő pontokat is tartalmazott. Az egyikőjük anyukája műtétjét említette, a másik pedig édesanyjának a megégetett és begyulladt lábát, valamint a tesójának az eltört lábát, kezét, valamint azt, hogy a kutya megharapta és vérzett, be kellett kötni.

Az egészséggel kapcsolatos definíciós alapjait a „nem vagy beteg” és a „jól vagy” adta. Egyszer-kétszer megjelent az „egészségeset eszel”, „sok vizet iszol”, „ehetsz mindent, amit betegen nem” és az „erősnek érzed magad”. Addig, amíg a betegségnél minden gyermek tudott valamilyen szinten válaszolni, az egészség fogalma pár gyermekben kifogott „nem tudom”, „azt jelenti egészségesnek lenni, hogy nem vagy beteg”.

Ezek a válaszok nagyon jó lenyomatai a tapasztalataiknak. Kisgyermekkorban, amikor a betegséget halljuk, akkor azok általában azok a dolgok, amiket a gyermekek elmondtak: „Tündérem, beteg vagy, így nem mehetsz el óvodába. Itthon maradunk, főzök neked teát és kapsz gyógyszert”.

Az a két gyermek, akik éltek meg a családjukban műtétet, sérülést, ők azt is idesoroltál, mint betegség és a rossz kedélyállapottal ők is összekapcsolták a betegséget.

Az interjú során feltett néhány kérdésre kapott válaszokat szükségesnek éreztem kvantifikálni, hogy összesíthetővé váljanak. A feltáró vizsgálat eredményét a következő sorrendben fogom bemutatni:

- Először az első és utolsó alkalom feltáró kérdéseit mutatom be
- Utána pedig a kontroll kérdéseket vetem össze

Bár kvantifikált adatok is lesznek láthatóak, fogok kiemelni szakmailag érdekes jelenségeket, a gyermekek szóhasználatát, logikai menetét, asszociációit.

3.5.2. FELTÁRÓ KÉRDÉSEK AZ ELSŐ INTERJÚBÓL

Feltáró kérdésként használtam azokat az interjúkérdéseket, amivel a gyermekek viszonyulását, tájékozottságát és véleményét terveztem megismerni.

Az első feltáró kérdés (1. táblázat) az előzetes élményekre, tapasztalásokra kérdezett rá

1. táblázat „Láttál már olyan embert, akinek hiányzott keze, lába vagy szeme?”

Előtte: Láttál olyan embert, akinek hiányzott keze/lába/szeme

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	11	68,8	73,3	73,3
	nem	2	12,5	13,3	86,7
	nem létezik olyan ember	2	12,5	13,3	100,0
	Total	15	93,8	100,0	
Missing	99,0	1	6,3		
Total		16	100,0		

Forrás: saját szerkesztés

Erre a kérdésre egy gyermek nem válaszolt, 11 gyermek már látott olyan embert, akinek hiányzott a lába. Ezen tapasztalások nagyobbik része a nagyszülők részéről voltak, akiknek az egyik lábát amputálták fájdalom miatt, de volt, aki az utcán is látott már ilyet vagy ismerőse van a faluban. Voltak olyan gyermek, akik social média felületen (TikTok és YouTube) vagy/és tévében is láttak olyan embert, akinek se keze, se lába nem volt. Egy gyermek pedig egy képregényben látott egy kéz nélküli nőt. Beszámolóikban nagyon erősen megjelent a TikTok, mint információ forrás és a TikTok használatának gyakorisága. Többen beszámoltak arról, hogy láttak csonkolt felnőtteket is ezekben a videóknak és „csúnya volt”. Jellemző volt ezekre a gyermekekre, hogy nem csak magyar, hanem angol nyelvű videókat is néznek és értenek.

2 gyermek mondta azt, hogy egyáltalán nem látott még ilyen embert, és további kettő állította, hogy ilyen emberek nem léteznek.

Ennél a kérdésnél önmaguktól nem említettek gyermeket ilyen testi adottságokkal. Felnőttek, nagyszülők és idősek voltak a tapasztalataik szerint, kihangsúlyozva nagyobb arányban az időseket.

Ami érdekes volt ezen válaszok elemzése közben, az a betegség fogalmukkal való kapcsolódás. 11 gyermek ismert olyan embert, akinek amputálták a lábát, ebből 6 gyermeknek ez a saját nagyszülője volt. Mégis a betegség fogalomba nem sorolták bele a hiányzó lábat, vagy az amputálás okát: a fájó térdet, lábat. Itt érdekes belegondolni, hogy mikor a szülők, nagyszülők beszélgetnek a gyermekekkel a hiányzó lábokról, akkor vajon használták-e a betegség szót?

A következő táblázatban (2. táblázat) a megfelelő viselkedés és a tapasztalatokra vonatkozó válaszok láthatók.

2. táblázat „Szerinted csúfolják azt, akinek hiányzik keze, lába vagy szeme?”

Előtte: A gyerek szerint csúfolják azt, akinek nincs keze/lába/szeme

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nem	10	62,5	62,5	62,5
	99,0	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Forrás: saját szerkesztés

Itt 10 gyermek adott értelmezhető választ. Fontos kiemelni, hogy a válaszok kivétel nélkül nemek lettek. 6 gyermek nem adott értelmezhető választ. Azoknál a gyerekeknél, akik nemmel válaszoltak a „csúfolás” kérdésre nagyon erősen megjelent a „Mi a helyes” kérdésköre, vagyis a másinak rosszul esik, nem szabad, csúnya dolog csúfolni. Voltak olyan gyermekek, akik azt felelték, hogy csak akkor csúfolnak valakit, ha rosszul viselkedik. Náluk egyáltalán nem jelent meg a testi adottság kérdése, pusztán a viselkedése. A válaszok alátámasztják az elméletben említett erkölcsi relativizmust, mely az óvodások korosztályára jellemző.

3.5.3. FELTÁRÓ KÉRDÉSEK A MÁSODIK INTERJÚBÓL

A mese feldolgozása utáni interjú feltáró kérdéseit elemezve az alábbi eredményeket láthatjuk:

A 3. táblázat a Bolyhos kutyával kapcsolatos vélekedésre kérdezett rá.

3. táblázat „Szerinted Bolyhos egészséges vagy beteg?”

Utána: A gyerek szerint Bolyhos egészséges vagy beteg

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	egészséges	5	31,3	71,4	71,4
	beteg	2	12,5	28,6	100,0
	Total	7	43,8	100,0	
Missing	99,0	9	56,3		
	Total	16	100,0		

Forrás: saját szerkesztés

Mindössze 7 gyermek válasza volt értékelhető. Ebből 5 azt felelte, hogy Bolyhos egészséges, 2 pedig, hogy nem. A 9 nem értékelhető, bizonytalan válaszok érdekes elemeket tartalmaztak. Voltak gyermekek, akik azt mondták, hogy „Bolyhos egészséges, mert jól van, jól érzi magát, nem fáj semmije”. A mesében elhangzott, hogy Bolyhos bár három lábú kutyus, nagyon vidám, játékos kutyus, aki imád szaladgálni és a parkban játszani. A gyermekek erre reflektáltak vissza. De volt olyan is, aki nem tudta eldönteni, hogy betegség-e az, hogy hiányzik egy lába a kutyának. Volt, aki azt mondta, hogy azért egészséges, mert nem fáj a lába (ami hiányzik). És volt, akinek a válasza az volt: „A mesében nem volt hideg, így nincs nátha, és Bolyhos nem köhög, ezért egészséges”.

A feltáró kérdésekben megjelenő egészség definíciója a gyermekeknek itt nagyban visszatükröződött: Egészségesnek lenni, azt jelenti, hogy jól vagy, jól érzed magad. Mivel Bolyhosról tudjuk, hogy boldog, így egészséges.

Következő kérdésnél a Lilit ért baleset kapcsán megjelenő vélekedést terveztem feltárni, amit a 4. táblázatban láthatunk.

4. táblázat „Szerinted Lili egészséges vagy beteg?”

Utána:A gyerek szerint Lili egészséges vagy beteg					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	egészséges	10	62,5	83,3	83,3
	beteg	2	12,5	16,7	100,0
	Total	12	75,0	100,0	
Missing	99,0	4	25,0		
Total		16	100,0		

Forrás: saját szerkesztés

12 gyermeknek a válasza volt értékelhető. Lilinek a mesében megsérült az egyik szeme, le kellett tapasztani sebtapasszal, de meggyógyul idővel.

10 gyermek azt mondta, hogy egészséges. Közülük majdnem mindenki hozzá tette, hogy egészséges, de/csak megsérült a szeme, de meg fog gyógyulni.

Az a két gyermek, aki azt mondta, hogy Lili beteg, az ő válaszukban megjelent az, hogy mikor Lili megsérült, akkor fáj a szeme. A két gyermek érvelésében megjelent, hogy: Lili beteg, mert fáj a szeme.

A Tihamérről megjelenő színvakságra is rákérdeztem az interjúban, mert ehhez kapcsolódóan is volt játékos feladat beemelve a programba. Maga a színvakság nem látható, de a gyerekek megtapasztalták, hogy ennek ellenére a feladat elvégzéséhez a segítségükre volt szüksége. A kapott válaszok összesítése az 5. táblázatban látható.

5. táblázat, „Szerinted Tihamér egészséges vagy beteg?”

Utána: A gyerek szerint Tihamér egészséges vagy beteg

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	egészséges	8	50,0	66,7	66,7
	beteg	4	25,0	33,3	100,0
	Total	12	75,0	100,0	
Missing	99,0	4	25,0		
Total		16	100,0		

Forrás: saját szerkesztés

Tihamérral kapcsolatban is 12 gyermek válasza volt értékelhető. Itt már bizonytalanabbak voltak a gyermekek a válaszadásnál. Tihamér a mesében színvak, a gyermekeknek úgy lett elmesélve, hogy nem lát színeket, csak feketét és fehéret. Volt gyermek, aki megkérdezte tőlem, hogy az betegség-e, hogy csak feketét és fehéret lát. (Természetesen nem válaszoltam, hogy ne befolyásoljam a véleményüket. Ilyenkor visszakérdeztem, hogy ők mit gondolnak.)

A hiányzó 4 válaszból 3 emiatt lett, mert nem tudták eldönteni, hogy ez betegség-e vagy sem.

Voltak, akik úgy válaszoltak, hogy: „Egészséges, csak megsérült a szeme”. Ilyen rész nem volt a mesében, de elképzelhető, hogy a fejükben a Lili szemének a sérülésével kapcsolódott össze Tihamér szemének a „problémája”.

Bolyhos kutya szerepe a mesében nagyon fontos, hiszen három lába van csak és ennek ellenére ő is végig csinálja a feladatokat legjobb tudása szerint. A 6. táblázatban arra kérdeztem rá, hogy a gyerekek, hogyan viszonyulnak a három lábú kutyához.

6. táblázat „Játszanál Bolyhossal”

Utána: Játsszania Bolyhossal					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	15	93,8	100,0	100,0
Missing	99,0	1	6,3		
Total		16	100,0		

Forrás: saját szerkesztés

A válaszok összesítéséből az látható, hogy 15 gyermek egyértelmű igennel válaszolt és csak 1 gyermek nem válaszolt a kérdésre értelmezhetően. Nagyon szimpatikus volt számukra Bolyhos, nagyrészüket meg is indokolta, hogy azért játszana vele, mert pl. ügyes és szép a bundája és egyáltalán nem érdekelte őket, hogy hány lába van a kutyának, így fogadták el, feltételek nélkül.

A mese végén Lili szeme megsérült, de a mesében végig segítő karaktert játszott, így kontrollként szerepelt, hogy vele szívesen játszanának-e (7. táblázat)

7. táblázat „Játsszanál Lilivel?”

Utána: Játsszania Lilivel					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	14	87,5	100,0	100,0
Missing	99,0	2	12,5		
Total		16	100,0		

Forrás: saját szerkesztés

Itt 2 gyermek nem adott értékelhető választ, ugyanakkor ismét az látható, hogy egyöntetűen igen a válasz. Lili karaktere is szimpatikus volt a gyermekek számára. Többen elmondták, hogy milyen kedves, segítőkész és bátor. A fiúkat az sem zavarta, hogy kislány.

Ugyanígy indokkal került megkérdésre a Tihamérhez való viszonyulás is, aminek a válaszai a 8. táblázatban láthatók.

8. táblázat „Játsszanál Tihamérrel?”

Utána: Játssza Tihamérrel

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	14	87,5	100,0	100,0
Missing	99,0	2	12,5		
Total		16	100,0		

Forrás: saját szerkesztés

Itt is 2 gyermek válasza nem volt értelmezhető, de Tihamér is szimpatikus szereplője volt a mesének, a gyermekek kivétel nélkül játszanának vele, mert a válaszaikban egyértelműen pozitív jellemzőket mondtak róla, „jó barát”, „kedves”, „szereti a kutyáját”.

3.5.4. KONTROLL KÉRDÉSEK ÖSSZEVETÉSE

Kontroll kérdésként jelennek meg azok a kérdések, amiben feltételezhető változást vártunk. A kontroll kérdések az első alkalommal és a harmadik alkalommal is megkérdezésre kerültek.

Az első kontroll kérdés konkrétan a gyermekekre kérdez rá (9. és 10. táblázat):

„Szerinted van olyan gyerek, akinek hiányzik keze, lába vagy szeme?”

9. táblázat

Előtte: Szerinte gyereknek hiányozhat keze/lába/szeme

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	2	12,5	15,4	15,4
	nem	11	68,8	84,6	100,0
	Total	13	81,3	100,0	
Missing	99,0	3	18,8		
Total		16	100,0		

Forrás: saját szerkesztés

10. táblázat

Utána: Szerinte gyereknek hiányozhat keze/lába/szeme

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	3	18,8	60,0	60,0
	nem	2	12,5	40,0	100,0
	Total	5	31,3	100,0	
Missing	99,0	11	68,8		
Total		16	100,0		

Forrás: saját szerkesztés

Az előtte kérdésnél azt láthatjuk, hogy 13 gyermek válasza volt vizsgálható, amelyből 2-en állították, hogy hiányozhat gyermeknek keze, lába vagy szeme, ez a válaszok 15,4%-a.

11 gyermek viszont azt mondta, hogy ilyen dolog gyermeknél nem fordul elő, csak időseknél, esetleg felnőtteknél, és ott is a hangsúly a fájdalom, eltört, beteg láb levágásáról szólt. Az „úgy születik, hogy keze, esetleg szeme hiányzik” vagy „veszíti el”, nem szerepelt a válaszok kifejtésében, „indoklásában”.

A második körben megkérdezett válaszokat a 7. táblázatban láthatjuk. Ami az érdekessége ennek a kérdésnek a második körben, hogy mindössze 5 értékelhető válasz volt. Ez azért történt, mert a maradék 10 gyermekből 9 azt a választ adta, hogy: Bolyhosnak hiányzik egy lába. Nem tudtak függetleníteni a kutyától és válaszolni arra, hogy gyermek is lehet-e ilyen testi adottságokkal.

A következő (11. és 12.) táblázathoz tartozó kontroll kérdés:

„Szerinted gyerekek használnak kerekesszéket?”

11. táblázat

Előtte: Gyerek lehet kerekesszékes					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	3	18,8	25,0	25,0
	nem	9	56,3	75,0	100,0
	Total	12	75,0	100,0	
Missing	99,0	4	25,0		
Total		16	100,0		

Forrás: saját szerkesztés

12. táblázat

Utána:Gyerek lehet kerekesszékes

		<u>Frequency</u>	Percent	Valid Percent	<u>Cumulative</u> Percent
Valid	igen	11	68,8	84,6	84,6
	nem	2	12,5	15,4	100,0
	Total	13	81,3	100,0	
<u>Missing</u>	99,0	3	18,8		
Total		16	100,0		

Forrás: saját szerkesztés

Az első körben 12 gyermek válasza volt értelmezhető. Ebből 3 azt felelte, hogy használhat gyermek kerekesszéket. Ebből fontos kiemelni, hogy a 3-ból 2 gyermek azt felelte, hogy akkor használhat egy gyermek kerekesszéket, ha fáj vagy el van törve a lába. Egy gyermek mondta csupán, hogy azért használhatja, mert nincs lába.

A második körben 13 gyermek, vagyis egyel több válasza volt értelmezhető. 2-en azt mondták, hogy nem használhat gyermek kerekesszéket, ez 7 fővel kevesebb, mint az első körben. Valamint az igen válaszok megnöttek 11-re, ami 8 fővel több, mint az elején. A második körben kevesebb gyermek tette hozzá, hogy csak akkor használhat egy gyerek kerekesszéket, ha fáj a lába vagy el van törve. Itt már megjelent az, hogy a gyermeknek esetleg hiányozhat a lába és nem tud menni.

A 13 és 14. táblázatban arra a kérdésre látunk eloszlást, hogy:

„Szerinted van nehézsége annak, akinek hiányzik keze, lába vagy szeme?”

13. táblázat

Előtte: Van nehézsége annak, akinek hiányzik keze/lába/szeme

		<u>Frequency</u>	Percent	Valid Percent	<u>Cumulative</u> Percent
Valid	igen	9	56,3	56,3	56,3
	99,0	7	43,8	43,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Forrás: saját szerkesztés

14. táblázat

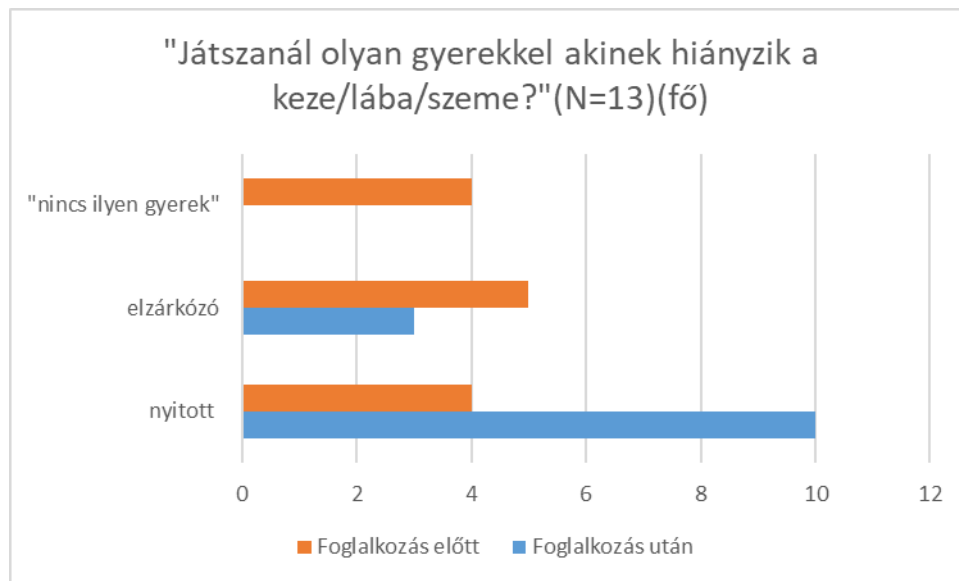
Utána: Van nehézsége annak, akinek hiányzik keze/lába/szeme					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	3	18,8	21,4	21,4
	nem	1	6,3	7,1	28,6
	Bolyhosnak nehéz	2	12,5	14,3	42,9
	Bolyhosnak nincs	8	50,0	57,1	100,0
	Total	14	87,5	100,0	
Missing	99,0	2	12,5		
Total		16	100,0		

Forrás: saját szerkesztés

A táblázatból jól látható, hogy a foglalkozás után sokkal differenciáltabb válaszok születtek. Az előtte kérdésnél az látható, hogy a gyermekek 56,3%-ától van válaszuk. Itt a gyermekek egy része nem tudott válaszolni a kérdésre, a másik fele pedig nem értelmezhető választ adott. De az látható, hogy akiktől választ kaptunk, mindenki azt felelte, hogy van nehézsége. Ezek a válaszok reflektáltak azokra az ismerőseikre, családtagjaikra, akiket megemlítettek az első táblázatnál. Olyan dolgokra tértek ki, hogy lassan megy, nem tud futni, fáj neki és kenegetnie kell krémmel, csak feküdni és/vagy ülni tud, ha menni akar, botot kell használnia, a múltába nem hajlékony és nem tud vele gyorsan menni. Vagyis nagyrészüknél azok az emberek jelentek meg, akiket közvetve vagy közvetetten ismernek és nincs lábuk. Azonban nem nevezték őket betegnek, csak ha ahhoz rosszkedv is társult.

Az utolsó összehasonlító kérdést a 1. diagrammban látható, hogy a foglalkozás előtt és után hogyan vélekednek a gyerekek arról, hogy szívesen játszanának-e fogyatékkal élő gyerekekkel.

1. diagramm



Forrás: saját szerkesztés

Az első körben 13 gyermek válasza volt értelmezhető. Ebből 1 határozottan kijelentette, hogy igen, 2 pedig, hogy nem. A nemet válaszoló gyermekek nem fűztek hozzá okot. 4 gyermek határozottan kijelentette, hogy ilyen gyermek nem létezik. 3 gyermek azt mondta, hogy félne tőle. Ezek közül a 3 gyermek közül amúgy 2 ettől függetlenül játszana vele, egy viszont teljesen elzárkózna. 3 gyermek pedig határozottan rávágta, hogy játszana, de hozzátette a kérdést, hogy „Hogyan?”, hisz nincs lába, nem tud szaladni, ülni, játszani stb. De egy gyermek kivételével közülük rögtön ötletelni is kezdtek, hogy mi mást lehetne játszani, amihez ülni kell. A félne tőle (első interjú 3 fő) a második interjú alkalmával már teljesen eltűnt a válaszokból. Még az is játszana, aki kicsit ijesztőnek tartja, de ennek ellenére nem félnének tőle és nem zárkóznak el.

Nagyon érdekes volt látni azt, hogy a gyermekeknek személyes tapasztalat útján főleg olyan emberrel van kapcsolatuk, akiknek lábát vágták le, így a válaszaik nagy része a hiányzó lábra reflektált, hiába volt a kérdésekben kéz-láb-szem felsorolva. Ugyanakkor a játékoknál a láb hiánya miatt arra fókuszáltak, hogy az a gyerek szaladni nem tud. Kevesekben merült fel rögtön, hogy rengeteg olyan játékot lehet játszani, amihez nem kell állni, futni, de a mesében lévő feladatokat felidézve voltak ötleteik ülős játékokra is.

A második körben ugyanannyi értékelhető választ kaptam, viszont eloszlásban változott. 5 gyermek mondta azt, hogy játszana ilyen gyerekekkel, ők közülük egy sem tette fel a kérdést, hogy „De hogyan?”, hanem határozottak voltak. Ez 4-gyel több gyermek, mint az első körben. Számukra a mese után evidensebbé vált, hogy lehet fogyatékkal élő gyerekekkel is játszani.

Ebben a körben nem született nemleges válasz. Akik addig tartózkodtak a játéktól, nekik az egyik részük az igen kategóriába ment át erre az alkalomra, másik részük pedig az „igen, de hogyan” kategóriába, és várta volna tőlem a választ, a segítséget. Emellett egyel kevesebb gyermek mondta azt, hogy bár játszana vele, ijesztőnek tartaná, ha valamely hiányozna.

Viszont volt olyan gyermek, akinek a válaszából kiderült, hogy neki teljesen mindegy, hogy van-e lába a másik gyereknek, amíg gyerek, mert ő a felnőtteket nem szereti. „Féllábú felnőtteket nem szeretem, féllábú gyerekeket igen”.

A kontroll kérdéseket megvizsgálva összességében az látható, hogy pozitív irányba billentette el a gyermekeket a mese, nyitottabbá és érdeklődőbbé váltak.

A mese utáni megbeszélésben feldolgoztunk a szereplőkkel kapcsolatos kérdéseket, melyben a gyermekek egymás válaszát hallva különböző nézőpontokat ismerhettek meg. Volt olyan gyermek, aki az első körben azt mondta, hogy nem létezik olyan gyerek, aki láb nélkül születik, de le se vágják neki, ha fáj, mert azt csak felnőtteknél van. A mese után Bolyhos lábáról beszélgettünk, hogy mi történhetett vele. Voltak, akik azt mondták, hogy levágták neki, elütötte az autó, vagy úgy született. Az a gyermek, aki tartózkodott az első körös interjú során a lehetőségtől, a második körben már azt mondta, lehetséges, hogy úgy született, de az is lehet, hogy balesete volt. Vagyis megjelentek azok a gondolatok, amiket társaitól hallott.

Volt egy gyermek, aki mindkét körben a „ijesztő, de játszana vele” kategóriába esett. Mikor beszélgettünk erről, kiderült, hogy látott egy filmet, ahol hiányzott a szereplő egyik szeme, és „véres és csúnya” volt. Ő külön megjegyezte, hogy ha a szeme hiányozna, az lenne a legrémisztőbb. Ez a gyermek is a TikTok-ot használók egyike volt.

Valamint volt olyan gyermek is, aki között tett különbséget, hogy a gyereknek egy vagy két szeme hiányozna. Számára az egy szemű gyermek teljesen rendben volt, viszont ha mindkettő hiányozna, arra azt mondta, hogy olyan, mintha egy szörnyeteg lenne, és lerajzolni sem merné, mert ijesztő.

A hipotézisemre vonatkozóan az 1. diagrammból látható, hogy megindult egyfajta nyitottság és elfogadás a résztvevő gyermekekben, hiszen jóval magasabb arányban válaszolták azt a foglalkozás után, hogy játszaniának mozgásszervi vagy érzékszervi fogyatékkal élő gyermekkel. Az eredményekben látható szignifikáns növekedés, de az alacsony elemszám miatt nem jelenthetjük ki, hogy egyértelműen igazolódott a hipotézis, viszont egy erős tendencia igen.

4. ÖSSZEGZÉS

4.1 EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE

A kutatásom célja az, hogy egy egy korábban általam Dániában kipróbált módszert átültessek a magyarországi környezetbe. Erasmus félévem során a multikulturális nevelésről tanultam, és egy dél-dániai német kisebbségi iskolában volt lehetőségem a gyakorlatomat töltetni. A gyakorlat során több alkalmas foglalkozásokat kellett tartanom elsős és 9-es diákoknak. Az elsősök a magyar rendszernek megfelelő 5-6 éves korosztályt jelentették. Reflektálva a multikulturális és multilingvális környezetre, a programok a kommunikációs eszközökre épültek. A foglalkozás alap módszertanát a mesepedagógia eszköztára adta. Egy mesén keresztül lettek bemutatva különböző kommunikációs stílusok, lehetőségek, a kultúrákról való beszélgetés, és különböző feladatokon keresztül a gyermekek kipróbálhatták magukat, gyakorolhatták ezeket.

A kutatásom a mesét átültettem magyar viszonylatba. Hazánk oktatási rendszerében egyszerre található meg a szegregáló és integráló módszer. Viszont attól függetlenül, hogy egy gyermek melyikben tanul, végül ugyanabba a társadalomba kerül ki felnőttként, mint a többi társa.

Az inklúzió eléréséhez, ahhoz, hogy a különböző életúttal rendelkező, hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, fogyatékossgal élő gyermekek ugyanolyan szerves részei lehessenek a társadalomnak, szükség van arra, hogy megfelelő módon integráljuk őket. A befogadás, a szolidáris viselkedés mindenkitől aktív részvételt kíván, és az erre való nevelést érdemes már kisgyermekkorban elkezdni. A gyermekek életkori sajátosságai két fő oldalról játszanak fontos szerepet. Egyik részről a gyermekek ebben a korban morálisan nyitottak a világra, erkölcsi relativizmus jellemzi a felfogásukat, a preferencia személyektől megkérdőjelezés nélkül elfogadják a szabályokat, másrésztől minél hamarabb kezdünk el egy gyermeket szocializálni a szolidáris attitűdre, annál könnyebben és gyorsabban tud beépülni a gyermek gondolkodásába, személyiségébe, valamint belsővé, automatikussá válni felnőtt korára.

A vizsgálatomban használt módszer egy 3 alkalmas foglalkozás volt, melyet egy vidéki óvodában teszteltem. Első alkalommal egy feltáró beszélgetésre került sor, ahol a gyermekek egészség és betegség tudatáról kérdeztem, valamint, hogy mennyire van tapasztalatuk testi és érzékszervi fogyatékossgal élő emberekkel. Fontos megjegyezni, hogy azért a testi és

érzékszervi fogyatékoságok foglaltak el fő fókusz a kutatásomban, mert 5-6 éves korban a gyermekeknek sokkal könnyebb a látható különbözőségekről gondolkodniuk, mint mondjuk az értelmi fogyatékoságról, ami elvontabb fogalmakat is foglal magába. A második alkalom, maga a fő módszer alkalmazása volt, amely egy mese Liliről és Tihamerről a két 6 éves, szintén óvodás gyermekről, valamint az ő két kutyusukról Eperkéről és Bolyhosról. Tihamér jellegzetessége, hogy színvak, Bolyhosnak pedig csak három lába van. Lili a mese végén szerez egy ideiglenes szemsérülést. A mese jellegzetessége, hogy magába foglal különböző interaktív feladatokat, melyek a szereplők testi és érzékszervi fogyatékoságaikból adódó nehézségeire reflektálnak. A gyermekeknek van lehetőségük kipróbálni, hogyan tudnak segíteni egy színvaknak, hogyan tud menni egy fél lábbal élő ember, hogyan ismerik meg maguk körül a világot a vakok, milyen érzékszervekkel tudjuk helyettesíteni a hiányosságainkat. Valamint attól függetlenül, hogy valakinek van nehézsége, fogyatékkal él, még lehet egy teljes, boldog élete. A mese után egy harmadik alkalommal ismét egy beszélgetés volt a gyermekekkel, interjú formájában. Itt a meséről kérdeztem őket, valamint érdekelt, hogy a szereplőkkel kapcsolatosan mit gondolnak. Ahhoz, hogy a mese attitűd formáló erejét mérni tudjam, helyeztem el az első és a második interjúba ugyanazon kérdéseket. A válaszaikból pedig láthatóvá válik, hogy miként változik a véleményük.

Érdekelt, hogy a gyermekeknek milyen elképzeléseik vannak a betegség fogalommal kapcsolatosan; milyen szinten jelennek meg a gondolkodásukban a különböző egyéni tapasztalásaik fogyatékosággal élőkkel; a mese mennyire képes pozitív, befogadó irányba formálni az attitűdjüket. Hipotézisként azt fogalmaztam meg, hogy az érzékenyítő foglalkozás után a részt vevő gyermekek nyitottabbá válnak a mozgásszervi és érzékszervi fogyatékosággal élő kortársaikkal kapcsolatban.

Maga a kutatás a kevés elemszám miatt nem reprezentatív, viszont a következő tendenciák láthatóak:

A gyermekek fogyatékoságról alkotott képét befolyásolják az egyéni tapasztalásaik. A hipotézisemre vonatkozóan az látható, hogy megindult egyfajta nyitottság és elfogadás a résztvevő gyermekekben, hiszen jóval magasabb arányban válaszolták azt a foglalkozás után, hogy játszanának mozgásszervi vagy érzékszervi fogyatékosággal élő gyermekkel. Az eredményekben látható szignifikáns növekedés, de az alacsony elemszám miatt nem jelenthetjük ki, hogy egyértelműen igazolódott a hipotézis, viszont egy erős tendencia igen.

Ahol a családban amputált lábú családtag él, ott a gyermekek válaszaiban főleg a hiányzó láb jelent meg. Általánosan megjelenő betegség formák az életükben a vírusos és bakteriális fertőzések, nátha. A gyermekek a betegség fogalom leírásakor ezekre a tünetekre reflektáltak. Csupán két gyermek volt, aki valamilyen műtétet, sérülést is a betegségek közé vett. Mikor a második körös interjúban arról kérdeztem őket, hogy vajon a mese szereplői egészségesek vagy betegek, akkor a gyermekek nagy részénél láthatóvá vált az, amit a betegségről kifejtettek az első körben: betegnek lenni azt jelenti, hogy köhögök, lázas vagyok, rosszul érzem magam, gyógyszert szedek és pihennem kell. Mivel a meseszereplők boldog karakterek voltak, akik jól érezték magukat és egy nagy kaland során több mindent is játszottak, így a gyermekek nagyobb része azt felelte, hogy Lili, Tihamér és Bolyhos egészségesek. Volt gyermek, aki azt felelte, hogy Bolyhos azért beteg, mert csúfolják és voltak bizonytalanok is, mert nem tudták eldönteni, hogy Tihamér színvaksága vajon betegségnek számít-e.

Összességében megnézve a hozzáállásukat, megvizsgálva a „Játszanál-e olyan gyerekkel, akinek hiányzik keze, lába vagy szeme?” kérdésre, egy pozitív attitűd változást láthatunk. A szereplők szimpatikussága nagy szerepet játszott a gyermekek pozitív attitűdjében, sokan úgy is válaszoltak a „Játszanál Bolyhossal?” kérdésre, hogy „Igen, mert Bolyhos egy nagyon aranyos, okos és szép bundájú kutyas”. Ezen válaszok módja alátámasztja, hogy mennyire fontos a különböző fogyatékoságok megfelelő reprezentálása. Volt egy gyermek, aki azt mondta, hogy egyszer a tévében látott egy fél szemű embert, akinek a szeme „csúnya volt és véres”. Ennek a gyermeknek a családjában és a környezetében több amputált lábú ember is van. Válaszaiból egyértelműen látszott, hogy amíg egy féllábú gyermekkel semmi gondja nem lenne, szívesen játszanak vele, addig egy félszeműtől félne.

További célom ezzel az érzékenyítő mesepedagógia eszközzel, hogy egy olyan módszertani eszköztárat hozzak létre, amelyben egy komplex, egymásra épülő, több életkoron átívelő érzékenyítő programsorozatot fejlesszek ki. A mese szereplői, fogyatékoságaik, nehézségeik változtathatóak lesznek (példákkal, tanácsokkal segítve ezt), így a gyermekekkel foglalkozó pedagógusok a csoport igényei szerint formálhatják a mesét.

4.2 JAVASLATOK

A dániai használatban a multilingvális környezet miatt a kommunikáción volt a hangsúly a mesében. A kutatásom fókuszában az inklúzió és azon belül a hátrányos helyzet és a sajátos nevelési igény áll, mégis a tesztelt mesében a testi fogyatékoságok foglaltak elsősorban helyet.

Ennek egyik oka az volt, hogy az 5-6 éves, nagy csoportos óvodások életkori sajátosságukból adódóan sokkal könnyebben tudnak beszélgetni, gondolkodni látható hiányosságokról, mint például értelmi fogyatékosokról.

A pilot vizsgálat feltárta azokat az elemeket, melyeknek fókusz lehet még adni az érzékenyítő foglalkozáson, természetesen látnunk kell az alacsony létszám miatti korlátokat. Ebből kifolyólag még további óvodai csoportok bevonásával tervezem bővíteni a vizsgálatot és az óvodapedagógusok bevonásával a Differ szociális képességekre vonatkozó vizsgálatát is beemlíteni.

Hosszú távú tervem ezzel az érzékenyítő mesével az, hogy egy szakmai eszköztárat szeretnék létrehozni a nagycsoportos és kisiskolás korosztályt nevelő és oktató pedagógusok számára, mely segítséget nyújthat az integratív nevelésben, oktatásban. Ennek megvalósulása az lenne, hogy a különböző feladatokat, szereplőket személy szerint lehetne formálni, alakítani – ezekhez szakmai segítséget, útmutatókat is tartalmazni fog a füzet. A mesét így pedig többször alkalmazva, változtatva lesz lehetőség az életkorra alakítva formálni, és visszatérően alkalmazni.

Ugyanakkor a harmadik alkalom után az óvodapedagógusok lerajzoltatták a gyermekekkel a mesét. Ezeknek a rajzoknak az elemzése ugyanúgy egy további kutatás alapjaként szolgálhat.

5. SZAKIRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/321szegregci_integrci_inklzi.html [Utolsó letöltés: 2024. január 21.]

Andorka, Rudolf (2001): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris, Budapest

Baksa, Brigitta (2018): Fejlesztési lehetőségek a népmesék feldolgozásában. In: *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban – II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete*. Vác, 2018. 76-86.

Bourdieu, Pierre (2010): A társadalmi tér és a csoportok keletkezése, In: Angelusz Róbert, Éber Márk Áron, Gecser Ottó (szerk.): *Társadalmi rétegződés olvasókönyv*, TÁMOP 2010-201, 165 – 179.

Boldizsár, Ildikó (2010): Meseterápia: mesék a gyógyításban és a mindennapokban. Magvető, Budapest

Buzogány, Ágota (2018): Mesés matematika. In: *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban – II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete*. Vác, 2018. 100-103.

Bruner, J. – Lucariello, J. (2001): A világ narratív újratерemtése a monológban. In: *Narratívák* 5., Kijárat Kiadó, Budapest.

Csányi, Yvonne – Kereszty, Zsuzsa (2009): *Inklúziós tanterv és útmutató a Magyarországi pedagógusképzés számára*. Szociális és munkaügyi Minisztérium. Budapest.

Csepeli, György (2014): *Szociálpszichológia*. Budapest: Kossuth Kiadó.

Dávid, Mária (2015): *Speciális igényű hallgatók/tanulók a felsőoktatásban és a felnőttképzésben*. TÁMOP-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0001 projekt, Eger.

Erikson, Erik H. (1956): The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytical Association* 4: 46-121.

Fejes, József Balázs (2009): Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók?. *Új pedagógiai Szemle* <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/miert-nem-fontosak> [Utolsó letöltés: 2023.11.12.]

Fivush, Robyn – Haden, C. (1997): Narrating and representing experience: Preschoolers' developing autobiographical recounts. In: P. van den Broek – P. A. Bauer – T. Bourg (szerk.): *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*. 169 – 198. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Fráter, Erzsébet (2018): Mesés növények – növényes mesék. (Természeti nevelés botanikai mesekönyvek tükrében). In: *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban – II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete*. Vác, 2018. 114-118.

Giroux, Henry A. – Penna, Anthony N. (1979): Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory & Research in Social Education*. Volume 7. 1989 – Issue 1. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00933104.1979.10506048> [Utolsó letöltés: 2023.10.13.]

Gödéné, Török Ildikó (2022): A mese, a meseterápia, mint az életvezetés segítője. In: Závoti Józsefné (szerk.): *A segítő pedagógia aspektusai : Tanulmánykötet*. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 27-31. o.

Gusti, Dimitrie (1967): *A szociológiai monográfia*. Válogatta és összeállította: Balázs Sándor. Bukarest: Gondolat

Herczeg, Viktória (2023): Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység gyakorlati tapasztalatai az egyéni beavatkozási szinten. *Esély*. Vol. 34. (2023) No. 1. pp. 63–80.

Illyés, Sándor (2000): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest. 379.o

Kádár, Annamária (2013): *Mesepszichológia – Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó Kft., Budapest.

Kádár, Annamária: Mese az érzelmi intelligencia fejlesztésében, szerepe a nevelésben-oktatásban. In: *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban – II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete*. Vác, 2018. 138-146.

Kaszáné, Tóth K. – László Gy. – Pátkainé Szmulai R. – Dr. Szabóné Szalay Cs. – Szolnoki B. –Vágvölgyi É. – Dr. Anda P. (2022): *Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója*. <https://szocialisportal.hu/elkeszult-az-ovodai-es-iskolai-szocialis-segitotevekenyseg-modszertani-utmutatoja/> [Utolsó letöltés: 2024. 03. 25]

Kovai, Melinda – Neumann Eszter (2015): Hová lett az egyenlősítő közoktatás? A komprehenzív iskolareform sorsa Angliában és Magyarországon 1945-től a nyolcvanas évekig. *Educatio* 2015/4; 65-78. pp.

Kozma, Tamás (2019): *Szabadság vagy igazság?*. Új Pedagógiai Szemle

Leary, Mark R. (1983): *Understanding social anxiety*. Beverly Hills CA. Sage.

- Mayor, N. (2020): A különleges bánásmódot igénylő gyermekek helyzete a közoktatásban és az óvodai-iskolai szociális segítő feladatai ezzel összefüggésben. Szociálpedagógia 16. kötet. Vác
- Nahalka, István – Zempléni, András (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére. In: *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest
- Papp, Richárd (2018): *Vízzel írt valóság – A kultúra arcai*. Budapest: ELTE Eötvös kiadó.
- Piaget, Jean (1999): *Inhelder: Gyermeklélektan*. Budapest, Osiris
- Reese, Elaine – Fivush, Robyn (1993): Parental styles of talking about the past. In: *Developmental Psychology*, 29. szám. 596-60.
- Roobrouck, Lucie (2018): A mese szerepe a gyermek lelki egészségének támogatásában. In: *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban – II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete*. Vác, 2018. 147-153.
- Sarbin, Theodore R. (1983): *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. Praeger
- Schlenker, Barry R. – Leary Mark R. (1982): Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin*, 92, 641-669.
- Schneider, Helga (2018): Kindergartenpädagogik heute: Erziehung und Bildung für ein Leben in der Globalität. In: *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban – II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete*. Vác, 2018. 119-124.
- Starobinski, Jean (2006): *1789 – Az értelem jelképei*. Budapest: Európa Könyvkiadó
- Szabó, Lajos (2017): Szociális munkások a terápiák világában. Párbeszéd, 4(2). <https://doi.org/10.29376/parbeszed/2017/4/4>
- Szociális Szakmai Szövetség (2022): A Szociális Munka Etikai Kódexe. <http://www.3sz.hu/tartalom/etikai-k%C3%B3dex-0> [Utolsó letöltés: 2023. 03. 29.]
- Tylor, Edward Burnett (1871): *Primitive culture. Research into the developement of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. I. London: John Murray.
- O. Nagy, Gábor – Juhász József (szerk.) (1985): *Magyar Értelmező Kéziszótár I-II.*. Akadémia Kiadó. Budapest. 596.o.

Varga, Aranka (2017): Inkluzivitás napjainkban: hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok életútja. *Educatio* 26 (3), pp. 418–430.

6. FÜGGELÉK

6.1 MESE

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy kislány, akit Lilinek hívtak. Lili olyan volt, mint minden 6 éves, kíváncsi, kedves és barátságos. Rengeteg barátja volt, akikkel mindig együtt játszottak, labdáztak, fogócskáztak, bújócskáztak. Volt Lilinek egy kiskutyája is, akit Bolyhosnak hívtak. Bolyhos egy nagyon tündéri kis kutya volt, energikus, kedves, barátságos, és a bundája olyan mintázatú volt, mint a bociknak a réten. De volt egy még érdekesebb dolog Bolyhossal kapcsolatban, ugyanis csak 3 lába volt. Lili imádta Bolyhost és úgy gondolta, hogy a három lába különlegessé teszi. Azt gondolták, hogy nehéz volt Bolyhosnak 3 lábbal sétálni, hiszen a legtöbb kutyának 4 lába van, de higgyétek el, ha azt mondom, hogy Bolyhos nagyon ügyes és találékony kutya volt, és épp olyan ügyesen sétált, futott, ugrott, kúszott, mint bármelyik másik 4 lábú kutya.

Mégis, néha mikor Lili a parkban sétált Bolyhossal, hallotta, hogy más gyerekek csúfolódnak, kinevetik Bolyhost amiatt, hogy csak 3 lába van. Lili szerint nagyon csúnya dolog, hogy a többi gyerek kineveti Bolyhost, hiszen Bolyhos nem tehet róla, hogy 3 lába van. Lili ilyenkor mindig elszomorodott. Egyik nap, mikor a parkból mentek haza, Lili megkérdezte az Anyukáját:

- Anya, szerinted Bolyhos szomorú lesz, mikor a többi gyerek kineveti és csúnyákat mond róla?
- Óh, Lili – szólalt meg kedvesen az Anyukája – tudod, nem szép dolog, ha kinevetünk másokat és csúfolódunk. De szerintem Bolyhos egy nagyon boldog kutya. Nem érdekli, hogy azok a gyerekek mit mondanak róla. Csak azzal foglalkozik, mikor a parkban vagytok, hogy együtt sétáltok, játszotok, labdáztok, szaladgáltok, megszagolhatja a sok virágot, összegyűjtheti a faágakat, találkozhat más kutyusokkal.

Lili mosolyogva értett egyet az Anyukájával, hisz Bolyhos tényleg egy nagyon boldog kutya és imád a parkban sétálni vele.

Egy reggel, mikor Lili éppen az óvodába sétált, nekiszalad egy kisfiú. Összeütköztek és a földre estek.

- Jajj, ne haragudj kérlek – szólalt meg a fiú, miközben felpattant a földről és segített Lilinek is felállni. – Nem ütöttelek meg nagyon?
- Semmi gond, jól vagyok. – felelte Lili. – De miért siettél ennyire? – kérdezte.

- Egy sárkány elrabolta a kiskutyámat, Eperkét – felelte a 6 éves kisfiú szomorúan.

Lili látta, hogy a kisfiú nagyon aggódik Eperke miatt. Elhatározta, hogy segíteni fog neki.

- Hogy hívnak? – kérdezte Lili.
- Tihamérnek. És téged?
- Engem Lilinek. Segítek neked megtalálni Eperkét. – felelte Lili mire Tihamér elmosolyodott.
- Nagyon szépen köszönöm, Lili!

A két gyerek felkerekedett, hogy megmentse Tihamér kutyáját, Eperkét a Sárkány karmai közül. A sárkány egy nagy hegyen lakott egy még nagyobb kastélyban, messze-messze az óvodától. Így hát Tihamérnek és Lilinek sokat kellett menni, menni, mendegélnie. Közben sokat beszélgettek. Megtudták egymás kedvenc színét, kedvenc játékát, kedvenc édességét.

[INTERAKCIÓ BEINDÍTÁSA: MEGKÉRDEZNI A GYERMEKEKTŐL, HOGY MI A KEDVENC SZÍNÜK, ÁLLATUK, JÁTÉKUK, ÉDESSÉGÜK...]

Mikor már jó rég óta sétáltak, egyszer csak egy hatalmas nagy kapuhoz értek. A kapu szürke volt, az égig ért és tele volt sárkány rajzokkal, melyek tüzet okádtak. A kapu mögött egy erdő terült el, ahova tovább kellett volna menniük. De a bezárt kapu, elzárta az útjukat. Lili és Tihamér már órák óta tanakodott, hogyan tudnának átjutni a kapun. Amikor hirtelen, megjelent egy manó a semmiből.

- Szia Lili, szia Tihamér! Úgy látom, át akartok menni a kapun. – mondta sejtelmesen a manó.
- Szia Manó! – mondta Tihamér és Lili meglepetten. Majd Lili folytatta– Igen, szeretnénk átjutni a kapun. Meg kell mentenünk Tihamér kutyusát, Eperkét a sárkánytól, aki elrabolta.
- Óh, igen, a sárkány, ő fenn lakik a nagy, zord hegyen. Jó irányba haladtok, de ahhoz, hogy tudjátok folytatni az utatokat, egy feladatot teljesítenetek kell. Csak akkor engedhetlek át benneteket a kapun, ha sikerrel jártok. – és előhúzta a nagy kapunak a kulcsát a zsebből.
- Rendben! Vállaljuk a feladatot – felelte Tihamér lelkesen!

A manó elővett egy üveget és annak tartalmát a gyerekek elé borította. Rengeteg apró dolog gurult ki szerte széjjel. Voltak nagyobbak, kisebbek, simábbak, élesebbek.

- Tihamér, az a feladatod, hogy színek szerint válogasd szét a babot, a lencsét, a rizst. – mondta a manó.

Tihamér elszomorodott és így szólt: - Én sajnos nem tudom megcsinálni a feladatot. Nem látom a babszemek különböző színeit. Nekem fekete és fehér minden.

Lili nem esett kétségbe, hanem vidáman így felelt: - Semmi gond Tihamér. Van itt sok-sok gyerek, kérdezzük meg őket, hogy tudnának-e segíteni.

[1. FELADAT: SZÍNEK SZERINT KELL VÁLOGATNI KOCKÁKAT]

Tihamér így segítségével hamar kész lett a feladattal.

- Nagyszerű munkát végeztetek gyerekek! Nagyon ügyesen együtt dolgoztatok! Most már tovább mehettek az erdőbe. – mondta a manó és kinyitotta a nagy kaput.

A gyerekek elkészöntek a manótól és tovább indultak útjukon. Közben pedig sokat beszélgettek:

- Tihamér – kérdezte Lili – Fáj, hogy nem látsz színeket? Fáj a szemed?
- Egyáltalán nem fáj, csak néha szomorúvá tesz, mert a többi gyerek csúfol miatta. – felelte a kisfiú.
- Az rossz lehet. Képzeld, nekem is van egy kutyusom, Bolyhos, akinek csak 3 lába van. Sokszor csúfolják ki őt is miatta. De szerintem különleges és egyedi, hogy ilyen kutyus. Ugyanolyan egyedi, mint te. – felelte Lili mosolyogva. Tihamér szája is felfelé kunkorodott az örömtől. Sokszor érezte úgy, hogy rossz dolog az, hogy nem lát színeket, hiszen sokan csúfolták érte. Viszont most, hogy Lili megmutatta neki, milyen egyedi, büszkeséggel töltötte el és jól esett neki, hogy amikor segítséget kért a gyerekektől, ők szívesen segítettek neki.

Ahogy mentek-mendegéltek az erdőben, miközben jókat beszélgettek és nevettek, végre elérték a hegy lábához. Egy baj volt csak, hogy egy nagyon nagyon széles folyó vágta el az útjukat. Közben be is sötétedett és nem láttak semmilyen hidat, ami átvezette volna őket, a túlpartra. Ahogy tanakodtak, mi tévők legyenek, megjelent a semmiből egy manó.

- Sziasztok Gyerekek! – mondta a manó sejtelmesen.
- Szia Manó! – Köszönt Lili és Tihamér is.
- Úgy látom, át szeretnétek menni a folyón – folytatta a manó.
- Igen, szeretnénk átjutni, de nem látunk hidat, amit használni tudnánk. – felelte Lili.

- Óóó, hát tudok én abban segíteni Nektek – mondta a manó és legyintett egyet a kezével. A gyerekek szeme láttára egy kötélből épített híd emelkedett fel a víz alól. - Viszont van egy kikötésem. Csak három lábbal mehettek át a hídon. – nevetett gonoszán a manó.
- Hogy fogunk átjutni? – kérdezte kétségbeesetten Tihamér.

Lilinek támadt egy ötlete. Kérjünk segítséget a gyerekektől, akik az előbb is segítettek nekünk.

[2. FELADAT: ÉPÍTŐTÉGLÁKBÓL VAGY KÖTÉLBŐL KIJELELÜNK EGY HÍDSZAKASZT A FÖLDÖN. A GYERMEKEKNEK 3 LÁBBAL KELL RAJTA ÁTKELNIÜK: KÉT LÁB 1 KÉZ, 2 LÁB+FÉL LÁB... ÖTLETELJENEK SZABADON]

Mivel nagyon ügyesen megmutattátok, milyen sok féle képpen lehet átjutni a hídon, Lili és Tihamér leutánozott benneteket. A manó lenyűgözve megtapsolta a két gyereket a folyó túlsó partjáról és elkészönt mindenkitől.

Lili és Tihamér a folyót elhagyva elértek a kastély hatalmas nagy égiszűrké kapujához, ahol ismét egy manó várta őket.

- Szia Lili, szia Tihamér! – köszönt nekik a manó.
- Szia Manó! – köszöntek vissza a gyerekek.
- Ha át szeretnétek menni a kapun, van egy feladatotok, amit teljesítenetek kell. Van egy kosár előttetek. A kosárban különböző tárgyak vannak, ki kell találnotok, mik ezek a tárgyak. De úgy kell kitalálnotok, hogy nem nézhettek bele a kosárba. Csak bele nyúlni szabad.
- Majd én! – vállalkozott Tihamér – Majd én megcsinálom! De szeretném, ha a gyerekek is segítenének nekem. Gyerekek, van kedvetek segíteni?

[3. FELADAT: EGY LETAKART KOSÁRBA KELL BELENYÚLNIUK ÉS VAKON KITAPOGATNIUK, SZERINTÜK MI VAN BENNE. MINDENKI MÁS-MÁS TÁRGYAT KELL, HOGY KITALÁLJON.]

Tihamér a segítségetekkel nagyon ügyesen kitalálta mi van a kosárban. Volt ott labda, ceruza, plüss nyuszi, radír és minden mi érdekes.

- Tihamér! Nagyon ügyes voltál! – mondta boldogan ugrálva Lili.
- Köszönöm, Lili! És nagyon tetszett a játék, mert nem volt baj, hogy nem látom a színeket, mert nem néznem kellett a tárgyakat, hanem a kezemmel megfognom. Éreztem, hogy milyen a tapintása, kemény, puha, szőrös mint a nyuszi, kerek mint a labda. – mondta Tihamér büszkén.

- Nagyon ügyes voltál Tihamér! – felelte a manó. – Mielőtt tovább mennétek, meg kell kérdeznetek a gyerekeket, hogy van-e kedvük nekik is kipróbálni a feladatot. Csak akkor mehettek tovább, ha ők is részt vesznek benne. [Gyermekek bevonása, interaktív]
- Nagyon ügyesek voltatok – mondta a manó – Lili és Tihamér, beléphettek a kastélyba.

Ahogy a két gyerek belépett a kapun, és tettek pár lépést előre, egy rémisztő, mély hang szólalt meg a távolból.

- Hogy merészelitek megzavarni a nyugalمامat?
- Ez a sárkány – súgta oda Tihamér Lili fülébe rémülten.
- Úgy sem találjátok meg a kutyát, akit kerestek! Hatalmas ez a kastély! – nevetett fel ismét a távolból jövő, mély és félelmetes hang.
- Tihamér, igaza van, hatalmas ez a kastély. De valamit akkor is ki kell találnunk, hogy megmentjük Eperkét. – szólalt meg Lili, összeszedve bátorságát.
- Gondolkodjunk úgy mint egy kutya! Akkor talán kitalálhatjuk, merre ment a kastélyban– vágta rá Tihamér. – Miben jó egy kutya?
- Nagyon jó például a szaglása! – mondta Lili elgondolkodva.
- Igazad van Lili, mindig kiszagolja, ha éppen Epret eszek. Azért is neveztem el Eperkének, mert nagyon szereti az epret.
- Vagyis, ha van a kastélyban valahol eper, akkor biztos, hogy ott találjuk Eperkét is. – felelte Lili ugrándozva örömeiben.
- Kérjük meg a gyerekeket, hogy segítsenek nekünk megtalálni az eper illatát. – szólalt meg Tihamér.

[4. FELADAT: KÜLÖNBÖZŐ ILLATOKAT KELL BEKÖTÖTT SZEMMEL MEGSZAGOLNIUK – LEHETNEK ILLÓOLAJOK, PARFÜMÖK STB. A FELVÁGOTT EPRET KELL MEGTALÁLNIUK.]

Lili és Tihamér mélyeket szaglászta a kastély levegőjébe és keresték az ismerős eperillatot. A segítségetekkel megt is találták és követni kezdték, vajon honnan jöhet. Bejártak termeket, folyosókat és emeleteket.

Végül egy hatalmas nagy ajtóhoz értek, mely mögött egy még hatalmasabb bálterem rejtőzött. Amint beléptek az ajtón, a gyerekek megpillantották Eperkét egy pórázon. Egy baj volt csak, a pórázt a hatalmas nagy sárkány fogta.

- Hahaha, látom megtaláltatok, viszont a kutyát nem fogjátok tőlem megszerezni – nevetett fel a sárkány kárörvendően.

- Nem szabad csak úgy elvenni mások dolgait és háziállatait! Eperke Tihamér kutyusa! – szólalt meg határozottan Lili.
- Márpedig én elvettem, és meg is tartom. Nagyon aranyos kis jószág ez a kutyus. – felelte a sárkány, ellentmondást nem tűrően.
- Akkor kiállok ellened! – szólalt meg Lili!
- Mégis hogyan tervezel legyőzni?
- Célbadobással! – felelte Lili – Ha nyerek, visszaadod Tihamérnek Eperkét!
- Hahahaha, rendben, de van egy feltételem – feleltel a sárkány – A gyerekeknek is játszaniuk kell.
- Gyerekek, van kedvetek segíteni Lilinek visszaszerezni Eperkét? – kérdezte Tihamér.

[5. FELADAT: EGY DOBOZBA/KOSÁRBA/FEJJEL LEFELÉ FORDÍTOTT ZSÁMOLYBA KELL BABZSÁKKAL BELETALÁLNIUK A GYEREKEKNEK]

Nem telt el sok idő, és a sárkány rájött, hogy Lili és a gyerekek mennyire ügyes célbadobók. Viszont a sárkány egy ravasz teremtés és egy váratlan pillanatban szemén dobta Lilit.

- A szemem, a szemem! – sírt fel Lili kétségbeesetten. – A sárkány eltalálta a szemem. Nem látok.
- Lili! Minden rendben lesz! – szólalt meg Tihamér bátorítóan – Emlékezz Lili, kettő szemed van, a sárkány csak az egyiket találta el. Van egy másik tökéletes szemed, amivel látsz! Ne add fel!

Lili rájött, hogy Tihamérnek igaza van. Van még egy szeme, amivel jól lát. És van még egy dolog, ami Lilinek a sárkánnyal szemben van, egy hatalmas nagy szíve, ami azért ver, hogy másoknak segítsen. A sárkány viszont csak elvenni tud másoktól, kihasználni másokat és rosszat tenni másokkal. Lili előnyben volt, mert a szeretet vezérelte. Minden erejét összeszedve újra harcba szállt, és a következő karlendítéssel legyőzte a sárkányt, aki porrá vált a bálterem padlóján.

Tihamér odaszaladt Lilihez és szorosan megölelte: - Köszönöm Lili! Köszönöm, hogy megmentetted Eperkét! – mondta hálasan a kisfiú.

- Csapatmunka volt Tihamér! Együtt mentettük meg Eperkét! Nélküled és a gyerekek segítsége nélkül nem jutottunk volna el idáig– felelte a kislány.

A mentőakció után Lilinek el kellett mennie a kórházba, hogy megvizsgálják a szemét. Kapott színes ragtapaszt a sebére. Amikor jobban lett, Tihamér meglátogatta Lilit, és vitte Eperkét is.

- Nézd, Bolyhos és Eperke nagyon jó barátok lettek! – mondta Tihamér Lilinek, miközben nézték a két kutyát egy labdával játszani.
- Ugyanolyan jó barátok lettek, mint mi – felelte a kislány a kisfiúra nézve, mire mind a ketten elmosolyodtak.
- Nagyon bátor voltál Lili, hogy szembe mertél szállni a sárkánnyal! Fáj még a szemed?
- Már nem annyira, de még hosszú idő, mire teljesen meggyógyul. – mondta kissé szomorúan Lili.
- Mi a baj? Miért vagy szomorú? – kérdezte Tihamér.
- Félek, hogy kifognak nevetni a gyerekek, amíg rajtam van ez a sebtapasz. Így csak egy szemem van. Bolyhost is mindig kinevetik, hogy kevesebb lába van.
- Szerintem különleges leszel a sebtapasszal – felelte Tihamér bátorítóan. – Rajzolhatunk rá színes mintákat. És különben, gondolj bele, Lili. Most úgy nézel ki, mint egy kalóz, nekik is sokszor csak egy szemük van, vagy mint Bolyhosnak, egyel kevesebb lábuk. A kalózok pedig kalandorok és nagyon bátrak. És te is nagyon bátor voltál.

A két gyerek felnevetett.

- Igazad van Tihamér. Te csak feketét és fehéret látsz, Bolyhosnak 3 lába van, én nekem pedig most csak 1 jó szemem, amivel látok. Mégis barátok vagyunk, itt játszunk a kertben, boldogok vagyunk! Minden rendben lesz! – mosolygott Lili és tudta, hogy amíg csak élnek és meg nem halnak, Tihamér, Eperke, Bolyhos és Ő mindig együtt fognak játszani, amíg világ a világ.

6.2 SZÜLŐI BELEEGYEZŐ NYILATKOZAT

Tajti Emma vagyok, az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Szociálpedagógia, Mester szakos hallgatója. Kutatásom témája: Óvodai és iskolai szociális segítők lehetőségei a mesepedagógiai eszközök alkalmazásával. Kutatásom célja a sajátos nevelési igényű gyermekekkel szembeni elfogadást segítő módszer kidolgozása az óvodás korosztály számára. A gyermekek szemszögéből annyi fog történni, hogy egy mesét felolvasok nekik Lili és Tihamér kalandjáról, amelyben különböző játékos és ügyességi feladatok kell közösen megoldaniuk. A mese felolvasása előtt és után pedig a mesével és a témával kapcsolatos rövid kérdéseket fogok feltenni nekik.

A válaszaik bizalmas módon kerülnek rögzítésre, a lenti adatokat és a kapott válaszokat név szerint harmadik félnek nem adom ki és csak a jelen kutatáshoz használom fel.

Ehhez kérem hozzájárulásukat, amit előre is nagyon szépen köszönök!

Alulírott (szülő neve) hozzájárulok gyermekem..... (gyermek neve), (születési helye, időpontja:.....) foglalkozáson és hozzá kapcsolódó beszélgetés részvételéhez.

Dátum:.....

.....

Szülő aláírása