

Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola



TISZAI LUCA

A KÖZÖS ZENÉLÉS SZEREPE A BEFOGADÓ
ATTITŰD KIALAKÍTÁSÁBAN.

MODELLPROJEKT ÉS HATÁSVIZSGÁLAT

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető: Prof. Dr. Pukánszky Béla

2018

PLÁGIUM NYILATKOZAT

Alulírott Tiszai Luca ezennel nyilatkozom és aláírással igazolom, hogy *„A közös zenélés szerepe a befogadó attitűd kialakításában. Modellprojekt és hatásvizsgálat”* című doktori értekezésem saját, önálló munkám; az abban hivatkozott nyomtatott és elektronikus szakirodalom felhasználása a szerzői jogok nemzetközi szabályainak megfelelően történt.

Eger, 2018. 04. 03.

.....
aláírás

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm témavezetőmnek, *Prof. Pukánszky Bélának* a biztatást, segítséget sokrétű szakmai támogatást

Szeretnék köszönetet mondani a Nádizumzum Zenekar minden tagjának, akik társaim voltak a Consonante módszer kidolgozásában, és lelkesen részt vettek az elmúlt tíz év koncertjein.

A jelenlegi tagoknak:

Ács Andreának, Erdélyi Józsefnek, Horváth Renátának, Horváth Zsuzsannának, Juhász Csillának, Kurilla Zsuzsannának, Ledenfroszt Évának, Pazonyi Viktóriának, Takács Orsolyának, Tóth Ildikónak,

azoknak a korábbi tagoknak, akik elmúlt tíz év során velünk zenéltek:

Brenner Helgának, Csató Krisztának (†), Fekete Lillának, Nagy Károlynénak (†), Szarka Margitnak (†).

A zenekar hűséges segítőjének: *Bak Georginának*, a Szent Erzsébet Otthon dolgozóinak, akik segítették munkánkat, valamint a velünk közös fellépést vállaló amatőr és hivatásos zenészeknek.

Szeretnék még köszönetet mondani családomnak, testvérimnek és barátaimnak mindazért a segítségért, amivel a dolgozat megírását és a mögötte levő gyakorlati munkát támogatták.

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezető gondolatok.....	7
I. Elméleti háttér.....	10
1. Közösségi zeneterápia	10
1.1. A medikális modelltől a közösségi modellig	10
1.2. Zene és közösség.....	13
1.2.1. Stefan Koelsch a zene társas funkcióiról.....	14
1.2.2. A közös cselekvés (Joint Action) kutatásai.....	14
1.3. PREPARE: a közösségi zeneterápia alapvető jellemzői	16
1.3.1. Participatory- Részvételen alapuló.....	16
1.3.2. Resource-oriented- erőforrásokra koncentráló.....	16
1.3.3. Ecological- rendszerszemléletű.....	17
1.3.4. Performative – előadás központú	18
1.3.5. Activist and Reflective –akció és reflexió egysége.....	19
1.3.6. Ethics-driven értékközpontú	19
1.3.5. Activist and Reflective –akció és reflexió egysége.....	20
1.4.Közösségi zeneterápia és zenepedagógia	20
1.4.1. Zeneoktatás a harmonikus személyiségfejlődés szolgálatában	21
1.4.2. A közösségi zeneterápia és Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciójának néhány kapcsolódási pontja	22
1.4.3.. Zenepedagógiai koncepciók és társadalmi célok a 20-21. században.....	24
1.5. Zene és gyógypedagógia	25
1.5.1. Művészetterápia és pedagógiai terápia.....	25
1.5.2. Zeneoktatás és gyógypedagógia.....	27
2. Fogytékosság és a társadalmi megítélés	30
2.1. Új generáció, új utak	31
2.2. A fogyatékoság sztereotípiái.....	34
2.2.1. Gonosztevők és szörnyetegek	35
2.2.2. A fogyatékoság, mint elviselhetetlen teher.....	36
2.2.3. Nevetni vagy kinevetni.....	38
2.2.4. A fogyatékoság mint védtelenség, kiszolgáltatottság.....	38
2.2.5. Fogyatékos szuperhős (Supercrip)	40
2.2.6. Gyermeki tisztaság példaképei.....	40
2.2.7. Súlyosan halmozottan fogyatékos karakterek a médiában.....	41
2.3. A kirekesztés és befogadás dinamikái.....	42
2.3.1. Az első találkozás nehézségei	43
2.3.2. Neurobiológiai magyarázat: A fertőzés-elkerülés modellje.....	45
2.3.3. Szociálpszichológiai értelmezések	46
2.3.4. A változás anatómiája: a terrormenedzsment elmélet.....	47
3. A súlyos halmozott fogyatékoság és következményei	49
3.1. Súlyos és halmozott fogyatékoság.....	49
3.2. Történeti távlat: képezhetetlenségtől a fejlesztő iskoláig.....	52
3.2.1. Kezdetek.....	52
3.2.2. „Képezhetetlenek” (1961-1993).....	54
3.2.3. Képzési kötelezettség (1993-2010)	54
3.2.4. Fejlesztő iskolai oktatás (2010-.....	56
3.3. A súlyosan halmozottan fogyatékos gyermeket nevelő családok életkörülményei	57
3.5. Intézményi ellátás.....	59

4. Községi zeneterápia modellje a Nádizumzum zenekar gyakorlatában	61
4.1. A Nádizumzum zenekar	61
4.2. A Consonante módszer.....	61
4.2.1. Vitalitási affektusok és a velünk született zeneiség	61
4.2.2. Hangszert a mozdulathoz, ne mozdulatot a hangszerhez	62
4.2.3. Az ötletadó citara	64
4.3. A Consonante módszer, mint lehetőség	64
4.3.1. Szabadidős tevékenység	64
4.3.2. Kapcsolatteremtés	65
4.3.3. Családi zenekar	66
4.3.4. Felnőttkor	67
4.5. Akció és reflexió: a zenekar tapasztalataiból	67
4.5.1. A zenekari munka terápiai és pedagógiai aspektusai.....	68
4.5.2. Inkluzív projektek tapasztalatai.....	69
4.5.3. Workshopok és közös koncertek.....	70
4.5.4. Közös zenés tapasztalatai: Én generáció vagy Mi generáció?	72
4.6. Tágabb perspektíva: művészet, játék és kultúrateremtés	74
II. A kutatás tapasztalatai.....	78
Akció-reflexió szerepe a közösségi zeneterápiában és Grounded Theory módszerében.....	78
5. A kutatás folyamata	81
5.1. A kutatás szakaszainak rövid áttekintése.....	81
5.1.1. Mintavétel.....	82
5.1.2. Hipotézisek összefoglalása.....	83
5.1.3. A teszt alakítása a kutatás során kapott válaszok alapján	84
6. Módszertani megfontolások	85
6.1. Attitűd és az attitűd kutatása	85
6.2. Projektív rajztesztek és belső reprezentáció	87
6.2.1. Rajzok és az attitűd érzelmi komponense	89
6.3. Kamaszok rajzainak sajátosságai és a rajzi nívó fogalma.....	90
6.4. Rajzolj egy fogyatékos embert teszt.....	92
6.4.1. A kutatás előzményei	92
6.4.2. Rajzolj egy embert tesztek és változataik	93
6.5. A hétlépéses rajzelemzés.....	94
6.5.1. Konfigurációanalízis és heurisztikus tesztértelmezés	96
6.5.2. Rajzi prototípus, genotípus és fenotípus fogalma	97
6.7. Független elemzők felkérése.....	98
6.8. Az objektivitás problémája.....	99
6.8.1. Interjúk és elemzések	101
7. Mintázatok keresése és értelmezése interjúk alapján	103
7.1. Pálcikaembertől a személyes narratíváig	103
7.1.1. Pálcikaemberek és sablonos válaszok	103
7.1.2. Helyzet vagy probléma ábrázolása.....	105
7.1.3. Arctalan figurák.....	106
7.1.4. Séma és az egyenrangú figura közötti válaszok.....	106
7.2. További szempontok a rajzok értelmezéséhez	109
7.2.1. A rajz és a rajzoló érzelmei	110
7.2.2. Kerekesszék, mint jelentéshordozó	113
7.3. Néhány fogyatékosággal kapcsolatos sztereotípiák megjelenése a rajzokon	115
7.3.1. Magány, izoláció vagy társadalmi befogadás	115
7.3.2. A fogyatékoság, mint aktív vagy passzív társadalmi részvétel ábrázolása	119

7.3.3. A fogyatékos ember társadalmi státusára utaló jelek	120
7.3.4. Személyközpontú vagy problémaközpontú ábrázolások	122
8. A "Rajzolj egy fogyatékos embert!" teszt alkalmazása a kutatásban	123
8.1. Következő módszertani lépések: komplex kódrendszer kidolgozása.....	123
8.2. A tesztfelvétel szempontjai.....	124
8.2.1. Utóteszt és kérdések	125
8.2.2. A rajzoló több rajzának összehasonlítása	125
9. A kapott minták és értelmezéseik	127
9.1. Első minta: Trefort Ágoston Gyakorlógimnázium	127
9.1.1. Érzékenyítő program	127
9.1.2. Az osztályfőnökök visszajelzése	128
9.1.3. A rajztesztek felvétele	129
9.2. Második teszt: 11. osztály Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola-Városmajori Gimnázium	131
9.2.1. Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola	131
9.2.2. Városmajori Gimnázium	134
9.3. Negyedik teszt Zeneművészeti Kar hallgatói és Zenetanárok	136
9.3.1. Zeneművészeti kar hallgatói.....	136
9.3.2. Zeneiskolai tanárok	141
10. Értékelés	148
10.1. A kutatás hipotéziseinek értékelése	148
10.2. Érzékenyítő programok és hatásvizsgálatuk	150
10.3. A projektív rajztesztek lehetséges alkalmazása a pedagógiai gyakorlatban	151
11. Összegzés	153
Summary	157
Felhasznált irodalom.....	159
A szerző a témához kapcsolódó publikációinak listája	187

Bevezető gondolatok

Jelen dolgozat több Magyarországon és nemzetközi szinten is keveset kutatott témát érint, így a súlyosan halmozottan fogyatékos felnőtt személyek gyógypedagógiai megsegítését, a verbálisan nem, vagy alig kommunikáló személyek zeneoktatását, a kamaszoknak szervezett érzékenyítő programokat és azok hatásvizsgálatát.

A dolgozat egy innovatív kezdeményezést mutat be, a súlyosan halmozottan fogyatékos felnőtt zenészekből álló *Nádizumzum* zenekar kifejezetten kamaszok számára kidolgozott érzékenyítő programját és annak hatásvizsgálatát.

A gyakorlatban kikristályosodott Consonante módszer, amelynek segítségével a *Nádizumzum* zenekar tagjai zenélnek, 2013-ban OTDK-MTA prezentációs díjat nyert el. A *Nádizumzum* zenekar tíz éves fennállása alatt több mint hatvan koncertet adott a Szent Erzsébet Otthonban és országszerte, többek között Vácott, Siófokon, Vámosmikolán, Budapesten Esztergomban és Szegeden. A zenekar magyar nyelvű honlapja havi 1800-2000 oldalmegnyitást regisztrál, míg az angol nyelvű 280-300-at.

A zenekar módszerét meghívott előadóként vagy konferencia előadásként az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon, a Kaposvári Egyetemen, Belgiumban a HoGent főiskolán, Kassán, Nyitrán, Debrecenben a Vojtina Bábszínházban, illetve hazai és nemzetközi konferenciákon ismertethettem meg a szakmai közönséggel és érdeklődőkkel.

A nemzetközi szakirodalom tanulmányozása során találkoztam először a Magyarországon ma még kevésbé ismert *közösségi zeneterápia* fogalmával. Más projektek tapasztalatait kezdtem beültetni a zenekar gyakorlatába, így születtek meg az első workshopok, ahol a résztvevők együtt zenéltek a *Nádizumzum* zenekarral. Kezdetben csak érdeklődő vendégeket invitáltunk, hogy kipróbálják hangszereinket, és néhány dal erejéig bekapcsolódjanak a zenekar munkájába. A pozitív tapasztalatok alapján művészetterápiás workshopok keretein belül adtunk lehetőséget az együtt-zenélésre: 2013-ban a SIPE nemzetközi művészetterápiás konferenciáján, 2014-ben az Áramlásban c. művészetterápiás konferencián, 2017-ben „A hang lelke – a lélek hangja” művészeti terápiák a gyógypedagógiában c. konferencián.

2014 novemberében kezdődött a Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola tanulóival való együttműködés a Kállai kettős előadásával, majd egy közös flash-mobbal. A tanulók örömmel

vettek részt a programokon, többen közülük visszajárnak hozzánk. A tapasztalatokra való reflexióból alakult ki az érzékenyítő projekt ötlete. A súlyosan halmozottan fogyatékos felnőttekkel való találkozás egy olyan kihívásokat rejtő esemény, amelyben jó, ha egy felkészült segítő támogatja a résztvevő feleket, felkészíti a feleket a találkozásra, segít megérteni a helyzetet, facilitálja a kommunikációt. A kamaszokkal foglalkozó nevelők gyakran féltik a tanítványaikat ettől a találkozástól, illetve még a sikeresnek tartott látogatások is ritkán adják meg a kölcsönösség élményét. Sokszor szövi át ezeket a találkozásokat a sajnálat. Kölcsönös gazdagodás helyett aszimmetrikus kapcsolatok jönnek létre, amelyben a sérült ember passzív elfogadója a másik szolgálatainak. Ez egyik félnek sem jó. A képzetlen kamasz „segítőre” olyan felelősségét ró, amire nincs felkészülve és meghaladja a kompetenciáját, míg a fogyatékos ember a másikkal való kapcsolatban alárendeltnek, tehetetlennek tapasztalja meg saját magát. Rosszabb esetben a találkozás egy hamis felsőbbrendűséghez vezet, amikor a látogató azzal a konklúzióval megy haza, hogy neki igazából „nincs is oka panaszra”, ha végignézi ezeken az embereken. Gyakran hallottam, hogy a segítőként visszajáró kamaszok akár szüleikkel azonos korú lakókról, mint „gyerekekről” beszélnek, míg a közös koncertekről szóló beszámolókat hallgatva előfordul, hogy nem is fogyatékos embert képzelnének el, ahogy a zenésztársakról beszélnek a résztvevők. Ez a tapasztalat indított arra, hogy a közös zenélésben rejlő lehetőségeket újabb és újabb projektek keretében továbbfejlesszem, a tapasztalatokat, visszajelzéseket a vonatkozó szakirodalom fényében értelmezzem, kidolgozván az érzékenyítés egy új modelljét. Jelen kutatás célja a találkozás rejtettebb, szavakkal gyakran ki sem mondott aspektusainak feltérképezése.

A dolgozat első része a közösségi zeneterápia nemzetközi szakirodalmát mutatja be. Mivel Magyarországon ezek a művek még kevésbé ismertek, hosszabb saját fordítású idézetekkel mutatom be a koncepció legfontosabb alapvetéseit, és a magyar zenepedagógiai kultúrával, elsősorban Kodály szellemi örökségével és a gyógypedagógiai zeneoktatással rokon vonásait. A közösségi zeneterápia célkitűzése, hogy a zene közösségteremtő erejét kihasználva a marginalizált csoportok társadalmi elismertségét növelje, pozitív személyes találkozások által elősegítse a társadalmi befogadást, ezért a következő rész a fogyatékoság társadalmi megítéléséről szól.

A fogyatékoság sztereotip megközelítéseit a filmekben gyakran előforduló toposzok részletes elemzésén keresztül mutatom be, mert ezek a gyakran népszerű filmek a társadalmi attitűdöt tükrözik és formálják is.

Az elemzés második felében a befogadás és kirekesztés nyílt és rejtett dinamikáit vizsgálom különböző aspektusokból, mert ezek részletes megértése elengedhetetlenül fontos a befogadó attitűd kimunkálásában.

A dolgozat harmadik részében a súlyosan halmozottan fogyatékos emberek csoportját, oktatásuk, nevelésük történetét, társadalmi helyzetét mutatom be. A szakirodalom gyakran a marginalizáltak között is marginalizáltak nevezi őket. Oktatásuk, nevelésük pedagógiai kihívásaira egy lehetséges válasz a dolgozat szerzője által kidolgozott Consonante módszer, amelyet részletesen bemutatok az ötödik részben. A közösségi zeneterápia ismertetett alapelvei alapján reflektálok a zenekar tíz éves működésének tapasztalataira.

Az elméleti rész zárásaként a tapasztalatot általánosabb kontextusba helyezve, a művészet, közös alkotás által létrejött közösségi élményben rejlő lehetőségeket vizsgálom.

A kutatás témája a közös zenéléssel egybekötött érzékenyítő program hatásvizsgálata. A fogyatékoság iránti attitűd maga is igen komplex, egy-egy élmény hatása pedig nehezen mérhető. Ennek egyik oka, hogy az élmény általában erős érzelmi hatással jár, az átéltek kimondása gyakran társadalmi tabukba ütközik. A tapasztalat során átélt élmények egy része nem tudatosodik, s a tudatossá vált tapasztalatoknak is csak egy kis része válik kimondhatóvá. Ezért az élményeket a verbális visszajelzéseknél, vagy attitűdskálán való mérésnél érzékenyebb eszközt, a projektív rajztesztet választottam.

A kapott eredmények nem adtak egyértelmű választ arra, hogy miben térnek el az érzékenyítő programban részt vett tanulók és kontrollcsoport rajzai, ezért megfordítottam a kérdést, olyan osztállyal vettem fel a rajztesztet, ahol a leginkább feltételezhető volt a pozitív attitűd megléte. Az első mintát független szakértők elemezték, véleményük alapján írtam le azokat a mintázatokat, rajzi jegyeket, amelyek a mintában az elemzők szerint a legfontosabb jelzései voltak a rajzoló fogyatékosággal kapcsolatos attitűdjének.

A rajztesztet két további helyzetben alkalmaztam. Egy zenei együttessel közös koncert előtt és után, arra a kérdésre keresve a választ, hogy vajon lesz-e látható különbség a rajzokon, és a projektív rajzvizsgálat alkalmazható módszer-e ennek feltárására. Az utolsó sorozatot zenetanárokkal és leendő zenetanárokkal vettem fel, kiegészítve néhány arra vonatkozó kérdéssel, hogy volt-e már fogyatékosággal élő növendéke, kapott-e erre bármiféle felkészítést, ill. szívesen részt venne-e növendékeivel egy közösségi zeneterápiás projektben.

I. Elméleti háttér

1. Közösségi zeneterápia

A közösségi zeneterápia egy új irányzat a zeneterápián belül. A zeneterápia a Zeneterápiás Világszövetség Klinikai Gyakorlati Bizottságának definíciója szerint: „a zeneterápia során a képzett zeneterapeuta egy tervezett folyamatban használja a zenét, vagy zenei elemeket (hang, ritmus, dallam, harmónia) annak érdekében, hogy elősegítse a kommunikációt, kapcsolatokat, tanulást, kifejezést, mobilizációt, szervezést, szerveződést. Ezek mellett pedig terápiás hatást gyakoroljon fizikai, emocionális, mentális, szociális és kognitív területeken. A zeneterápia célja, hogy az egyén lehetőségeit feltérképezze és/vagy sérült funkcióit helyreállítsa, így jobb intrapszichés és/vagy interperszonális integrációt tegyen lehetővé, s a prevenció, rehabilitáció vagy kezelés következtében a személy minőségileg jobb életet élhessen” (Idézi: *Lindenbergné és Szabó 2003, 99.o*).

A zeneterápiát számos szakmai szervezet hasonlóképpen határozza meg, hangsúlyozván, hogy a zeneterápia egy képzett zeneterapeuta által vezetett előre megtervezett terápiás folyamat. A közösségi zeneterápia fogalma és elméleti háttere a zeneterápiás gyakorlatra való reflexió alapján született és gazdagodott, ám lassan önálló irányzattá fejlődött, amely nem minden esetben felel meg ezeknek a hagyományos kritériumoknak.

1.1. A medikális modelltől a közösségi modellig

Rykov (2005, online) interpretációja szerint a zeneterápia, mint szakma az orvoslás területén született és fejlődött, ebből következően a nyelvezetét és szemléletét a medikális, paramedikális tudományok, elsősorban a pszichoterápia irányzatai határozták meg. Ahogy a hagyományos definíció is mutatja, a zeneterápia az adott személy testi/mentális hiányosságaira koncentrált, hangsúlyozva a szakember szerepét a gyógyítás folyamatában. A zeneterápia leggyakrabban a pszichoterápia lehetséges formájaként, vagy rekreációként vált elfogadottá.

A fogyatékoság megítélésében XX. század második felétől az ezredfordulóig a fogyatékoság orvosi szempontból való megközelítése, vagyis a medikális modell vesztett a jelentőségéből, a zeneterápia szemlélete is gazdagodott. A paradigmaváltás egyik

jelentősmérföldköve az ENSZ Egészségügyi Világszervezetének (WHO) Károsodások, fogyatékoságok és szociális hátrányok nemzetközi osztályozása (*International Classification of Impairments Disabilities and Handicaps*) című 1980-ban közzétett kiadványa volt, amely a biológiai pszichés és szociális szinteket elkülönítette, az egészség, betegség és fogyatékoság meghatározásában az organikus, a funkcionális és a szociális szint kölcsönhatását hangsúlyozta.

A szigorú feltételekkel, terápiás célokkal dolgozó egyéni terápia mellett már a zeneterápia legkorábbi gyakorlatában megjelent a rekreációs modell (*recreational model of music therapy*). *Bruscia* (1998) meghatározása szerint a rekreációs modellben a zene és más művészetek szabadidős tevékenységként való alkalmazásának elsődleges célja a társas kapcsolatok megerősítése és az életminőség javítása, ezáltal közvetve segíti a terápiás célok elérését. A szociális paradigma megerősödésével és elterjedésével a zeneterápia egy új irányzata kezdett kibontakozni.

Gary Andsell (2002) a 2001-es Európai Zeneterápiás Kongresszuson szerzett tapasztalatra reflektálva nagy port felkavart írást jelentetett meg az egyik legolvasottabb online zeneterápiás szaklap, a *Voices* hasábjain „Közösségi zeneterápia és a változás szelei” (*Community Music Therapy and The Winds of Change*) címmel.

Gyakorlatban dolgozó zeneterapeuták beszámolóit idézte, amelyek túlmutattak ezen a hagyományos megközelítésen és egy tágabb perspektívába helyezték a terápiás munkát, felismerve, hogy a változó társadalmi kontextusban a zeneterápiás munka a kliens-terapeuta viszonyán túl, a tágabb közösségre is pozitív hatást gyakorol. A közösségi zeneterápia gyakorlatának már volt előzménye, egyik első definícióját *Bruscia* alkotta meg néhány évvel korábban. „A közösségi zeneterápia során a terapeuta a hagyományos egyéni vagy közösségi terápiás ülések mellett a közösséggel is dolgozik. A munka célja kétirányú, a kliens felkészítése a közösségben való részvételre, és a közösség felkészítése arra, hogy elfogadja és befogadja a klienst. A terapeuta szerepe, hogy segítse a közösség és a kliens közötti interakciót és kölcsönös megértést”. (*Bruscia*, 1998, 237.o.)

Andsell (2002) idézett írása szerint az új modell legfontosabb jellemzője, hogy egyaránt fókuszál az egyéni szükségletek kielégítésére és a közösség építésére. Meghatározása szerint a közösségi zeneterápia lényege, hogy a terapeuta a zene közösségteremtő erejét felismerve megtöri a veszélyeztetett társadalmi csoportok kirekesztődésének ördögi körét és változásokat

idéz elő a társas kapcsolatokban. *Andsell* hangsúlyozza, hogy a közösségi zeneterápia a közös zenélés különböző gyakorlatait a társas és kulturális kontextusban szemléli, és a testi-lelki egészség megőrzésének természetes elősegítőjének tekinti (*Andsell*, 2002). *Stige* (2002) ezt a modellt kultúrközpontú zeneterápiaként jellemzi (*Culture-Centered Music Therapy*). Olvasatában a zeneterápia gyakorlata a kultúra és társadalom kölcsönhatásában jön létre és bontakozik ki, így magán viseli az adott közösség jellemzőit. „A helyi közösség nemcsak az a kontextus amelyben, hanem amellyel dolgozunk” (*Stige*, 2002, 113.o.). *Andsell* „anti-modell”-ként írja le az új paradigmát, amely előre megírt forgatókönyv helyett a kliens szükségleteire és a környezet kihívására válaszolva változatos formában testesül meg az adott körülményekhez igazodva (*Andsell*, 2002). *Ruud* meghatározása szerint a közösségi zeneterápia a társadalmi változások hatékony eszköze, amely által peremhelyzetben élő egyének vagy csoportok társadalmi tőkére, befolyásra tehetnek szert (*Ruud*, 2008, 2010). *Turino* (2008) magyarázata szerint a zenélő közösségben való részvétel fontos része a személyes fejlődésnek és a társadalmi befogadásnak (*Turino*, 2008). A közösségi zeneterápia szakirodalma élesen bírálja a medikális modell részeként kialakult problémaközpontú gondolkodást (*patogenetic approach*) és hangsúlyozza a zenei tevékenységek szerepét a testi-lelki egészségmegőrzésében és helyreállításában (*salutogenetic approach*).

A közösségi zeneterápia gyakran használja a *Christopher Small* muzikológus által alkotott *musicking* szót (*Small*, 1988). Ez a magyar nyelven csak körülírással visszaadható kifejezés a zene főnévi alakját igeeként használja. (Angol nyelven a zene főnév, zenei tevékenységeket angolul úgy lehet kifejezni, hogy egy igével egészítjük ki, így valamilyen cselekvés tárgyává tesszük a zenét, így lehet zenét játszani, hallgatni, befogadni, stb.) *Small* a kifejezés megalkotásával a zenei tevékenységek dinamikus természetét, folyamatjellegét akarta kihangsúlyozni. Definíciója szerint ez az ige magába foglalja a zenei folyamatokban való bármilyen formában történő részvételt: “részt venni egy zenei előadásban, előadni, hallgatni, gyakorolni, komponálni, vagy táncolni. Talán kiterjeszthetjük a jelentését a jegyszedőkre, azokra, akik betolják a zongorát és a dobokat a színpadra, akik elhelyezték a hangszereket, vagy aki feltakarítanak, mikor mindenki más elment” (*Small*, 1988, 9. o.).

Stige és *Aarø* 2012-ben az *Invitation to Community Music Therapy* című könyvében reflektált a közösségi zeneterápia fejlődésére. A terápia hagyományos, gyógyításra (treatment) vonatkozó értelmezését tágabb perspektívába helyezték, és az egészségmegőrzés (health-promotion), törődés (care), szolgálat (service) és társadalmi változás jelentésével ruházták fel.

Modelljüket a *PREPARE* (előkészíteni) betűszóban foglalták össze (*Participatory, Resource-oriented, Ecological, Performative, Activist, Reflective and Ethics-driven*)¹ (Stige és Aarø, 2012). A betűszó *Bruscia* 1998-as definíciójára utal, mely hangsúlyozza, hogy a sikeres befogadás érdekében a terapeutának mind a befogadó, mind a befogadásra váró fél lehetőségeire, szükségére, igényeire is figyelnie kell, előkészítve a befogadás folyamatát (*Bruscia*, 1998). *Ruud* úgy foglalja össze ezt a változást, hogy „a zene, az egyén és a kontextus kölcsönös kapcsolatrendszer alkotnak, amelyben ezen komponensek bármelyikének változása változást idéz elő a helyzet értelmezésében” (*Ruud*, 2010, 57. o.). *Stige* és *Aarø* a következő definíciót javasolja: „A közösségi zeneterápia elősegíti a zenei részvételt és a társadalmi befogadást, a javakhoz való egyenlő hozzáférést és támogatja az együttműködést az egészség és jól-lét előmozdítása érdekében. Leírható úgy is, mint szolidaritás a gyakorlatban. Ezért a közösségi zeneterápia erőteljesen különbözhet az egyéni terápiás eljárásoktól, néha jobban hasonlít a szociális munkához” (*Stige* és *Aarø*, 2012, 5. o.).

Míg *Bruscia* 1998-as meghatározása a közösségi zeneterápiát egyértelműen a klinikai gyakorlat kiegészítéseként írta le, *Stige* és *Aarø* szociális munkások, professzionális és amatőr zenészek által vezetett zenei projekteket is besorol a közösségi zeneterápia területére.

Bonde (2011) hozzáteszi, hogy a zene egészségközpontú (*salutogenetic*) megközelítése elmosza a határt a különböző szakmák között. „Az egészség-centrikus zenélés (*health musicing*) úgy értelmezhető, mint minden zenei tevékenység közös magja, amely befolyásolja az érzelmi állapotokat, a kapcsolatokat és elősegíti a jól-létet, legyen szó akár terápiás formáról, szakemberek által segített, vagy egyéni tapasztalatról” (*Bonde*, 2011, 121. o.).

1.2. Zene és közösség

A zene és a közösség kapcsolatát *Jampel* (2011, online) így fogalmazza: „a zene és a közösség közötti kapcsolat azon az egyszerű tényen alapul, hogy a zene közösséget teremt”. A zenében megtapasztalt kapcsolatokat számos szempontból vizsgálták, ennek részletes elemzése meghaladja jelen dolgozat kereteit, így néhány, a közösségi zeneterápia elmélethez szorosan kapcsolódó forrást fogok megemlíteni.

¹ A betűszó feloldása szabad fordításban: részvételen alapuló, erőforrásokra koncentráló, rendszerszemléletű, előadás-központú, akció és reflexió köreire épülő, érték-központú. A pontos magyarázatot ld. a *PREPARE*: a közösségi zeneterápia alapvető jellemzői c. fejezetben

1.2.1. Stefan Koelsch a zene társas funkcióiról

Stefan Koelsch a kognitív idegtudomány jeles képviselője a zene társas funkcióit a hét C-nek nevezi (*the seven C-s*). Elsőként a kapcsolatot (*contact*) nevezi meg, amely minden ember alapvető igénye, a kapcsolatok hiánya, az izoláció számtalan megbetegedéshez vezet. Második a társas megismerés (*social cognition*), amely “arra irányuló törekvés, hogy megismerjük a zeneszerző szándékát” (*Koelsch*, 2014, 172.o.). Azt is megemlíti, hogy autizmussal élő emberek figyelemreméltó teljesítményt nyújtanak ezen a területen, ami arra enged következtetni, hogy további kutatások eredményeképpen ez a képesség talán elősegítheti a más társas kapcsolatokban való tájékozódást is. A harmadik szót maga a szerző alkotta, ez a *Co-pathy*. A szó az empátiára utal azzal a hozzáátéttal, hogy míg az empátiáról akkor beszélünk, amikor az egyik kommunikációs partner beleéli magát a másik helyzetébe, a „kópátia” a partnerek kölcsönös egymásra-hangolódására utal, amely közösen megélt aktív és receptív zenei tapasztalatok során jön létre. „Ennek során a csoport egyes tagjainak érzelmi állapota nagyobb homogenitásba kerül” (*Koelsch*, 2014, 172.o.). Társas funkcióját tekintve hasonlít az empátiához, csökkenti a konfliktusok kialakulásának valószínűségét és növeli az összetartozás érzését, ezáltal elősegítve az egyén érzelmi identifikációját egy csoporttal, stílussal vagy szubkultúrával. A negyedik C a kommunikáció (*Communication*) amely változatos verbális és non-verbális csatornákon keresztül valósul meg, és döntő módon befolyásolja a közös zenélés minőségét. A mozdulatok és cselekvések összehangolása (*Coordination*) a kutatások szerint önmagában is jutalomértékű az emberek számára (*Hove és Risen*, 2009). A közös zenélés (*convincing musical performance by multiple players*) örömforrás, a szándékok és célok megosztás kutatások szerint megnöveli a jövőbeli együttműködés szándékát a résztvevőkben. *Koelsch* utolsónak a kohéziót (*Cohesion*) említi, amely “erős motiváció személyközi kapcsolatok létrehozására és fenntartására” (*Koelsch*, 2014, 172.o.).

1.2.2. A közös cselekvés (Joint Action) kutatásai

A közös cselekvés (*joint action*) kutatói a közös zenélést számos különböző aspektusból vizsgálták. Közös cselekvésnek nevezzük „a társas érintkezés olyan formáit, melynek során, két vagy több személy tetteik időbeni és térbeli összehangolásával változást idéznek elő a környezetükben” (*Sebanz, Bekkering és Knoblich*, 2006, 70.o.). A közös cselekvés kutatásai összefüggést mutattak a személyközi koordináció (*interpersonal coordination*) és a társas

kötődés kialakulása között (*Knoblich et al, 2011*). Az időben összehangolt mozgások megnövelik az együttműködés szintjét, elősegítik a pozitív társas attitűdöt és a proszociális viselkedést (*Hove és Risen, 2009; Kirschner és Tomasello, 2010; McNeil, 1995; Reddish, és mtsi. 2013; Valdesolo és mtsi. 2010*). A más személyekkel szinkronizált cselekvések pedig erősítik az összetartozás érzését, elősegítik a társas kötődés és bizalom és elköteleződés kialakulását ezekkel a személyekkel (*Huron, 2001; Levitin, 2009*).

1.3. *PREPARE: a közösségi zeneterápia alapvető jellemzői*

1.3.1. Participatory- Részvételen alapuló

A közös zenélés során létrejövő kapcsolatok új mintát adnak a társas kapcsolatokra, ezáltal magukban hordozzák a hierarchikus és aszimmetrikus kapcsolatok megváltoztatásának lehetőségét (Miell és mtsi, 2005; Procter, 2002). Alfred Schütz 1951-es „*Making Music Together: A Study in Social Relationships*” című írásában a közös zenélést, mint társas kapcsolatok alapvető modelljét írja le. „Kölcsönös egymásra hangolódás a kapcsolatban, amely minden kommunikáció alapja. Pontosan ez az a kölcsönös összehangolódás, amely során mindkét résztvevő az *én*-t és a *te*-t egy közös, valóságos és élő *mi*-ként tapasztalja meg” (Schütz, 1951, 79.o.).

A társas zene természeténél fogva kölcsönösségen alapul: a résztvevő felek folytonos kommunikációban állnak egymással és kölcsönösen függenek egymástól (*interdependencia*). A közös zenei produkció létrejötte feltételezi az egyéni önkifejezés és a csoporthoz való alkalmazkodás egyensúlyát. A résztvevők különböző szerepeket tanulhatnak meg, szólistaként például felelősségvállalást, önállóságot, míg a kísérszólam játéka esetén a segítő támogatást, alkalmazkodást, így a társas kapcsolatok számtalan formáját modellezzik és gyakorolják (Jampel, 2011).

1.3.2. Resource-oriented- erőforrásokra koncentráló

A közösségi zeneterápia gondolkodásmódja alapvetően pozitív. Mivel a közösségi zeneterápiát szervező szakember nehéz szociális vagy anyagi körülmények között élő emberekkel dolgozik, az adott erőforrásokat kell felismernie és láthatóvá tennie a zenei projektek során. Röviden nem a hiányokra, hanem a meglevő erőforrásokra koncentrál, vagyis ahelyett, hogy megállapítaná, hogy mi mindent nem lehet megvalósítani az adott környezetben, arra a kérdésre keresi a választ, hogy hogyan lehet a meglevő erőforrásokat maximálisan kihasználni. Ebből következően a projektek során gyakran olyan rejtett képességekre, lehetőségekre is rábukkannak, amelyek addig mind az egyén, mind a közösség számára kihasználatlanok voltak. A medikális modellel ellentétben, amelynek fókuszában az

eltérések, hiányosságok diagnosztizálására és kezelése áll, a pozitív szemlélet elsősorban az erősségeket, lehetőségeket térképezi fel, beleértve az egyéni képességeket, a szociális, kulturális környezetben rejlő lehetőségeket és az anyagi erőforrásokat (Rolvjord, 2006 online). Ez a megközelítés a nehézségeket és erőforrásokat ugyanazon valóság egymással folyamatos kölcsönhatásban lévő aspektusaiként kezeli. (Rolvjord, 2010).

1.3.3. Ecological- rendszerszemléletű

Az *Ecological* szó az emberi fejlődés ökológiai modelljére utal, amit Bronfenbrenner (1979, 1986) dolgozott ki. A modell lényege, hogy a társas-társadalmi közegnek különböző egymással folytonos és kölcsönös interakcióban lévő szintjei vannak, amelyek egy komplex rendszert alkotnak. A közösségi zeneterápia esetében ez azt jelenti, hogy a társadalmi változások, szemléletváltás eléréséhez rendszerszemléletre van szükség, figyelembe kell venni a résztvevők mikrokörnyezetét, vagyis az egyén életét közvetlenül befolyásoló fizikai és társas környezetet, a mikrorendszer elemeinek egymáshoz való viszonyát, az exorendszert, vagyis a tágabb társadalmi kontextust és a makrorendszert, vagyis az uralkodó kultúra befolyását.

Jampel (2011) értelmezésében a zene és a zenélő közösség is jellemezhető az egymásra kölcsönösen ható rendszerek folytonos és dinamikus változásával. Bruscia definíciója szerint: „a gyakorlat ökológiai szemlélete a zene és zeneterápia mindazon alkalmazási lehetőségére vonatkozik, amely az elsődlegesen a szocio-kulturális és fizikai környezet különböző rétegeinek, és ezen rétegek kapcsolatainak egészségre fókuszál. Ilyen fókuszpont lehet a család, munkahely, tágabb közösség, társadalom, a kultúra, akár azért, mert az adott ökológiai egység egyensúlya veszélyben van, és beavatkozást igényel, vagy azért, mert az adott rendszer működése módja valamilyen módon problémát okoz azoknak a személyeknek, amelyek ezen rendszerek részesei” (Bruscia, 1998, 229.o.).

A közösségi zeneterápia célja kölcsönösen gazdagító kapcsolatok (*mutual empowering relationships*) létrehozása különböző kulturális háttérrel vagy társadalmi státusszal rendelkező emberek között, valamint marginalizált csoportok és a társadalom egésze között. Ruud megfogalmazásában a közösségi zeneterápia jellegzetessége a rendszerszemlélet, “nem kizárólag az egyén problémájával dolgozik, hanem rendszerszintű intervencióra fókuszál, hogy hogyan képes a zene kapcsolatrendszereket létrehozni, [...] vagy arra használja a zenét, hogy megerősítsen alárendelt helyzetben lévő csoportokat” (Ruud, 2004, 13. o.).

1.3.4. Performative – előadás központú

A zenei előadás a közösségi zeneterápia egyik sarkköve. A zenei folyamatok *Small* koncepciója (1988) alapján való tágabb értelmezése szerint a zenei előadás egyfajta csúcspont, amelynek létrejötte számos ember munkájának, közreműködésének eredménye, sőt jutalma, egyfajta csúcsmű, amelyre *Andsell* (2005) a *performance epiphany* kifejezést használja. A közösségi zeneterápia tágra értelmezi az előadás fogalmát. Megkülönböztet hagyományos koncerteket (*presentational concert*) és nyilvános előadáshoz nem kötődő formákat, a közös zenélés különféle alkalmait (*participatory concerts*). Hatásukban ezek a közös zenei tapasztalatok hasonlóan erőteljesek lehetnek, mint a koncertek.

A zeneterápia hagyományos megközelítése szerint a zenei előadás nem egyeztethető össze a terápiával, mert a terápiában egy paciensnek bizalomra, intimitásra van szüksége és nem a fellépéssel együtt járó stresszre (*Andsell*, 2002, online). A közösségi zeneterápia szerint egy színvonalas zenei produkció elősegítheti marginalizált személyek vagy csoportok társadalmi státuszának növekedését. Egy hátrányos helyzetű csoport esetében „hallhatóvá teszi eddig meg nem hallott hangjukat” (*Stige és Aarø*, 2012.5. o.) és „hozzáférést biztosít szimbolikus forrásokhoz” (*Ruud* 2008, 58.o.). *Turino* szerint „a zene, tánc, fesztiválok, és a közös kultúra expresszív gyakorlatainak bármilyen megnyilvánulása a legfontosabb formája hogy az emberek kifejezzék kulturális identitásukat, ezáltal elsődleges formája társas csoportok alkotásának és azok megerősítésének, amelyek alapvető fontosságúak a túlélésben” (*Turino*, 2008, 187. o.)

A *Turino* által megfogalmazott kapcsolat a kultúra, a közös identitás és a társadalmi státus között még fontosabb, ha peremre szorult, a társadalom által kirekesztett, vagy veszélyeztetett csoportok helyzetére gondolunk. Ebből a szempontból a közös kulturális identitás az elfogadás és befogadás alapját képezheti, mert felhívja a figyelmet arra, ami közös, ezáltal csökken a fontossága annak, ami elválaszt. Egy nyilvános előadás kapcsolatok komplex rendszerét hozza létre a zenésztársak között, a hallgatóság között, a hallgatóság és az előadók között. Ebből következően a közös kultúrához való tartozás felismerése nemcsak egy értelmi belátást, hanem egy erős érzelmi tapasztalatot, sőt jó esetben kommunikációt, érzelmi kötődést is jelent.

A zeneterápia tradicionális óvakodása a nyilvános előadástól nem alaptalan. Az előadás magába rejti a kudarc lehetőségét, az előítéletek felerősödését, a negatív visszajelzéseket is, ezért a nyilvános előadás a közösségi zeneterápia egy lehetősége, nem pedig kötelező feltétele. Az előadás feszültséggel jár, és a sikert az előadók felkészültségén kívül számtalan körülmény befolyásolhatja: a közönség attitűdje, rossz akusztikus viszonyok, szervezési hiányosságok, de természetesen az előadók hibái is, ezért az előadás szervezése nagy körülménytét igényel.

1.3.5. Activist and Reflective –akció és reflexió egysége

A közösségi zeneterápia célja a társadalmi igazságosság elősegítése. Az akció és reflexió egysége segíti a társadalmi igazságtalanságok felismerését és az adott kontextusban a megfelelő válasz kidolgozását, új projektek kezdeményezését vagy a már bevált módszerek adott helyzethez való igazítását. A zeneterápia hagyományos modellje szerint a zeneterápia egy gondosan megtervezett folyamat. Nincs ez másképp a közösségi zeneterápia esetében sem, de mivel ez egy rendszerbe való beavatkozás, gyakran jelent egyedi innovatív megoldásokat az adott kontextusnak megfelelően. Az alapötlet az akció-reflexió ciklusain keresztül változhat, csiszolódhat, akár egészen új irányt vehet. A szakembernek vagy szakembereknek tehát folyamatosan reflektálni kell a tapasztalatokra, hogy feltérképezze (feltérképezzék) a rizikófaktorokat és sikerkritériumokat. Az előbbiekben leírt komplex rendszerek bármely összetevőjének megváltozása befolyásolhatja a projekt eredményét akár pozitív, akár negatív irányban, ezért a szakembereknek rugalmasságra van szükségük, és nyitottságra, hogy a megváltoztassák, vagy gazdagítsák eredeti programjukat.

1.3.6. Ethics-driven értékközpontú

Az értékközpontúság azt jelenti, hogy a közösségi zeneterápia elkötelezett az emberi méltóság, szolidaritás és társadalmi igazságosság mellett. Bár nem minden közösségi projekt fogalmazza meg ezt a célt, „gyakran implicit módon nyilvánul meg abban az attitűdben, hogy munkájuk valamilyen módon a társadalmi változásokat szolgálja, akár tudatosan törekszik erre, akár nem” (Steele, 2016, online).

1.3.5. Activist and Reflective –akció és reflexió egysége

1.4. Közösségi zeneterápia és zenepedagógia

A zeneterápia hagyományos modellje élesen elkülöníti a zeneoktatást és a zeneterápiát. *Bruscia* így foglalja össze a különbségeket: “a zenetanítás célja zenei készségek és a zenéről való tudás magáért a zenéért való fejlesztése, ezzel szemben a zeneterápia olyan tanulási problémákra és nevelési hiányosságokra koncentrálnak, amelyeknek közvetlen hatása van a személy egészségére és jól-létére.” (*Bruscia*, 1998, 177.o.). Összefoglalva tanulás és terápia folyamata abban különbözik, hogy a zenei nevelést elsősorban zenei célokra koncentrálnak, míg a zeneterápia a zenét eszközként használja nem zenei célok elérésében.

Ez a leegyszerűsített szembeállítás számos kérdést vet fel, *Ockelford* és *Markou* (2012) például így érvel: “elképzelhetetlen, hogy egy gyermek fejlődjön a tanulásban, anélkül, hogy legalább egy kevés örömet lelje benne [...] Ebből következően nem lehet, hogy a tanulásnak elkerülhetetlenül van egy terápiás komponense is?” (*Ockelford* és *Markou*, 2012, 339.o.). Kutatások szerint a zenetanuláshoz számtalan külső és belső motiváció vezet, ráadásul ezek a motivációk változnak és alakulnak a zenetanulás során (*Davidson* és *Borthwick*, 2002; *Davidson*, *Faulkner*, és *McPherson*, 2009; *McPherson*, 2000, 2009). Másképp értékelheti a zenetanulás célját a zenetanár, a tanuló, a szülő. *Csíkszentmihályi* (1990) szerint a zenélés egy olyan tevékenység, amely természeténél fogva önmagában is jutalomértékűvé válik. Egy másik kutatás azzal érvel, hogy 10 év zenetanulás alatt egy gyermek számtalan áldozatot hozva átlagosan 10000 órát tölt gyakorlással, így azok a gyermekek és kamaszok köteleződnek el a zenetanulás mellett, akik számára maga a zene kellő motivációt nyújt a folytatáshoz (*McPherson*, 2009).

A zeneoktatás célját az adott társadalmi kontextus is meghatározza. Nem vitatva, hogy a zeneoktatás történetében a *Bruscia* által leírt zeneközpontú modellek megtalálhatóak, sőt gyakran dominálnak, más, tanulóközpontú modellek is léteznek. A közösségi zeneterápia gyakorlatában pedig megjelennek a zenei célok, hiszen egy marginalizált csoport társadalmi státuszának megváltozásához, a közönség elismerésének megnyeréséhez színvonalas zenei előadás szükséges.

A tanulás és terápia céljai és módszerei mind a reformpedagógia zeneoktatási koncepciójában, mind a közösségi zeneterápiában egyfajta szintézist alkotnak. A közösségi zeneterápia rendszerszemlélete, valamint a társadalmi igazságosság előmozdításának igénye nem idegen a XIX. és XX. század életreform-mozgalmainak törekvéseitől, illetve az ebben a közegben létrejött pedagógiai, zenepedagógiai irányzatoktól.

1.4.1. Zeneoktatás a harmonikus személyiségfejlődés szolgálatában

A reformpedagógia emberképe a harmonikus, teljes ember volt, példának tekintve az ókori görög nevelési elveket. Az antik kultúra a zeneoktatást a jellemnevelés, erkölcsi nevelés és a közösségformálás egyik kiemelt fontosságú eszközének tartotta. Spártában Lükorgosz a kóruséneklésben a közösségi fegyelem és a hazafias erények iskoláját látta, ezért törvénnyel kötelezte polgárait ennek gyakorlására (Kertész, 2015a). Platón Az állam 3. könyvében írt a zenei nevelésről: „azért van [...] olyan óriási fontossága a zenei nevelésnek, mert a ritmus és a dallam hatolnak be legjobban a lélek belsejébe, azt hatalmas erővel megragadják s jó rendet hozva magukkal, azt, aki helyes elvek szerint nevelkedik, rendezett lelkű emberré teszik, aki pedig nem, azt éppen ellenkezővé” (Platón, 1948, 849.o.)

A XIX. század társadalmi változásai magukkal hozták a kisebb faluközösségek felbomlását, az elidegenedést. Ezen faluközösségek életében meghatározó szerepet töltött be a zene. Gönczy (2015a) jellemzése szerint ezekben az elsősorban mezőgazdasági munkából élő faluközösségekben „(először és utoljára) a zene mindenkié, hatásában és funkcióiban kiszélesedő jelentőségű. Őrzi mágikus, spirituális jellemzőit, de emellett a közösség élettapasztalatainak, élmény világának tükrözőjévé is válik, tagjai maguk alakítják (akár véletlen-szerűen is), szorosan összekapcsolódik a mindenki által megélt helyzetekkel, életeseményekkel, ezáltal a közösség koherenciájának megtestesülése” (Gönczy, 2015a. 53.o.). A kor kihívásaira válaszoló életreform-mozgalmak felismerték a zene szerepét a közösség identitásának megerősítésében, így „a kapcsolódó zenepedagógiai koncepció ennek a kulturális közegnek a viszonyait tekintette a megújulás, a válságból kilábalás mintaképének”(Gönczy, 2015a. 53.o.).

Nem meglepő, hogy a reformpedagógia jelentős képviselői, többek között *Montessori* és *Rudolf Steiner* nagy jelentőséget tulajdonítottak a zenei nevelésnek, a kor zenepedagógusai pedig hangsúlyozták, hogy a zenei nevelés célja nem feltétlenül professzionális zenészek,

hanem kiegyensúlyozottabb, fegyelmezettebb, kreatívabb, emocionálisan érzékenyebb felnőttek nevelése (Gönczy, 2015b).

1.4.2. A közösségi zeneterápia és Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciójának néhány kapcsolódási pontja

Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciója számos rokon vonást mutat a közösségi zeneterápia alapelveivel. *Kodály* a kisgyermekkorban kezdett magas szakmai színvonalon megvalósuló zenei nevelést társadalomformáló tényezőnek tekintette, „mélységesen hitt a rendszerre emelt katarzis léleknevelő hatalmában, az esztétikum erkölcsöt fejlesztő, karakterformáló erejében” (Pukánszky, 2005, 32. o.). Ezt a hitvallást *Kodály* 1963-ban a konzervatóriumi igazgatók koppenhágai tanácskozásán így fogalmazta meg: „Olyan korban élünk, amelyben az emberiség erkölcsi mélypontra süllyedt, ahonnan talán csak évszázadok alatt küzdheti fel magát. Ebben a küzdelemben fontos rész juthat a zenének is. [...] Ha Dávid hárfája egykor enyhülést nyújthatott Saul szellemi sötétségében, akkor az is lehetséges, sőt parancsoló szükségesség, hogy a zene tegye meg a magáét az emberiség új humanizmusra emelkedéséért” (*Kodály* 1963/2007, 118.o.).

Az egyéni kibontakozás és a társadalmi változások kettős célrendszere világosan kibontakozik *Kodály* írásaiban. A társadalmi jelenségekre való érzékeny reflexió és a pozitív változások érdekében végrehajtott akció egysége, a minél szélesebb rétegek elsődlegesen a zeneoktatásban, de a társadalom életében való aktív részvételéért folytatott küzdelem, a népzene és népdalkincs erőforrásként való felismerése egybeesik a közösségi zeneterápia *Stige* és *Aarø* (2012) által leírt alappilléreivel.

Kodály az antik görög nevelési elvekhez hasonlóan a minél korábban elkezdett általános zeneoktatást a sokoldalú, harmonikus személyiség fejlődés egyik kulcsának tartotta. Zenepedagógiai koncepciójában fontos helyet kapott a zenekultúra minél szélesebb körben való terjesztése. Koncepcióját a szegényebb néprétegek számára elérhetetlen hangszeres oktatás helyett az éneklésre alapozta. Írásaiban többször hangsúlyozta az általános zenei nevelés fontosságát, élesen bírálva azt a gyakorlatot, amely a zeneoktatást kevesek kiváltságává tette: „neveltünk zenei elitet, de elfelejtettünk közönséget nevelni hozzá” (*Kodály*, 1937/2007, 73.o.).

A kóruséneklésben a társadalom egységességének és szolidaritásának egyik legfőbb eszközét látta. „Nem akarom azt állítani, hogy az angol társadalom példátlan szolidaritását, az angol egyén fegyelmezettségét az énekkarok teremtették meg. De valami összefüggés lesz közte és a hatszáz éves karkultúra közt” (Kodály 1929/2007 40. o.). „Ha egyrészt igaz is, hogy fejlett karéneklés csak nagy mértékben szolidáris társadalomban lehetséges, másrészt kétségtelen, hogy a karéneklés fejleszti a társadalmi szolidaritást. Lebontja az osztályok közötti választófalakat. E tekintetben távoli, de nem elérhetetlen ideálunk lehet az angol falusi énekkar, amelyben a földesúr és családja mellett ott sorakoznak alkalmazottai s a földműves és iparos lakosság minden arravaló tagja” (Kodály, 1935/2007a 52. o.).

Pedagógusként felismerte a zenetanulás pozitív hatását a kognitív és társas készségek fejlődésére. „A zene nemcsak zenére tanít. Ezek a gyermekek jobban számolnak, mert a szám nem elvont fogalom nekik, testükben érzik a ritmussal. Hamarabb olvasnak folyékonyan, mert a mondatban érzik, éreztetik az összefüggő zenei formát. Szebben, pontosabban írnak, mert a kottairás nagyobb vigyázatra szoktat [...] A helyesírást is gyorsabban megtanulják, grafikai érzékük is fejlődik. Végül. Nő a gyermek önérzete, valamit tud, amit a felnőttek sem kicsinyelnek, vagy éppen nem is tudnak [...] A gyermek emberi fejlődésének nincs ennél hatásosabb eszköze” (Kodály, 1956/2007 305. o.).

Kodály megfigyeléseit később tanítványainak kutatási eredményei támasztottak alá. Kokas Klára 1972-ben publikált nemzetközileg is elismert kutatása a *Képességfejlesztés zenei neveléssel* címet viselte. A kutatási eredmények azt mutatták, hogy a zenei nevelésben részesülő gyerekek vitálkapacitása meghaladja a kontrollcsoportét, valamint jobban teljesítenek matematikai mozgásos feladatban, vizuális és hallási emlékezetet vizsgáló tesztekben (Kokas, 1972). Az eredményekre a nemzetközi szakemberek is felfigyeltek. Az ISME (International Society of Music Education) 1964-ben Budapesten rendezte a világkonferenciáját, ahol Kodályt örökös díszelnökké választották meg.

Barkóczi és Pléh (1977) longitudinális vizsgálata, amely *Kodály zenei nevelési módszereinek pszichológiai hatásvizsgálata* néven jelent meg a zenei osztályokban a kreativitás, intelligencia és érzelmi érettség nagyobb fejlettségét, valamint a zene a szociokulturális hátrányok kompenzálásában való szerepét bizonyította (idézi: Gönczy, 2009, Laczó, 2002).

Bácskai, Manchin, Sági és Vitányi (1972) *Zenei osztályba jártak* címmel megjelent utókövetéses tanulmánya a zenetanulás hosszú távú kulturális és szociális hatását vizsgálta.

Azt találták, hogy a zenei osztályokban végzett tanulók kulturális preferenciái fejlettebbek voltak az általános tantervű osztályba járó társaiknál, a körükben a társadalmi mobilitás (a szülők iskolai végzettségénél magasabb fokú iskolai végzettség megszerzése) vagyis a társadalmi ranglétrán való előrelépés, ezáltal magasabb szociokulturális státusz elérése is erőteljesebb volt (idézi: Gönczy, 2009, Laczó, 2002).

1.4.3.. Zenepedagógiai koncepciók és társadalmi célok a 20-21. században

A zenepedagógusok egyre többször hangsúlyozzák a zenetanulás és a közösség kapcsolatát. *Madarászné Losonczy Katalin* a 2012-es Bárdosszimpóziumon arról beszélt, hogy a zenetanulás kapcsán a gyermek egy élő közösség részévé válik, s az már maga a prevenció. „A gyerekek számára a zenei együttesek és a velük vállalt szereplések élményt és sikert jelentenek. A siker a közösségben való elfogadottság legfőbb záloga. A siker éltet, ambicionál, lendületet ad, munkára sarkall, kisugárzik, másokat kíváncsivá tesz. A zenei együttesekben felnövő gyerekek, fiatalok később is keresik ezeket a lehetőségeket.” (*Madarászné*, 2002, o.n.) *Pröhle Gergely* (2011) pedig *Otto Schily*, a német belügyminiszter szavait idézte „Ha valahol egy zeneiskolát bezárnak, az veszélyt jelent a közbiztonságra...” (*Pröhle* , 2011,online). A XX. és XXI. században új zenei nevelési koncepciók születtek, amelyek kimondott céljai között szerepel a szociokulturális, vagy gazdasági hátrányok leküzdése, a toleranciára nevelés, végső soron pedig a társadalmi igazságosság előmozdítása. *Yehudi Menuhin* nevéhez fűződik a *Musique-Europe (MUS-E)* program, amelyben a zene és társművészetek segítségével közelítik meg az alsó tagozatos hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket. A program célja a művészet erejével fejleszteni az önbecsülésüket, és társas kompetenciáikat. (*Kertész*, 2015b; *L.Nagy*, 2004)

A nemzetközileg elismert *El Sistema* program 1975-ben Venezuelában jött létre. Alapítója *José Antonio Aubreu* 11 hátrányos helyzetű gyermekkel kezdett foglalkozni azzal a reménnyel, hogy a napi zeneoktatás segítséget nyújthat személyes fejlődésükben, valamint jobb életperspektívát teremt a szociokulturális hátrányok leküzdéséhez. Az azóta nemzetközi hírnévre szert tett zeneoktatási koncepció, amelyet a világ számos országában sikerrel alkalmaznak, teljes egészében beleillik a közösségi zeneterápia rendszerébe.

1.5. Zene és gyógypedagógia

A zeneterápia paramedikális gyakorlata mellett kifejlődött a zeneterápia gyógypedagógiai modellje is (remedial model of music therapy). A gyógypedagógiai modellben a terapeuta fogyatékossgal, vagy pszichiátriai problémákkal küzdő gyermekekkel dolgozik és a terápia során a zene terápiás hatásait különböző nevelési célok elérésének szolgálatába állítja. Ilyen célok lehetnek az érzékelés és észlelés, a nagymozgás és finommotorika, verbális és nonverbális kommunikáció, figyelem és különböző kognitív készségek fejlesztése, vagy a társas tanulás megsegítése (Daveson és Edwards 1998; Rickson és McFerran, 2007; Ockelford és Markou, 2012; Rickson, 2014; Stephenson, 2007; Varvasovszkyné, 1998). A gyógypedagógus által megtervezett zenés fejlesztőfoglalkozások céljaiban és eszközrendszerében gyakran megegyeznek a zeneterápia gyógypedagógiai zeneterápia gyakorlatával.

Imgard Merkt szerint “fogyatékossgal élő felnőttek és gyermekek művészeti tevékenységeit automatikusan terápiának tekintik” (Merkt, 2012, online). Egy előadás során *Kimmo Lehtonen* (1997) szemléletesen illusztrálta ezt a meggyőződést. Megkérdezte a hallgatóságát, hogy ha egy Downszindrómával élő ember zenét tanul, az zeneterápia-e. A hallgatóság igenlő válasza után újabb kérdést tett fel: „Ha ugyanez az ember bemegy a kocsmába, az tehát sörterápia?” (Lehtonen, 1997, o.n.).

1.5.1. Művészetterápia és pedagógiai terápia

A művészetpedagógiai és művészetterápia viszonya nemcsak a zeneterápia, de más művészeti ágak esetén sem egyértelmű. A magyar nyelvű szakirodalomban *Kiss Virág* dolgozta ki a művészet pedagógiai és terápiás alkalmazásait besoroló rendszert. „A szűkebb értelmezésű (művészet)terápia elsősorban klinikai jellegű, lényegét tekintve gyógyító, és a patológiával, betegséggel, de legalábbis krízishelyzettel kapcsolatos. A nevelés és a terápia tág értelmezése gyakorlatilag alig megkülönböztethetővé teszi a két fogalmat, nagymértékű átfedésbe kerülnek egymással, és csak kis hangsúlyeltolódások érzékelhetők. Másfelől mindkét terület szűk értelmezése túlságosan is szűk, nem fejez ki minden lényeges vonást. Mind a nevelés, pedagógia, mind a terápia esetében a szűkebb és tágabb jelentés keveredése zavart okoz az

erről szóló diskurzusban. Ám sem a leszűkített, sem a tág jelentés rögzítése nem volna szerencsés” (Kiss, 2010, 18-19.o).

A szerző elsősorban a vizuális művészetekre alkotta meg a pedagógiai és terápiás alkalmazások rendszerét. A pedagógia és terápia viszonylatában Kiss modellje egy spektrumot állít fel, amelynek egyik végpontja a művészet-pszichoterápia, a másik pedig a művészetre nevelés. Kiss a művészet pszichoterápiás modelljeit egy, a művészet-pszichoterápiától a terápiás művészeti alkotóműhelyig terjedő skálán helyezi el. A művészet-pszichoterápia „olyan egyéni pszichoterápiát jelent, ami valamilyen művészi kifejezésformát integrál a pszichoterápiás munkába” (Kiss, 2010, 21.o.). Ennek a modellnek megfeleltethető irányzatok a medikális szemléletű zeneterápiában is működnek. A spektrum következő eleme a művészetterápiás alkotócsoporthoz, amelynek „fókuszában a csoportdinamika és a verbális interakciók vannak”. A zeneterápiában változatos formában jelenik meg ez a modell, amelynek során a résztvevők strukturált vagy szabad improvizációját verbális reflexió, visszajelzés követi. A terápiás művészeti alkotóműhely célja az önértékelés fokozása, míg „a csoportdinamika kevésbé fontos, az alkotás folyamatán van a hangsúly, azaz a szublimációra épít elsősorban” (Kiss, 2010, 22.o.). Ez a modell nem jelenik meg a zene rendszerében, hiszen a közös zenei tevékenység nem tud oly módon függetlenné válni a többiek kifejezésétől, mint az egy térben alkotó vizuális művészek esetén.

A pedagógiai modellek a művészetben a személyiség fejlődésének eszközét látják. A sor a művészeti pedagógiai terápiával kezdődik, végpontja egy holisztikus szemléletű művészetoktatás, amely tudatosan számol a művészet komplex és átfogó nevelő erejével. „A művészeti pedagógiai terápia elsősorban a gyógypedagógia és a fejlesztés területén elterjedt. Lényege, hogy részben pedagógiai keretek közt zajlik, részben pedagógiai célokért (kulturaközvetítés, fejlesztés), azonban védett terápiás térben, védő személlyel, terápiás attitűddel.” (Kiss, 2010, 22. o.). Kiss a zeneterápia területéről ide sorolja Kokas Klára módszerét. A következő fokozat a művészettel nevelés, művészet általi nevelés (*education through art*) „a művészetet a személyiségformálás eszközeként használja. Ennek akár része lehet nem művészeti területek művészet által történő oktatása is” (Kiss, 2010, 23.o.). Kiss a reformpedagógiák művészeti nevelési koncepcióját sorolja ide, ahol ez az alapelv azt jelenti, hogy „a gyermekek nem kész modelleket, mintákat másolnak, hanem lehetőséget kapnak a spontán önkifejezésre”(Kiss, 2010, 24.o.).

A művészetre nevelés modellje megegyezik a művészeti nevelés tradicionális modelljével, „lényeges jellemzője, hogy a művészetet elsősorban, mint kulturális értéket fogja fel, amelynek kultúráközvetítés a funkciója” (Kiss, 2010, 25.o.). Ez a megfogalmazás egy olyan pedagógiai szemléletet tükröz, amely akár a felsőfokú művészetoktatás során a konkrét (tiszta zenei) céloknál tágabb kontextusban értelmezi a művészeti tevékenységet.

Ezen modellekben a közösségi zeneterápia általában a művészeti nevelés modelljéhez hasonlít abban az értelemben, hogy színvonalas zenei előadások létrehozására törekszik. A terápiás dimenzió a maga tágasabb értelmezésével egy másik, az előbb leírt skálától független tengelyként jelenhet meg ebben a rendszerben.

1.5.2. Zeneoktatás és gyógypedagógia

A gyógypedagógiai zeneoktatás (*special music education*) mind a pedagógia, mind a terápia bizonyos jegyeit magán viseli. A zenetanulás során a fogyatékossgal élő növendék esetében a tanítás-tanulási folyamat célja zenei készségek fejlesztése, így Kiss Virág modelljében a skála végpontján helyezkedik el, bár egy adott oktatási folyamatban nehéz éles határvonalat húzni az egyes területek között. Jampel rámutat, hogy a zenei fejlődéshez szükséges folyamatos gyakorlás, a próbák fegyelme, amelyek alapvetően a pedagógiához kapcsolódnak, kivételesen hatékony terápiás eszköznek bizonyulnak (Jampel, 2011). Különösen fontos ez olyan emberek számára, akik társadalmi helyzetük, betegségük vagy fogyatékossguk miatt az átlagosnál kevesebb elvárással találkoznak. Ezekben az esetekben a megfogalmazott (akár tiszta zenei) célokért való erőfeszítés, a próbák során a zenésztársakhoz való alkalmazkodás, a visszajelzések elfogadása hatékony prevenciójává válhat a marginalizáció és izoláció által okozott másodlagos károsodásoknak. Így a zenetanulás annak a folyamatnak a részévé válik, amely elősegíti a befogadást azáltal, hogy a tanulót önfegyelmre, belső kontrollra, és a társas viselkedés normáira tanítja.

Mivel a tradicionális zeneiskolák nemzetközi viszonylatban is kevésbé felkészültek a speciális nevelési igényű tanulók fogadására, a speciális zeneoktatásnak saját szinterei és módszerei alakultak ki. Imgard Merkt Budapesten tartott előadásában arról számolt be, hogy Németországban a gyógypedagógiai zeneoktatás innovatív projekteken valósul meg. Gyakori, hogy hangszerstanárok magánúton vállalják speciális nevelési igényű gyermekek

oktatását (Merkt, 2015). Érdemes megemlíteni a speciális zeneoktatás egyik módszerét, a zenekari zeneterápiát (*orchestral music therapy*), amelyet Milánóban dolgoztak ki. Az Esagramma egy rendszeresen koncertező inkluzív szimfonikus zenekar, repertoárjukon a klasszikus zene népszerű darabjaival (Sbattella, Cordaro és Tarantino, 2013).

Magyarországon a legelterjedtebb a *Heinrich Ullrich* által kidolgozott ULWILA színeskotta módszer, amely az ötvonalas kottát egy színegyeztetésen alapuló kottarendszerrel helyettesíti (Ullrich és Vető, 1996). Az értelmi sérült gyermekek általában kiszorulnak a hagyományos zeneiskolai oktatásból, elsősorban azért, mert a zeneiskola az ötvonalas kottarendszer ismeretére (vagy annak gyors elsajátítására) alapoz, ami a leggyakrabban megoldhatatlan nehézséget okoz a számukra. *Heinrich Ullrich* kidolgozta a csak színegyeztetést igénylő színeskotta rendszert, amivel a gyakran tipikus fejlődésű gyermekek számára is bonyolult ötvonalas rendszert helyettesítette. A módszert *Vető Anna* gyógypedagógus 1991-ben adaptálta magyar viszonyokra. Ez az azóta széles körben elterjedt módszer tette lehetővé az értelmi akadályozottsággal élő gyermekek zeneoktatását. A módszerrel oktatott gyermekek közül a legtehetségesebbekből zenekar is alakult, a *Vető Anna* által alapított együttes ma Parafónia néven országsszerte vállal fellépéseket a Művészetek Palotájától Kapolcsig, több CD-jük jelent meg, sőt több nemzetközi turnéjuk is volt.²

A módszert számos gyógypedagógiai intézményben, sőt kisgyermekek zenei nevelésében is használják.

Bár a közösségi zeneterápia elméleti háttere Magyarországon kevésbé ismert, egy marginalizált csoport zenei produkciójának mindig van közösségi aspektusa, üzenete a többségi társadalomnak.

Petra Kuppers így reflektál a látható fogyatékos és az előadó művészet kapcsolatáról. „A fogyatékos előadó egyszerre peremre szorult, marginalizált és láthatatlan, olyasvalaki, akit a medikális szemlélet messzire űzött a kulturális aktivitás központjától. Ugyanakkor, a testi fogyatékosággal élő emberek hiper-látványosak a sérülés természetéből kifolyólag. A testi fogyatékosággal élő előadónak tehát kétfajta kulturális jelentéssel is meg kell birkóznia: a társadalom aktív tagjaként láthatatlan, másrészt túlzottan látványos: a társadalom automatikusan az áldozat és passzív fogyasztó kategóriájába sorolja. A fogyatékos előadók sikeresen és látványosan használják az előadás médiumát arra, hogy tágabb értelmezési

² A zenekar honlapja: www.parafonia.hu

lehetőséget kínálnak és kihasználják a közösségi teret arra, hogy kitörjenek a passzív fogyatékoság sztereotípiájából.” (*Kuppers*, 2004, 49. o.)

A fentiek értelmében a közösségi zeneterápia elsősorban szemléletében jelent újdonságot, amennyiben a zenei előadás társadalmi kontextusát is hangsúlyozza.

2. Fogyatékoság és a társadalmi megítélés

A fogyatékoság megítélése, a fogyatékos ember és a többségi társadalom viszonya egy bonyolult, ellentmondásokról sem mentes rendszert alkot. A befogadás és kirekesztés dinamikáját számos tényező befolyásolja, evolúciós-biológiai tényezők, ősi védekező mechanizmusok, történelmi és kulturális örökség, társadalmi modellek, egyéni és társas tapasztalatok.

A medikális modell szerint a fogyatékoságot a sérült funkció okozza. Ez a szemlélet a károsodott funkció „kijavítását”, korrigálását tűzi ki célul, és a szakemberek dominanciáját erősíti. A szociális modell koncepciója szerint az akadályokat, korlátokat a társadalom állítja. Hangsúlyozza, hogy nem az állapot, hanem a közeg tesz valakit fogyatékosá. Fontos új irányzatot képvisel, jelszava az akadálymentesítés. Az emberi jogi modell a fogyatékoságot az elnyomással, mássággal, kirekesztéssel, befogadással és az emberi jogokkal kapcsolatos kérdésként kezeli, fő koncepciója a hátrányos megkülönböztetés mindennemű tilalma. A fogyatékoság bio-pszicho-szociális megközelítése az organikus, a funkcionális és a szociális szint kölcsönhatását hangsúlyozza. Ezek a modellek inkább megközelítések, amelyek a leggyakrabban keverten jelennek meg a fogyatékoság-politikában és a hétköznapi gondolkodásban egyaránt (Könczei és Hernádi, 2011).

Balázs a társadalom egésze értékrendjének szerepét hangsúlyozza. „A fogyatékos emberek másokhoz viszonyított rosszabb esélyeit okozó tényezők tehát nemcsak a fogyatékoságot jelentő funkcionális hiányosságokból, az őket kedvezőtlenül érintő tárgyi környezetből következnek, hanem az értékerőtér, az értékmező kedvezőtlen állapotából is.” (Balázs, 2010, 9. o.)

A XX. század második felétől az ezredfordulóig gyökeres átalakulás figyelhető meg a fogyatékoság és a fogyatékosággal élő személyek megközelítésében, ami természetesen maga után vonta a gyógypedagógia határ- és forrástudományaiban jelentkező szemléletváltozást. Általánosan elmondható, hogy sokat változott az emberkép, az

embermivolt-ról alkotott gondolkodás. Az élet védelme és tisztelete került előtérbe, következésképpen a fogyatékos személyek életének védelme és tisztelete is.

A hagyományos természettudományos gondolkodást, amely a biológiai sérülést tekintette központi problémának és a hibás működések, kóros funkciók korrekcióját és kompenzációját célozta, folyamatosan felváltotta a „szükséglet-központú” nevelés megjelenése, ami már a sérülés/károsodás helyett a személyiségfejlődés szükségleteit és kielégítésük sajátos lehetőségeit helyezi a középpontba. Az ENSZ Egészségügyi Világszervezete (WHO) 1980-ban fontos definíciót alkotott, amelyben a biológiai, pszichés és szociális szinteket elkülönítette. Ez volt a medikális modell trónfosztásának egyik jelentős mérföldköve.

Balázs a jogok oldaláról foglalja össze ezt a folyamatot. „Kezdetben az emberi jogok, beleértve a polgári- és politikai szabadságjogokat, gyakorlatilag (gyakran) csak az életerős (nem „fogyatékos”), fehérbőrű, keresztény, tanult, vagyonos, letelepült, saját házzal rendelkező, a domináns nemzethez tartozó felnőtt férfiakat illették meg – teljesen ellentétben az univerzalizmus liberális elvével –, hosszú történelmi folyamatban és fokozatosan, mára az emberi jogok szinte mindenkire kiterjednek – vagy törvényekbe iktatva, vagy nemzetközileg is elismert deklarációkba foglalva.” (*Balázs*, 2010, 6.o.)

A fogyatékoságtudomány és az emberi jogok különböző dekrétumai, valamint az emberek hétköznapi tapasztalatai gyakran ma is radikálisan különböznek. Egy személyes tapasztalatommal szeretném illusztrálni ezt a kettősséget. Egy fiatal lánnyal beszélgettem, aki jogászként dolgozik egy cégnél. Megkérdezte, hogy én mivel foglalkozom. Válaszomra, hogy súlyosan halmozottan fogyatékos felnőttekkel dolgozom, szokatlan őszinteséggel reagált: „Mi értelme van az életüknek?” Magamat is meglepve hasonló tömörséggel feleltem: „Az, ami a tiédnek.” Néhány másodpercnyi csend után azt mondta: „Milyen érdekes! Jogászként azt mondjuk, hogy az embernek nem azért vannak jogai, mert tud valamit, hanem mert ember. Aztán mégsem gondoljuk komolyan.”

2.1. Új generáció, új utak

Azok a felnőttek, akik rugalmatlan, uniformizáló tendenciák között szocializálódtak, azokban a rendszerekben, amelyek nem tudták elfogadni a különbözőséget, nehezebben tolerálják a fogyatékoság valóságát is. Ez nemcsak diktatúra társadalmi berendezkedésére utal, *Balázs* az amerikai kultúra változásai kapcsán jegyzi meg, hogy „az emberfogalom, és ezzel együtt az

'emberi jogok' is, gyakorlatban leginkább csak egy ideáltípusra, a 'teremtés koronájaként' elképzelt emberre vonatkoztak, de nem vonatkoztak azokra, akik túlzottan különböztek az első ember fantáziaképétől, a mitizált Ádámtól. Egyáltalán nem, vagy csak részben vonatkozott tehát a színesbőrűekre, a nőkre, tanulatlan vagy vagyontalan személyekre, általában „idegenekre”, továbbá a más kulturális szokásrendhez (pl. valláshoz) tartozókra, vagy akiknek viselkedésükben, testi tulajdonságaikban az ideáltípushoz képest feltűnő hiányosságai voltak” (Balázs, 2010, 6. o.).

Ez a gondolkodásmód a marginalizált csoportokat minden szempontból az átlag (a normákat teljesítő) népesség „alatt” helyezi el. A speciális nevelésre koncentráló, elkülönítő fogyatékoságpolitika idején felnőtt emberek nem sűrűn találkozhattak sérült emberekkel az élet mindennapi színterein. Ezeket a felnőtteket jobban meg szokta rázni a találkozás, és az is időbe telik, amíg fel merik tárni negatív érzéseiket, félelmeiket, ezért számukra sokkal több időt és teret kell hagyni a megismeréshez.

Az ilyen kirekesztő gondolkodás viszont számos esetben együtt járt a gondoskodás igényével. Bár a szakember-központú és patológiára koncentráló medikális modellből is hiányzik az egyenrangú kapcsolat, a fogyatékos emberi élet értékének, egyenrangúságának elismerése, az idősebb generáció erőssége a lelkiismeretesség. Ha egyszer a látókörükbe kerültek a fogyatékosággal élők, sokkal inkább kötelességüknek érzik az „önhibájukon kívül rászorulókat”-ról való gondoskodást. Hozzá kell tenni, hogy nem kevés ez a gondoskodás, a szegregált intézményekben nagyon sok szaktudás gyűlt fel, egyre speciálisabb, személyre szabottabb segítségnyújtási módok jelentek meg. A magyar gyógypedagógiának, gyógytornának, rehabilitációs eljárásoknak világszerte elismert eredményei vannak. Csak néhány példa: az agykárosodott csecsemők kezelésében a *prof. Katona Ferenc* nevéhez fűződő neurorehabilitáció, a nemcsak szakmai körökben ismert *Pető-módszer*, vagy *Dévény Anna* terápiája. A pszichológia, pszichiátria területéről említhetem *Dr. Ranschburg Pál*-vagy *Dr. Szondi Lipót* nevét is.

A fogyasztói társadalmat 1979-ben *Christopher Lasch* a nárcizmus kultúrájának nevezte, amelyben az egyén értékét a külső megjelenés, a fogyasztás és a siker látszatának megteremtése alapvetően befolyásolja. A fogyasztói társadalom ezen markáns jellegzetességei határozzák meg azt a kontextust, amelynek erőterében a mai kamaszok keresik az identitásukat. „A fogyasztás aktusa hozza létre a szimbolikus jelentéseket, a társas kapcsolatok mintázatait, és magát az identitást is” (*B. Erdős*, 2014, 36. o.). Abban a közegben keresik az önbecsülés forrását, ahol „a piac a legitimáció forrása: ami eladható, az az érték”

(B. Erdős, 2014, 34.o.). Ebből következően a munkaerőpiacon és a magánélet területén egyre nagyobb fontosságú, hogy sikeresen és megfelelően értékesítsük magunkat. A profitorientált piaczgazdasági versenyben az ember pótolható, a siker látszatának fenntartása pedig életbevágó. Ennek egyik megnyilvánulása, hogy a fogyasztói kultúrában új viszony alakult ki a test és én között. A testi megjelenés és a külső benyomás meghatározó eleme a jól működő karriernek.

A tapasztalatokra a millenáris generációval foglalkozó kutatások fényében reflektálva néhány sarkalatos pont emelkedett ki. *Nevabar Ertas* (2016) a 1980-2000 között született úgynevezett millenáris generációval kapcsolatos kutatások két látszólag ellentétes tendenciára hívja fel a figyelmet. (A pontos évszámot különböző források néhány év eltéréssel jelölik meg, hangsúlyozva, hogy a generációt nem feltétlenül a születési év, hanem az adott kultúrára jellemző magatartás határozza meg.) Egyes kutatók ezen fiatalok individualista, sőt narcisztikus vonásait hangsúlyozva ezt a generációt “én generációnak” nevezik, (*Twenge*, 2006; 2009; *Twenge, Campbell, és Freeman*, 2012). Szerintük jellemző vonásuk a narcisztikus személyiség, önértékelés instabilitása, amely inkább külső, mint belső forrásokból táplálkozik. Az alapvetően túlzott önbecsülés a társas környezet általi megerősítésének igénye a függőség jeleit mutatja (*Baumeister, Bushman és Campbell*, 2000; *Bushman, Moeller és Crocker*, 2011). Mások ugyanezeket a fiatalokat “mi generációként” említik, mivel szeretnek csoportban dolgozni, nyitottak a közösségi szolgálatra, érzékenyek a társadalmi igazságtalanságokra, s a megtapasztalt problémákra igyekeznek reális, elkötelezett válaszokat adni (*Howe és Strauss*, 1993; 2000; *Greenberg és Weber*, 2009, *Pew Research Center*, 2010; *Roehling és mtsi.*, 2010). További jellegzetes vonásuk, hogy szeretnek saját tapasztalataikból tanulni, nyitottak a változásokra és kreatívak a problémamegoldásban (*Benjamin*, 2008; *Kraus és mtsi.*, 2008; *Merritt*, 2002; *Skiba és mtsi.*, 2006).

Balázs (2010) idézett tanulmánya bemutatja az individualizáció kettős jelentését. A pesszimista értelmezés számos rokon vonást mutat *Lasch* leírásával: „az emberek életét a karrier, a fogyasztás bővölete, a birtoklás és az azonnali kielégülés vágya hajtja, miközben csökken a közösségi élet iránti érdeklődés” (*Balázs*, 2010, 7. o.). A szerző megnevez egy másik, a társadalmi befogadás szempontjából fontos tényezőt is. „Az individualizáció az alapja annak az elvnek is, ami minden individuum méltóságában azonos értékűségének elismerését jelenti, nemcsak kulturális különbözőségétől, de testi állapotától függetlenül is. Ennek társadalmi konzekvenciája pedig annak a diszkriminációtól mentes világnak a víziója,

ahol a jogok és lehetőségek biztosítása társadalmi kötelezettség, és nemcsak az egyének szabadságjogokon alapuló önértékelésének eredménye” (Balázs, 2010. 7.o.).

A társadalmi változások, az oktatási rendszer átalakulása, a befogadó iskolák, a csapatmunkát, kreativitást és együttműködést támogató oktatási formák megjelenése kedvezően hatott a fogyatékossgal élő emberek elfogadására is. A mai fiatalok sokkal inkább a másság elfogadása, a tolerancia jegyében nőnek fel, ez reményt adhat a társadalmi integráció fellendülésére is.

2.2. A fogyatékossg sztereotípiái

A társadalomban a fogyatékossgról számos sztereotípia él. Mivel jelen dolgozat célja a társadalmi érzékenyítés vizsgálata, ezért a médiában megjelenő toposzok felől közelítem meg a témát. A média tükrözi- és egyben formálja a társadalmi gondolkodást, ezért néhány tipikus média-reprezentáció és azok gyökerének elemzése segíthet a társadalmunkban nyíltan, vagy burkoltan megjelenő vélemények, előítéletek megértésében. A fogyatékos emberek életét bemutató alkotások között igen sok nyer Oscardíjat, amivel az általuk bemutatott üzenetek még hatékonyabban formálják a közgondolkodást.

Harnet (2000) állítása szerint a fogyatékos emberek megjelenése a filmekben “sematikus ábrázolások, amelyek nem a maguk komplexitásában jelennek meg, hanem azért, hogy a forgatókönyvírók a drámai hatás, érzelmekeltetés kedvéért kihasználják, vagy banális szimbólumként alkalmazzák a könnyen felismerhető fogyatékossgot” (Harnet, 2000, 21.o.). Salome Chasnoff (2011) *Code of the Freaks*³ című, a filmekben megjelenő fogyatékos karakterekről szóló dokumentumfilmjében Riva Lehrer az alábbi szavakkal magyarázza ezt a szimbolikus megjelenést: „Ha végiggondoljuk, a legtöbb fogyatékossgról szóló történetnek az a funkciója, hogy csökkentse a szorongást. Amikor valaki találkozik a fogyatékos karakterrel, felvázolnak egy „legrosszabb esetet”. Valamilyen módon egytől egyig horrorfilmek. Az a felépítésük, hogy: mi lenne, ha ez megtörténne veled? Hogy küzdenél meg vele? Itt van az egyik legnagyobb félelmed. Most végigjárjuk az egyik legnagyobb félelmedet. És aztán, a vége vagy egy gyógyulás, amely feloldja a néző szorongását,

³ A magyarul nehezen visszaadható cím utalás az úgynevezett *freak show* műfajára, a testi hibával született emberek kuriózumként, pénzért való mutogatásának szokására. Részletesebben ld.: Nevetni vagy kinevetni c. fejezet.

olyanképpen, hogy ha ez megtörténne, biztosan meggyógyítanának, vagy a fogyatékos embert meggyilkolják. De fogyatékos emberek azért halnak meg, mert szörnyetegek, és meg kell halniuk, vagy ami sokkal gyakoribb, mert az életük olyan elviselhetetlen, hogy inkább a halált választják” (o.n.).

Az utóbbi években a média szabályozása révén lassú változás indult el, egyre több pozitív megközelítés jelenik meg a fogyatékosyságról, amely a fogyatékos embert, mint átlagos, hétköznapi szereplőt mutatja be. Az alábbi sztereotípiák bemutatását mégis azért tartom fontosnak, mert továbbra is jelen vannak a közgondolkodásban és befolyásolják mind az egyes emberek, mind a társadalom fogyatékosyságról való gondolkodását és attitűdjét.

2.2.1. Gonosztevők és szörnyetegek

A fogyatékosyság negatív interpretációja gyakori irodalmi toposz, amely a filmekben is megjelenik. Klasszikus figurái a Notre-Dame-i toronyőr, Frankenstein vagy III. Richárd. Ez a sztereotípiát bizonyos mértékben az antik „ép testben ép lélek” elv megfordítása, amely a személy külső megjelenését az erkölcsiség egyfajta látható megnyilvánulásának tekinti, így a fizikai deformitás „a gonosz könnyen felismerhető megszemélyesítésére szolgál” (*Harnet*, 2000, 21.o.).

Történeti szempontból a középkor világszemléletében a jó és a rossz dualizmusa fontos szerepet játszott. Ha a jó és tökéletes Isten teremtménye, akkor a tökéletlen nyilvánvalóan a gonoszság műve, vagy Isten büntetése. A kérdés már Jézus korában felmerült. János evangéliuma szerint a kortársak a következő kérdést intézték Jézushoz: „Ki vétkezett ez, vagy ennek a szülei, hogy vakon született? Sem ő nem vétkezett, sem a szülei, hanem azért van ez így, hogy nyilvánvalóvá legyenek rajta Isten cselekedetei” (Jn, 9,2-3). Annak ellenére, hogy Jézus felelete nem illeszkedik ebbe a mai morális modellként ismert gondolkodási sémába, a fogyatékosyság gonoszszággal való asszociációja a középkorban számos formában megjelent.

Hajlamosak lennénk azt gondolni, hogy ezek a banális ábrázolások egy kevésbé felvilágosult kor emlékei csupán, kutatások támasztják alá, hogy az emberek könnyebben feltételeznek pozitív tulajdonságokat szép és attraktív megjelenésű emberekről, és ennek az ellenkezője is igaz. Úgy tűnik, az emberben van egy belső irányultság, hogy a szépet és egészségest válassza (*Dion és mtsi. 1972, Freingold, 1992, Langlois és Roggman, 1990; Lemay, Clark és*

Greenberg, 2010, Schuster, 2005; Townend, 2009). A sajtó és a média pedig megerősíti a testi szépség kultuszát (Dittmar és mtsi. 2004; Spettigue és mtsi. 2004).

2.2.2. A fogyatékoság, mint elviselhetetlen teher

A Riva Lehrer által említett sztereotípa számos formában megjelenik a filmekben. Ez a megközelítés abból a gondolatból indul ki, hogy a fogyatékos ember élete boldogtalan, terhet jelent neki magának, és a környezetének is. A filmekben ez kétféleképpen jelenik meg, a főhős csodálatos módon meggyógyul a fogyatékoságából pl. *Heidi*, (1937), *Avatar* (2009) vagy maga választja a kegyes halált, pl. *Millió dolláros bébi*, (2004), *Mégis kinek az élete?* (1981), *A belső tenger* (2004).

Az úgynevezett „humanitárius érv” érvényesül a prenatális diagnosztika és abortusz, bizonyos országokban pedig az eutanázia gyakorlatában. Schlitz (2012) rámutat, hogy a fogyatékosággal élők egyenjogúságáért folytatott harc és a prenatális diagnosztika között összebékíthetetlen ellentét van, hiszen miközben a fogyatékosággal élő emberek egyenjogúságáért folyik a küzdelem, minden várandós anya megkapja azt az implicit üzenetet, hogy bizonyos emberi állapotok nem méltóak az életre.

Gyakoriak az ilyen jellegű tájékoztatók: „a Down-szindróma legismertebb tünetei a súlyos szellemi fogyatékoság és a testi-szervi rendellenességek”. „A Down-kóros [...] megszülető gyermek pedig speciális gondozást, nevelést igényel, néha egy életen át. Mindez komoly terhet ró a családra, ezért nagy jelentősége van a Down-kór szűrésének, vagyis a betegség felderítésének még magzati korban.”⁴ Veszélyes ez a gondolkodásmód, hiszen *komoly terhet ró a családra* egy krónikus betegséggel élő, idős, vagy épp munkanélküli családtag is.

Úgy tűnik, a társadalom egészen más értékrenddel viszonyul egy megszületett *Down-szindrómával élő*, mint egy magzati korban lévő *Down-kóros* gyermekhez. Miközben *Pablo Pineda* Spanyolországban a (Down-szindrómával élő személyek közül elsőként) mesterdiplomát szerzett, elvétele bár, de még mindig találkozhatunk a *mongoloidi* kifejezéssel.

⁴ A leírásokat az Istenhegyi Géndiagnosztikai, Nőgyógyászati és Családtervezési Centrum honlapján találtam, akik azt hirdetik magukról, hogy „*mi az empatikus orvoslásban hiszünk*”. <http://gendiagnosztika.hu/gendiagnosztika/down-kor-szures/mi-a-down-kor>. (A valószínűleg innen származó leírást több baba-mama honlap átvette.) Első 2012. július 23-i letöltése óta is jelen van a neten, a kereső általában 7-10 találatot ad ki, amelyben szerepel az alábbi mondat.

A legszélsőségesebb elméletek megkérdőjelezték a fogyatékos ember életének értelmét. Európában és Észak-Amerikában a szociál-darwinizmus irányzata az értelmi fogyatékoságot (akkori szóhasználat: *gyengeelméjűséget*) veszélyesnek bélyegezte, szegénységhez, bűnözéshez, betegségekhez társította. Megjelent az elkülönítő, sterilizáló politika. 1920-ban *Karl Binding* és *Alfred Hoche* „*Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens*” (Az életre méltatlan élet kioltásának jóváhagyása) címmel írt propagandát. *Binding* és *Hoche* embertelen, utilitarista nyelvezeten fogalmazta meg gondolatait, javasolva, hogy az egészségesek társadalma számára értéktelen, tehetetlen jelentő, hasznos munkavégzésre képtelen beteg embereket meg kell ölni (*Brody és Cooper, 2014; Evans, 2010*).

Ez a gondolat nem újszerű, a középkori mondavilágban is megjelenik az „alácsempészett” más szóval „váltott” gyermek és a „boszorkányfattyú” mítosz, ami arra utal, hogy a súlyos fizikai fogyatékosággal született gyermeket nem tartották embernek. A középkori hiedelem szerint az egészségesen született gyermeket gonosz szellemek kicserélik torzszülöttekre, boszorkányfattyak pedig akkor születnek, ha az asszony az ördöggel hál, és maga is boszorkánnyá lesz (*Könczei és Kálmán, 2002*). *Luther* részletesen beszámol egy „váltott gyermek”-ről és tapasztalatait az alábbi szavakkal összegzi: „az ilyen váltott gyermek nem más, mint egy darab hús, ’massa carnis’, mivel nincsen lelke” (*Luther, 1912- 1921, 9. idézi Magyar és Pukánszky, 2015, o.n.*).

Binding és *Hoche* könyve az 1920-as évek elején vihart kavart, de a vitában a hozzászólók többsége nem ítélte el javaslatukat, mely szerint az emberi élet nem önmagában érték, hanem attól függ, hogy mit tud adni a társadalomnak (*Karsai, 2001*). Elgondolásuk a náci fajelméletben, illetve Amerikában 1905 és 1972 között zajlott eugenikus sterilizációs programban csúcspontot ért el (*Fukuyama, 2003; Lovászy, 2006*).

Harry Laughlin, aki a 20. század első felében az amerikai eugenika egyik vezéralakja volt, 1936-ban a heidelbergi egyetem a több évtizedes, a „fajok tisztításáért” végzett kiemelkedő munkájáért díszdoktorátussal jutalmazta (*Lovászy, 2006; Marinov, 2004*).

Magyarországon az eugenetikus program nem talált lelkes követőkre. Több hivatalosan is szembeszálltak a fajhigiénia és a sterilizáció eszméivel. *Angyal Pál* büntetőjogász, egyetemi tanár, a Magyar Tudományos Akadémia tagja így vélekedett: „Nekünk, magyaroknak legalább is rendkívül óvatossá kell lennünk a negatív eugenika eszközeivel szemben, mert kevésbé engedhetjük meg magunknak azt a fényűzést, hogy sorainkat meggritkítsuk annak a ma még nagyon is kétes értékű és bizonytalan előnynek ellenében, amely a számban megcsökkent magyarok állítólagos nemesbülését ígéri” (*Lovászy, 2006. 42.o.*).

2.2.3. Nevetni vagy kinevetni

A humorral kapcsolatban fontos különbséget tenni a humor és a kifigurázás esetei között. A kifigurázás az elutasítás és háritás reakciója, amely a kinevető felsőbbrendűsége nyilvánul meg (Hárdi, 2008). A filmekben gyakran megjelennek érzékszervi fogyatékoságból adódó helyzeteket kifigurázó klisék, pl.: *Egy asszony illata* (1992), *Vaklárma* (1989), *Robin Hood a fuszeklik fejedelme* (1993), *Brian élete* (1979). Hasonló célja volt a régi időkben a fizikai deformitás cirkuszi vagy vásári látványosságként, kuriózumként való mutogatásának. (Kérchy és Zittalu, 2012). Az 1500-as évek végétől egészen a 19. századig ünnepnapokon a szórakozás egyik intézményes formája volt a tébolyda, például a londoni *Bedlam* vagy a párizsi *Bicêtre* látogatása, amiért belépődíjat is szedtek (Magyar és Pukánszky, 2015). Hernádi és Könczei (2016) szerint ugyanezt az attitűdöt ma megtalálhatjuk a cirkuszok helyett a média világában. Az úgynevezett *Freak-show* műfaját elemezve így fogalmaz: „a megbámulás mindig politikai aktus, amelyben az elnyomó és kontrolláló technikák működése folytán a csodabogárnak mindenkor csak a hangtalan és alávetett státusz jut” (Hernádi és Könczei, 2016, 5.o.).

Ezzel ellentétben a valódi humor csökkenti a feszültséget és segíti az érzelmi kötődések, szimpátia kialakulását. Bizonyos előítéletek, vagy a fizikai vagy társadalmi korlátok megtapasztalásából fakadó abszurdítások humoros bemutatása hatékony eszköze lehet a befogadó attitűd kialakulásának. Ez a típusú humor gyakori a fogyatékosággal élő emberek életét bemutató filmekben, mint *Esőember* (1988), *Nevem Sam* (2001), *Életrevalók* (2011).

2.2.4. A fogyatékoság mint védtelenség, kiszolgáltatottság

A mozifilmek kedvelt toposza a kiszolgáltatott és védtelen fogyatékos szereplő, aki gyakran válik erőszak áldozatává, pl. Várj, míg sötét lesz (*Wait Until Dark* 1964), Szemfényvesztés (*Blink* 1994) vagy *Jennifer Eight* (1992).

A média figyelemfelkeltő kampányai és társadalmi célú hirdetései szintén gyakran ábrázolják a fogyatékosággal élő embereket önállótlan, segítségre szoruló, sajnálatra méltó és kiszolgáltatott embereknek. Ezen sajtókampányok célja a szimpátia és nem ritkán az

adakozókedv felkeltése. *Kama* meglehetősen nyersen fogalmazza meg ezeknek a hirdetéseknek a rejtett üzenetét: “a sajnálat tárgya nem normális emberi lény, hanem kudarcra ítélt teremtmény, aki szánalom nélkül nem képes a túlélésre” (*Kama*, 2004, 11.o.). Bár az utóbbi időben többek között a média szigorú szabályozása és az érintett csoportok tiltakozása miatt a szakmai kiadványok ma már tartózkodnak az ilyen kijelentésektől, még mindig bőven lehet ezekkel az üzenetekkel találkozni. Ilyen például a *MENCAP* 2001-es kiadványa, amit magyarul a *Kézenfogva Alapítvány* jelentetett meg 2004-ben, majd bekerült a Fogyatékoságtudományi tanulmányok VI. *Jelentés a súlyosan, halmozottan fogyatékos embereket nevelő családok életkörülményeiről* című füzetébe. Illusztrációképpen egy rövid részlet a szövegéből (15. o). „A súlyosan, halmozottan fogyatékos ember gondozása meglehetősen intenzív, és hosszú távú feladat, ami az egész családra nagymértékben hat. A szülőknek állandóan segédkezniük kell az alapvető szükségletek kielégítésében (például étkezés, tisztálkodás, pelenkázás stb.). Sok szülőnek ráadásul megerőltető testi gondozási feladatokat kell ellátnia (például emelés, helyzet- és helyváltoztatás), számos egyéb nélkülözhetetlen teendő mellett. A szülőknek gyermekük komplett egészségügyi ellátását magukra kell vállalniuk. Előfordul, hogy speciális eszközöket (például szívóberendezést és oxigénpalackot) kell használniuk, illetve különféle gyógyszeres terápiákat kell alkalmazniuk. Ezek fárasztó és időigényes feladatok, amelyek órákig tarthatnak, és éjszaka is el kell végezni őket. Felmérésünk szerint a szülők 60 százaléka naponta több mint 10 órát szentel ezeknek az alapvető gondozási feladatoknak, ezenkívül további 8 vagy ennél több órát tölt terápiás és oktatási tevékenységekkel. A fogyatékos gyermeket nevelő szülőkre összehasonlíthatatlanul több feladat hárul, mint más szülőkre.”

Barnes kritikája szerint ezek a kampányok azt a sztereotípiát közvetítik, hogy a fogyatékoság egyenlő a “szenvedéssel és boldogtalansággal” valamint, hogy egy fogyatékosággal élő emberről való gondoskodás “az önfeláldozás és a mártírság szinonimája” (*Barnes*, 1992, 15. o.) A szánalomkeltés nem a legszerencsésebb formája a társadalmi érzékenyítésnek, mert az egyenlőség előmozdítása helyett a sajnálat kultúráját alapozza meg.

2.2.5. Fogyatékos szuperhős (Supercrip)

Az alárendelt, függő, szerencsétlen, gondoskodásra szoruló portrék ellentéte a szuperhős, amit az angol nyelvű szakirodalom *supercrip* jelenségnek hív. Bár elsőre talán pozitív médiareprezentációnak tűnhet, a fogyatékos emberek piedesztálra állítása ugyanúgy a fogyatékosság a hétköznapi normális élettől való eltávolításának egy formája. Ez a sztereotípa a fogyatékos embert kivételes hősként ábrázolja, „annak a népszerű elképzelésnek a megtestesítője, hogy a fogyatékosság olyasvalami, amit sikeresen le lehet győzni” (Kama, 2004, 3. o.). Ilyen pl. *Christy Brown, A bal lábam* (1989) c. film főszereplője, aki sikeres íróvá válik.

A szuperhős egy másik tipikus manifesztációja a különleges képességekkel rendelkező fogyatékos ember, mint az *Esőember* (1988), a képregényben és filmen is népszerű Fenegyerek (*Daredevil*), a vak, de különleges képességekkel rendelkező nyomozó. Ez a típus az ókori kultúra vak jóseitől kezdve számos irodalmi műben és filmben megjelenik. Ennek a sztereotípiának van egy nagyon káros rejtett üzenete is, miszerint „mindazokból a fogyatékos emberekből, akik nem képesek jól teljesíteni a hétköznapi küzdelmeikben, hiányzik az önfegyelem és az akaraterő” (Kama, 2004, 3. o.).

2.2.6. Gyermeki tisztaság példaképei

Gyakoriak a fogyatékos, különösen az értelmi sérült embereket a gyermeki ártatlanság és feltétlen jóság, természetes bölcsesség megtestesítőiként bemutató filmek, mint az *Isten hozta Mister* (1979) *Forrest Gump* (1994), vagy a *Nevem Sam* (2001).

Értelmi sérüléssel és autizmussal élő embereknek, különböző okból, de egyaránt nehézséget jelent a társas együttélés szabályrendszerének megértése, és az adott helyzetben való megfelelő viselkedés megválasztására. Mivel komplex metakognitív képességek híján nehezen tudnak megküzdeni a szabályrendszerek ellentmondásaival, vagy az emberek inkonzisztens viselkedésével, gyakran szegik meg az íratlan szabályokat. Ilyenkor gyakran mondanak vagy tesznek valamit, ami az adott helyzetben igaz, de ezen igazság kimondásával íratlan társadalmi normákat szegnek meg. A gyermekek mellett az intellektuális fogyatékossgal élő emberek is valamilyen mértékű szabadságot élveznek az általánosan elfogadott viselkedési normák alól. *Victor Turner*, a kulturális antropológia jeles képviselője ezt a sajátos privilégiumot a gyengék hatalmának nevezi (Turner, 1997). Az irodalomban

számtalan olyan alacsony társadalmi státusszal rendelkező karakterre találunk példát, akik erkölcsi értéket képviselnek és szerepük az erkölcsi törvény és társadalmi egyensúly helyreállítása. Ilyen az udvari bolond egyszerre humoros és mélységesen komoly szerepe is: szóvá tenni a társadalmi konvenciók miatt kimondhatatlan ellentmondásokat és abszurditásokat.

A fogyatékos emberek gyermekként való kezelésének másik oka kimondott és kimondatlan társadalmi normákban gyökerezik, amennyiben egy felnőtt tagjától elvárja társadalmi felelősségvállalást, önállóságot, szakmai felkészültséget, pénzkereső tevékenységet, lelki érettséget, az általános műveltség valamilyen szintjét. Abban az esetben, amikor ez nem, vagy csak töredékesen valósul meg, a társadalom az adott személyt nem tekinti felnőtt tagjának.

Ezt a sztereotípiát gyakran a fiziognómia is megerősíti. *Schuster (2005)* ír az úgynevezett *kisdedségéről*. Kisgyermekre jellemző vonásokkal (pl. előreugró áll, nagy, ívelt homlok kis orr és fül) rendelkező személyeket, sőt állatokat vagy plüssfigurákat is kedvesnek, bájosnak látunk. Ez a hatás pl. a Down szindrómás emberek esetén erőteljes lehet, a kicsi orr, rövid végtagok, kicsi kezek és lábak, alacsonyabb testmagasság miatt gyakran koruknál fiatalabbnak látszanak, és ezen jegyek alapján az arc a kisdedségével való hasonlatossága miatt, gyermekinek ítéljük őket.

2.2.7. Súlyosan halmozottan fogyatékos karakterek a médiában

A súlyosan halmozottan fogyatékos emberek ritkábban jelennek meg a médiában. A néhány ellenpélda tipikus megjelenése a felsorolt sztereotípiák egyikének. A „fogyatékoságát legyőző” karakterként *Christy Brown* mellett érdemes megemlíteni az egészségügyi gyermekotthonból kikerülő főiskolai diplomát szerző *Annie McDonald* igaz történetéből készült 1984-es *A test of love (A szeretet próbája)* c. filmet is. A passzív fogyatékoság medikális megközelítésének több vonatkozását megtestesíti *Peter Nichols* hol drámának, hol komédiának minősített *A Day in the Death of Joe Egg (Mihaszna Joe halálának egy napja)* c. darabja, amiből 1972-ben film is készült.

Súlyosan halmozottan fogyatékos emberek leggyakrabban meg sem jelennek a filmekben. Ez egyrészt tükrözi a hétköznapi tapasztalatot, hogy a közösségi élet színterein ritkán találkozni súlyosan halmozottan fogyatékos emberekkel, másrészt „azt a benyomást kelti, hogy

fogyatékos emberek számára nehézséget okoz a többségi társadalom életében való részvétel, vagy, hogy ez a részvétel inkább kerülendő, pont annak érdekében, hogy megvédjük őket” (Rimmerman, 2013, 64.o.). A 10/2006. (II. 16.) OGY határozat (az új Országos Fogyatékosügyi Programról) megfogalmazta az érzékenyítő program szükségességét. „A fogyatékos személyek sokáig láthatatlan polgárai voltak ennek az országnak. Ennek következtében számos előítélet alakult ki, téves információk rögzültek.” A határozat 2007-2013 Országos Fogyatékosügyi program része volt, amelynek számos előrelépés köszönhető. Sajnos a súlyosan halmozottan fogyatékos emberekre továbbra is igaz, hogy „láthatatlan polgárok”. A határozat szerint „az előítéletek lebontásában, a fogyatékos személyek megismertetésében elsődleges szerepe a médiának”, javaslatot tett a társadalmi tudatformálást segítő programok támogatására, mint „személyes találkozást lehetővé tevő rendezvények, az információ közvetett eljuttatását célzó kiadványok, a különböző szakmacsoportok képviselői számára biztosított képzési programok” (2.2). Ezzel a szándékkal dolgoztam ki a kutatás tárgyát képező személyes találkozáson alapuló érzékenyítő programot is.

A médiát illetően reménykeltő kezdeményezés a You Tube-on megjelent fiatalokhoz szóló rövid érzékenyítő videók. Kiemelkedik a 2015-ös nagysikerű „*Magyarország az én hazám*” c. video Kóti János főszereplésével, amely nem magyaráz, hanem a zene és a mozgókép eszközeivel közvetíti üzenetét. Ennek az új pozitív áramlatnak szeretne a része lenni a Nádizumzum zenekar az *Ars Sacra Alapítvány* támogatásával a 2015-ös *Ars Sacra* fesztiválra készített filmje is.

2.3. A kirekesztés és befogadás dinamikái

A befogadás és kirekesztés többirányú folyamat. Scanlon és Adlam a jóléti társadalmak ellentétes dinamikáiról értekezve az inklúzió gyarmatosító gyakorlatáról beszél, amely „kirekeszt, miközben folyamatosan küzd a befogadásért” (Scanlon és Adlam, 2011, 241.o.). A gyarmatosító inklúziót az ókori athéni demokráciához hasonlítja, amelyben a városállam néhányaknak polgárjogot ad, míg másoktól megtagadja ezt a privilégiumot. Feltételekhez köti a befogadást, amelyeket csak azt tud teljesíteni, aki nem tér el nagyon az adott közösség normáitól. (Scanlon és Adlam, 2011)

A befogadás és kirekesztés kettőssége nyilvánult meg egy középkori szokás, a „bolondok utaztatása”, szimbolikus aktusában is. A közösség egy ideig befogadta, majd látványosan és

nem ritkán rituális szertartást követve hajóra tette őket, ez volt az úgynevezett „bolondok hajója”, mely a késő középkor gyakran idézett toposzává vált. (Magyar és Pukánszky, 2015)

A kirekesztés minden emberi kultúrában megtalálható, „az elutasítás a közösségi létet átható jellemző” (Kurzban és Leary, 2001, 187.o.). Rimmerman a jelenséget azzal magyarázza, hogy „amikor az emberek konfrontálódnak valamivel, ami különbözik tőlük, az első reakciójuk az elutasítás és zavar” (Rimmerman, 2013, 50.o.). Annak érdekében, hogy enyhítsék ezt a szorongást, az emberek hajlamosak arra, hogy „elutasítsák azokat, akik különböznek tőlük, különösképpen azokat, akik eltérnek a kulturális normáiktól és sztenderdjeiktől” (Oaten, Stevenson és Case, 2011). S míg a kirekesztés célja a legtöbb esetben kulturális szokások, társas struktúrák megvédelmezése, a fogyatékossgal való találkozás az ember legmélyebb identitását kérdőjelezi meg.

2.3.1. Az első találkozás nehézségei

A fogyatékos emberekkel való találkozásban az első benyomásunk fizikai megjelenés alapján alakul ki. Zavarba hoz minket egy vak ember tekintete, egy eltorzult test, különösen azt arc deformitása. Ennek egyik oka, hogy a fejünkben nagyon egyszerű séma uralkodik az emberről, amit a pszichológia *gestaltnak* nevez. Egy néhány vonalból álló pálcikarajzról azonnal tudjuk, hogy embert ábrázol, de ha meglátunk egy súlyosan mozgássérült embert, ellentmondásba kerülünk ezzel a sémával, ami zavart kelt bennünk. Schuster írja, hogy az arcok megértésével különleges, specifikus agyterületek foglalkoznak ezért az arcvonások különösen is erőteljes benyomást keltenek bennünk. Az arckifejezés értelmezésében megkülönböztetjük a *fiziognómiát*, az arc alakját, felépítését és a *mimikát*, amely a pillanatnyi érzelmi állapotról árulkodik. Egy adott csoportban jellegzetes vonások tekintetében az átlagostól eltérő arcot gyakrabban látunk csúnyának, mint a saját kultúránkban átlagosnak tekinthető vonásokkal rendelkező arcokat. Ráadásul az első benyomás alapján a fiziognómiát mimikaként értelmezzük, így jellegzetes jegyeket, anomáliákat kifejező gesztusként azonosítjuk. Már néhány hónaposan felismerjük az emberi arc sémáját, így az aszimmetrikus vagy atipikus fiziognómiájú emberi arcok zavarba hoznak minket (Schuster 2005). Ez természetes reakció, amit azonban a legtöbb ember nagyon gyakran szégyell, és inkább kilép a kapcsolatból. Schuster (2005) hozzáteszi, hogy az első benyomás az ismeretség során eltűnik, és a valódi mimika válik hangsúlyossá, amit a gyakorlatban dolgozó szakemberek

úgy élnek meg, hogy a kapcsolatban megszépülnek az elsőre nem túl pozitív benyomást keltő arcok is.

A második akadály a furcsa viselkedés: egy autizmussal élő ember bizarr mozdulatai, arckifejezései vagy szokatlan hanghordozása eltérnek a társadalmi konvencióktól, nem tudjuk ezeket értelmezni. Hasonló nehézséget okoz a veleszületett agyi eredetű bénulás okozta furcsa tónusú, nehezen artikulált beszédhang, vagy a mimikában részt vevő izmok bénultsága, rendellenes tónusa, esetleg akaratlan mozgása, amely folytonos grimaszoláshoz vezet. Az ilyen és hasonló szokatlan jelenségeket (mivel eltérnek a társadalmi normáktól) gyakran úgy kódoljuk, hogy az illető *nem normális*, vagyis értelmi sérült. Pedig ezek a tünetek nem feltétlenül függenek össze, viszont rendkívüli módon felerősítik a stigmatizáció veszélyét.

A legnehezebb a kapcsolatfelvétel. Emberi kapcsolatainkban rendszerint meghatározott társadalmi szerepek alapján veszünk részt. Ezek a szerepek megkönnyítik a találkozást. Tudjuk, hogy egy adott kultúrában elfogadott normák szerint az aktuális helyzetben szakemberként, ügyfélként, eladóként, vásárlóként, szomszédként stb. hogyan szokás viselkedni. Teljesen ismeretlen személyek találkozása esetén is megvannak minden társadalomnak a megfelelő kapcsolatfelvételi rítusai, ezek nélkül pedig gyakran tanácstalanná válunk. Elbizonytalanodunk, hogy kell-e kezdet nyújtani egy vak embernek, a grimaszoló mozgássérült vajon épértelmű-e, nem sértő-e a kerekesszékekben ülő beszélgetőpartner számára, ha lenézünk rá.

Az értelmi sérült emberek, de különösen a súlyosan halmozottan fogyatékos személyek esetében ezek a hátrányok összeadódnak. Míg más fogyatékossgal élő, ép intellektusú személyek próbálnak alkalmazkodni a társadalmi szabályokhoz, megtanulják kezelni a másik fél zavarát, és néhány mondatból álló tájékoztatással mérsékelni tudják a feszültséget. Ez elsajátítható, hiszen tapasztalatból tudják, min szoktak csodálkozni, vagy mitől jönnek zavarba a velük kapcsolatba kerülő emberek. A rehabilitáció mai gyakorlatának része megtanítani az érintetteket, hogy egyszerű hétköznapi módon kommunikálják, milyen segítségre van szükségük, és hogyan kell azt kivitelezni. Már gyerekkorban (vagy nem veleszületett fogyatékossgnál a rehabilitáció során) megtanulnak válaszolni az állapotukkal kapcsolatos kérdésekre. Ezzel szemben az értelmi sérültek gyakran nem tudnak, vagy nem akarnak ezekhez a szerepekhez alkalmazkodni. Ez kizökönt minket magabiztosságunkból, zavarba jövünk.

A kapcsolatteremtést tovább nehezíti a verbális kommunikáció hiánya. Igaz, hogy az információink jelentős részét a nonverbális csatornákon keresztül szerezzük, de a verbalitás teljes hiányára nem vagyunk felkészülve. A súlyosan halmozottan fogyatékos emberek gyakran egyáltalán nem tudnak beszélni, és ha használnak is valamiféle jelrendszert, ez általában olyan saját gesztus, amit a külső szemlélő csak akkor ért meg, ha valaki közvetít.

2.3.2. Neurobiológiai magyarázat: A fertőzés-elkerülés modellje

Az emberi test fizikai anomáliái erősen stigmatizáló hatásúak. A fertőzés-elkerülés modellje szerint az emberi idegrendszer evolúciós öröksége az úgynevezett fertőzés-elkerülés rendszer. Azzal támasztják alá ezt a modellt, hogy a fertőzött egyed kiközösítése, mint fertőzés elleni védekezés nemcsak főemlősöknél, de a törzsfajlás alacsonyabb szintjein is megjelenik. A fertőzés-elkerülés rendszer egy automatikus neurobiológiai alapokon nyugvó önálló rendszer, amely a szándékos döntéseinktől függetlenül működik, és különösen érzékeny bizonyos külső jelekre, amelyek bizonyos esetben halálos fertőző betegségekre is utalhatnak, például mimikai izmok bénulása, bőrbetegségek, abnormális mozgás és viselkedés, vagy a test fizikai struktúrájának megváltozása (Oaten, Stevenson és Case 2011). Mivel az arc az emberi kommunikáció egyik legfontosabb fókuszpontja, annak torzulásai különösen erős ellenérzéseket váltanak ki. Az arckifejezés akaratlan változásai (pl. cerebrálparézis esetén), vagy az illető által nem, vagy alig kontrollálható mozgások, hangadások távol vannak az értelmezhető viselkedésspektrumtól, így ezeket automatikusan veszélyesnek kódoljuk (Stier és mtsi, 2007).

Fogyatékoság esetén (és sok más esetben) ezek a külső jelek, amelyeket a szerzők „hamis vészcsengő”-ként jellemeznek, erős negatív érzelmi reakciókat indítanak el, nemritkán még undort is. Az undor szintén egy evolúciós örökség, funkciója az orális úton való fertőzés elkerülése, ezért vált ki a legtöbb emberből viszolygást az emberi testnedvekkkel való közvetett és közvetlen, sőt akár elképzelt találkozás is.

2.3.3. Szociálpszichológiai értelmezések

Andreas Frölich (1996) a súlyos halmozott fogyatékosággal való szembesülést, mint az ember saját identitásának megkérdőjelezését írja le. Az emberré válás során jelentős mérföldkő a „*homo erectus*” (felegyenesedett ember) megjelenése, így zavarba ejtő egy olyan emberrel találkozni, aki nem képesek önállóan vertikális testhelyzetet fölvenni. Szintén az emberi identitás része a környezetre való hatás, a környezet átalakításának képessége, az ember önmagát alkotó lényként, mint „*homo habilis*” és „*homo faber*” definiálja, míg a halmozottan fogyatékos emberek közül sokan egyáltalán nem képesek kezeik használatára. Hasonlóképpen az értelmi sérülés vagy a beszéd hiánya olyan kihívást jelentenek a „*homo sapiens*” identitása számára, amivel nehezen tud megküzdeni (*Frölich*, 1996). *Isaksen* úgy magyarázza ezt a találkozást, hogy „amikor egy ember lényének fizikai valósága szembetűnőbb, mint szellemi lénye, azzal a félelmetes életperspektívával szembesít minket, hogy az elme elveszítheti uralmát a test felett” (*Isaksen*, 2002, 802.o.).

A szociálpszichológia szerint a kategorizáció automatikus folyamat, amelynek során az egyén bizonyos csoportokhoz való tartozás és más csoportokkal való szembenállás eredményeként találja meg a saját identitását. A fogyatékoság esetén kialakuló tudattalan konfliktusok a kategorizáció egy sajátos formájához vezetnek, amely a belső konfliktusok elhárítását szolgáló énvédő attitűd (*Kovács*, 2010). A „mi” (ingroup) és az „ők” (outgroup) megalkotása és a másik csoport megvetése vagy lenézése megerősíti az egyén identitását, vagyis a „fogyatékos” kategória megalkotása tudattalan formában megerősíti a többiek „normalitását” (*Kama*, 2004; *Thomson*, 2001).

Kovács hozzáteszi, hogy a kirekesztő, vagy felsőbbrendű attitűd nem oldja fel az egyén szorongását, mivel „az előítélet vagy sztereotípa más személyes normák hiányában is konfliktust okozhat a személy számára, amennyiben az egyenlőségelvű gondolkodás és viselkedés erősen normatív a társadalomban vagy vonatkoztatási csoportjában” (*Kovács*, 2010, 14.o.). *Kovács* a személyes kontaktust tartja a leghatékonyabb eszköznek, mert az ismerősség érzésének növekedése gyengíti a másik csoport tagjaival és a velük való viselkedéssel kapcsolatos szorongást. Azáltal, hogy több információt kapnak a másik csoportról a róluk alkotott kognitív reprezentációik is megváltoznak (*Kovács*, 2010).

Hirota Otake (2011), a kéz és láb nélkül született fiatalember fogalmazta meg az alábbi sorokat *Senki sem tökéletes* címmel megjelent önéletrajzában: „A barátaim gyakran

mondogatják: 'Az igaz, hogy sokkolt, mikor először megláttalak: Nem tudtam, hogyan viselkedjek veled, vagy miről beszéljek. De az érzés idővel elmúlt és valahol menet közben elveszett, hogy fogyatékos vagy.' Azon nem lehet segíteni, ha az emberek az első pillanatban meglepődnek, de ez az érzés később elmúlhat, a további idegenkedést semmi sem indokolja". Ototake, 2011 o.n.).

Kovács hozzáteszi, hogy a személyes találkozás önmagában nem feltétlenül oldja fel az ellentéteket, olyan helyzetekre van szükség, amely segíti a közös csoportidentitás kialakulását, amelynek feltétele „a résztvevők egyenlő státusának biztosítása, az interakció kooperatív jellege, a közös cél kijelölése, valamint az intézményes támogatás (a saját csoport tekintélyei részéről)” (Kovács, 2010, 19.o). A közösségi zeneterápia alkalmi, a közös zenélés, vagy egy inkluzív fellépésre való közös felkészülés ilyen helyzeteket hoz létre, ezért különösen is alkalmasak a társadalmi érzékenyítésre.

2.3.4. A változás anatómiája: a terrormenedzsment elmélet

Oaten, Stevenson és Case (2011, online) idézett tanulmányukban írták, hogy „a másság megtapasztalása elegendő ahhoz, hogy az ember halálfélelmét fölkeltsse, de ez különösképpen igaz olyan esetekben, amikor ezt a másságot olyasmi okozza, ami az embert a saját sebezhetőségére emlékezteti, például a testi fogyatékoság vagy torzulás”.

A terrormenedzsment elmélet (*Terror Management Theory*) szerint mindazok, akik az ember törékenységének látható jeleit viselik, veszélyt jelentenek az ember önbecsülésére, mert felébresztik a saját halandóságukból fakadó félelmeiket (Greenberg és mtsi.,1986, 2002; Mikulincer és mtsi. 2002; Solomon és mtsi., 1991). Az elmélet szerint ahhoz, hogy megküzdjünk a halandóságunkra emlékeztető jelekkel két, látszólag ellentmondó stratégiát alkalmazunk. Az első reakciónk az ösztönös védekezés: megpróbáljuk eltávolítani magunktól ezt az üzenetet. Ennek egyik formája a saját csoporthoz és eszmerendszerhez való kötődések megerősítése, ami gyakran együtt jár a más nézeteket valló csoportokkal, vagy az egyéni világnézetet más módon konfrontáló üzenetekkel, vagy azok megszemélyesítőivel szembeni akár agresszív fellépéssel is. A második válasz a törékenységgel, halandósággal való szembenézés; és ennek hatása az élet értelmének keresése. Ez az értékes, értelmes élet utáni vágy arra ösztönöz minket, hogy olyasmit alkossunk, ami túlél minket, ezáltal szimbolikusan

legyőzzük a halált. Ezek az úgynevezett generatív aktusok igen sokfélék lehetnek a családi, baráti kapcsolatok megerősítésétől művészi vagy tudományos teljesítményen át az altruizmus számtalan formájának gyakorlásáig. A halandóság tudata és az értelmes élet vágya olyan értékrendbeli változásokhoz is vezethet, amely az önbecsülés külsődleges forrásai helyett stabil belső források felé, végső soron pedig kiegyensúlyozottabb élethez vezet. (Martens és mtsi, 2005; McAdams, Hart és Maruna, 1998; McAdams és St. Aubin, 1992; Schimel és mtsi, 2004).

3. A súlyos halmozott fogyatékoság és következményei

3.1. Súlyos és halmozott fogyatékoság

A szakirodalomban nincs teljesen egységes definíciója a súlyos halmozott fogyatékoságnak. A definíció megközelíthető orvosi, pszichológiai, pszichoszociális, jogi, etikai valamint gyógypedagógiai aspektusból. A nemzetközi szakirodalom is különböző fogalmakat használ. A leggyakrabban használt kifejezések a súlyos és halmozott jelzőnek megfelelő *“severe”, “profound”,* esetleg *„severe/profound and multiple”* bizonyos szakterületek hozzáteszik az értelmi sérülésre utaló *“mental”, “intellectual”* vagy *“learning”* kifejezést is. A szakirodalomban előfordulnak a támogatási szükségletre utaló szakkifejezések is, mint *“individuals with major support need”* illetve *“ongoing support need”*.

Magyarországon a pedagógia és gyógypedagógia jellemzően az alábbi definíciót használja: „A súlyos és halmozott fogyatékoság az egész élet során fennálló állapot, amelyre jellemző, hogy a testi struktúrák károsodása következtében a speciálisan humán funkciók – mint a kommunikáció, a beszéd, a mozgás, az értelem és az érzékelés-észlelés – minimálisan két területén súlyos vagy legsúlyosabb mértékű zavar mutatható ki. Ennek következtében az érintett személy pszichofizikai teljesítményei extrém mértékben eltérnek az átlagtól, így tevékenységeiben erősen akadályozottá válik, és társadalmi részvételében jelentősen korlátozott lehet. A súlyos és halmozott fogyatékoság hátterében rendszerint a korai életszakaszban bekövetkező, a központi idegrendszert érintő komplex károsodás áll. A fogyatékoságok a legkülönbözőbb kombinációkban és súlyossági fokozatokban, esetleg eltérő időben jelenhetnek meg ” (2/2005. (III.1.) OM rendelet 3. számú melléklete).

A magyar és a nemzetközi besorolás megegyezik az alábbi kritériumok tekintetében: az élettartam végéig tartó állandó gondoskodásra szorultság, valamilyen mértékű értelmi fogyatékoság és valamilyen – többnyire súlyos fokú – mozgáskorlátozottság és/vagy súlyos fokban akadályozott kommunikáció és/vagy egy, vagy többféle érzékszervi fogyatékoság. Fontos változás a károsodás mértékéből kiinduló statikus orvosi deficitorientált

megközelítéssel szemben, hogy a jelenlegi felfogás hangsúlyozza a fejlődésbeli különbségeket, és kiemeli a környezet felelősségét.

Márkus Eszter magyarázata szerint „a súlyos fokú fogyatékoság viszonylagos fogalom, a súlyos jelző arra utal, hogy a diagnosztizált sérülés, károsodás, fogyatékoság olyan akadályozó tényezővé válik, ami tartósan, maradandóan, véglegesen és jelentős mértékben nehezíti, akadályozza, gátolja a különböző funkciók zökkenőmentes kialakulását, fejlődését” (*Márkus*, 2005, 41.o.).

Tehát igen különböző képességstruktúrával rendelkező személyekről beszélünk, akik mindannyian segítségre szorulnak, de ennek foka és mértéke, illetve képzési igényük is igen különböző. A WHO 1992-ben a *people with profound intellectual disability* kifejezést használta, megemlítve, hogy a csoport tagjai 20 pontnál alacsonyabb IQ-val rendelkező személyek. Ez a kategorizálás annál is inkább problematikus, megkérdőjelezhető, mert az átlagtól extrém módon eltérő képességstruktúra miatt az IQ ebben az esetben hagyományos tesztekkel nem mérhető. A standardizált tesztek megbízhatósága az érzékelés-észlelés és mozgás területét érintő fogyatékoságok esetében, mint például siket-vakság vagy cerebrálparézis igencsak megkérdőjelezhető (*Crisp*, 2007, *Fagan* 2000, *Klassen* és mtsi., 2005, *Sattler* 2002).

Nakken és *Vlaskamp* (2007) a “*people with profound intellectual and multiple disabilities*” terminológiát javasolják, és a súlyos értelmi- és mozgássérülést diagnosztikus kritériumnak állítják. Hozzáteszik, hogy az értelmi sérülés „olyan súlyos, hogy hagyományos tesztekkel nem mérhető” (*Nakken* és *Vlaskamp*, 2007, 85.o.). Ez a meghatározás nem feltétlenül szerencsés, hiszen ahogy az egyik szerző két évvel korábban megfogalmazta, az, hogy az intellektuális képességek nem mérhetőek a meglevő mérőeszközökkel, nem feltétlenül jelenti ezen készségek hiányát, vagy alacsony voltát (*Vlaskamp*, 2005).

Az ép fejlődésmenettel való összehasonlítás még jelenleg is a gyógypedagógiai gyakorlat része. *Haupt* és *Fröhlich* (1982) definíciója szerint „legsúlyosabban fogyatékosnak nevezünk egy gyermeket, ha szemmel láthatólag nem képes arra, hogy elérje egy ép gyermek hat, nyolc hónapos korban mutatott átlagos teljesítményének szintjét” (idézi *Márkus*, 2005, 42.o.). Ez a definíció egyrészt félrevezető, mert nem veszi figyelembe a személy valós korával megszerzett élettapasztalatot, másrészt meglehetősen vitatható a létjogosultsága. Egy

mozgásfogyatékoságot sem jellemzünk azzal, hogy a személy a tipikus mozgásfejlődés mely életkori szakaszának megfelelő teljesítményt nyújt.

A 2001-ben kiadott Gyógypedagógiai lexikon meghatározása újszerű, amennyiben megkérdőjelezi az értelmi fogyatékoság diagnózisát, és a gyógypedagógiai szemlélet változását is megemlíti. „A halmozottan fogyatékos személyek között jellegzetes típust képviselnek a súlyosan halmozottan fogyatékosok. Esetükben a leggyakoribb a súlyos, agyi eredetű mozgáskorlátozottság és a motoros beszédzavar kombinálódása, de a súlyos értelmi fogyatékoság is előfordulhat. Ők voltak a populációból a leginkább elhanyagoltak; emberi szükségleteiket, kommunikációs igényeiket sokáig nem ismerték fel, képezhetetlennek tartották őket” (Lányiné, 2001, 109-110). Márkus Eszter javaslata alapján ez a definíció „tovább finomítható azzal, hogy az adott pillanatban a súlyos értelmi fogyatékoság tüneti képét mutat(hat)ja a vizsgált személy” (Márkus, 2005, 45.o.). Az informatika fejlődésével a szemvezérelt számítógépek és a megfelelő gyógypedagógiai módszerek kidolgozásával remélhetőleg közelebb kerülünk a pozitív szemlélethez, szakítva az életkori összehasonlítás, vagy bizonyos intelligenciatesztek alapján történő deficit-orientált megközelítéssel.

Ahogy medikális modellt lassan felváltotta a szociális modell, a súlyosan halmozottan fogyatékos személyek megsegítése is változott: a kórházi szemléletű, kizárólag ápolás-gondozásra fókuszáló ellátás mellett fokozatosan jelentek meg a pedagógiai szempontok, a személyiségfejlődés szükségleteinek mind teljesebb körű kielégítése. Gondozási, ápolási szükségleteik kielégítése mellett egyre nagyobb teret kapott a képességekre épülő személyre szabott fejlesztés. A szakemberek gondolkodásában, amely megsegítésüket addig gyakorta egyszerű karitatív cselekedetnek tekintette, a teljesítmény-orientációt az emberi személy értékelése váltotta föl. A medikális modell trónfosztásával tehát egy szemléletbeli változás is bekövetkezett: a már említett gyógypedagógiai pesszimizmust lassan felváltja az optimizmus, a minden ember nevelhetőségébe, fejleszthetőségbe vetett hit, és a nevelés fogalmának átértékelése (Márkus, 2005.).

A gyógypedagógia új, holisztikus felfogása szerint már nem egyes sérült funkciók tréningje van a központban, hanem a személy szükségleteinek kielégítése, személyiségének kibontakoztatása. A hagyományos orvosi megközelítés, amely a károsodást mértékéből indul ki, következésképpen statikus és deficitorientált. Ezzel szemben a jelenlegi felfogás az egyedi képességstruktúrát különbségét hangsúlyozza, és kiemeli a társas környezet felelősségét. „Az érintett népesség megértéséhez az vihet közelebb bennünket, ha a hiányzó vagy eltérően

működő funkciók mellett mindig azt is keressük, hogy ki ő, mit tud, és azt hogyan tudja.” (Márkus, 2005. 42.o).

3.2. Történeti távlat: képezhetetlenségtől a fejlesztő iskoláig

A súlyosan halmozottan fogyatékos személyek (korabeli terminológiával *hülyék* vagy *idióták*) képezhetősége és oktatása számos szakmai vita tárgyát képezte mind Magyarországon, mind nemzetközi viszonylatban. A „képezhetőség” és „nevelhetőség” kategóriáit és fogalmait különböző szakterületek és irányzatok sokféleképpen határozták meg.

A medicina szemszögéből a legsúlyosabb fogyatékoság egyenértékű a gyógyíthatatlansággal, és a nagyarányú és hosszú távú (általában élethossziglan tartó) ápolási szükséglettel. Ez, a már említett medikális, és teljesítmény-orientált szemlélet vezetett a „képezhetetlenség”, mint irreverzibilis állapot fogalmának megállapításához, amely a gyógypedagógiában is pesszimista szemléletet eredményezett. Ez a szemlélet mára sem változott meg teljesen. „A fogyatékoság látványos volta miatt akár laikusok számára is könnyen észrevehető, hogy az adott pillanatban mit nem tud” az adott személy, ezért még szakemberek által leírt jellemzésekben is gyakori „a magasabb rendű humánspecifikus funkciók hiányának felsorolása” (Márkus, 2005, 42. o.).

A képezhetőség fogalma folyamatos újradefiniálásának, majd 1993-ban a képezhetetlenség kategóriája hivatalos eltörlésének története, valamint az a vita, hogy a súlyosan halmozottan fogyatékos gyermekek oktatása közoktatási feladat-e, betekintést enged a többségi társadalom és legsúlyosabban sérült tagjainak mindenkori viszonyába is. Az alábbi rövid összefoglaló a teljesség igénye nélkül néhány mérföldkövet mutat be a szakmai szemlélet változásairól.

3.2.1. Kezdetek

A Bárány Eötvös József miniszter által kiadott 1868. évi XXXVIII. (a tankötelezettségről szóló első népoktatási) törvény szerint „az elmebetegségben szenvedők, avagy taníthatatlan tompaelméjűek” pedig kizáratnak a nyilvános intézményekből (3. §). Frim Jakab 1875-ben európai tanulmányútja után megalapította a „hülyenevelő- és ápoló intézet”-et (mai

terminológia szerint súlyosan halmozottan fogyatékos, és értelmileg akadályozott személyek számára). Kifejezte, hogy „nem elég emberbaráti szempontból megvédeni őket a szegénységtől, éhezéstől és kiközösítéstől, hanem ’gyógyítással-neveléssel’ képezni kell őket” (Hatos 1959, idézi Gál, 2010, 170.o.). Megállapításai közül számos ma is megállja a helyét, többek között megfogalmazta a személyre szabott bánásmód fontosságát, és hangsúlyozta a zene nevelő erejét. Az ő írásai tekinthetők az első hazai szakirodalomnak az értelmi sérült személyek neveléséről (Gál, 2010).

Az 1921. évi XXX. törvény a fogyatékos tanulókra is kiterjesztette a tankötelezettséget, de az „elmebeteg vagy tompaelmájú” tanulókat továbbra is kizárta. A közoktatásban ezekben az években a képezhetőség fogalma az oktathatósággal volt egyenértékű, „a csak nevelésre alkalmasak” még a gyógypedagógiai nevelésből is kiszorultak. *Berényi Ferenc* megállapítása szerint „a fogyatékosok jó része be sem kerülhetett a gyógypedagógiai intézménybe, vagy pedig onnan minden haszon nélkül eltávolított” (*Berényi*, 1940, 76. o. idézi *Gál*, 2016, 40.o). *Bárczi Gusztáv*, aki 1937-ben vette át a budai Gyógypedagógiai Nevelőintézet vezetését „azzal [...] hogy a nevelhetőséget minden esetben fel lehet és fel is kell tételezni, a képezhetetlenséget, mint kizáró okot, teljességgel megszüntette” (*Berényi*, 1940, 75.o.).

1952-ben az értelmi fogyatékos gyermekek számára létrehozott első tanterv magába foglalta mindazokat a feladatokat, célkitűzéseket, amelyeket azokkal a gyermekekkel kell elérni, akik az általános iskolában *értelmi fogyatékoságuk miatt* haladni nem tudnak.

Kitért az értelmi fogyatékosok legsúlyosabb csoportjára (kísérleti csoport), akik „a külvilág hatásaira nem minden esetben reagálnak, ezért tehát ebben a csoportban kitűzött cél és feladat ennek kialakítása” (*Gál*, 2010, 176.o). *Bárczi Gusztáv* és kollégái ragaszkodtak azon alapelvhez, hogy gyógypedagógiai ellátásban képességektől függetlenül minden gyermek részesüljön. „Az 1958-as tanterv visszalépést jelentett, megállapította, hogy „a tanterv [...] az egyes tantárgyaknál a tanévvégi követelményeket úgy állítja fel, hogy [...] nem teljesítése a fejlődésre való képtelenséget igazolja.” (*Tanterv és utasítás*, 1958, 10.o.)

3.2.2. „Képezhetetlenek” (1961-1993)

Magyarországon az 1961-es oktatási törvény hivatalosan is képezhetetlennek nyilvánította a súlyosan halmozottan fogyatékos gyermekeket⁵, és csak az 1993-as közoktatási törvény rendelkezett kötelező képzésükről. A közoktatási szolgáltatásokból „képezhetetlenségük” miatt kirekesztett gyermekek hátrányos helyzetét a jogi szabályozás is súlyosbította, hiszen a tankötelezettség teljes idejére felmentették őket annak teljesítése alól. A gyógypedagógia abban az időben teljességgel lemondott képzésükről és oktatásukról, a szakemberek csak az ápolás-gondozásukra fordítottak figyelmet. Ebből a szemléletből kiindulva néhány pozitív kivételtől eltekintve az oktatás-neveléshez, vagy fejlesztéshez szükséges tárgyi és személyi feltételeket sem a törvényi szabályozás, sem az uralkodó szakmai szemlélet nem biztosította. 1993-ig tehát a súlyosan halmozottan fogyatékos gyermekek a tankötelezettség alóli felmentés következményeképpen vagy a családban maradtak, vagy egészségügyi gyermekotthonba (ma ápoló-gondozó otthon) kerültek.

Ezekben az otthonokban lakó gyermekekre a rendszer ráragasztotta a mai füllel erőteljesen diszkrimináló *képezhetetlen* címkét. Ez az eljárás már csak azért is problémákat vet fel, mert a kommunikáció akadályozott volta gyakran megnehezíti az értelmi képességek pontos megítélését. Viszont ha valaki bekerült a rendszerbe, onnan nehéz volt kikerülni, és a pedagógiai fejlesztés teljes hiányában, gyakorlatilag az ápolás-gondozásra szakosodott intézményekben ezek a gyermekek nem tudnak megfelelően fejlődni, a hospitalizáció és a szocializációs hátrány eredményeképpen visszafordíthatatlan másodlagos sérüléseket szenvedtek.

3.2.3. Képzési kötelezettség (1993-2010)

Az 1993-ban hatályba lépett új közoktatási törvény nagy vívmánya volt, hogy megszüntette a „képezhetetlenség” fogalmát, így a „tankötelezettség alóli végleges felmentés” lehetőségét is. Továbbra is megnevezett a „tankötelezettségüket teljesíteni nem tudó” gyermekeket, számukra a tankötelezettség mintájára bevezette a képzési kötelezettséget. Ezzel a jogalkotó

⁵1961. évi III. törvény 4. § A tanköteles indokolt esetben egy-egy tanév tartamára felmenthető az iskolába járás alól. A testileg, érzékszervileg, vagy értelmileg fogyatékos, de képezhető tanköteles gyermek oktatása és nevelése gyógypedagógiai intézményekben történik. **A képezhetetlen gyermeket az iskolák látogatása alól fel kell menteni.**

„elismerte” a súlyosan-halmazottan fogyatékos gyermekek nevelhetőségét, képezhetőségét (Márkus, 2005).

A pozitív változások ellenére a törvény számos vitatható elemet tartalmazott. A szabályozás heti 3-5 óra foglalkozást biztosított, amely ráadásul a többségi iskolarendszer emelkedő óraszamaival ellentétben a képzési kötelezettség teljes időtartama alatt stagnált, így távolról sem biztosított esélyegyenlőséget. További problémát jelentett, hogy a képzési kötelezettséget az oktatási rendszeren kívül biztosította, illetve, hogy az 1952-es törvényhez hasonlóan a jogalkotó az érintettekre hárítja felelősséget, akik „fogyatékoságuk miatt” nem képesek eleget tenni tankötelezettségüknek (Márkus, 2005). Verdes Tamás (2010) ezt a szabályozást nyíltan diszkriminatívnak nevezi. Cikkében rámutat, hogy az bár az *Alkotmány* szerint az állam nem tagadhatja meg az elemi oktatáshoz való jogot képesség-alapú kritériumok alapján, a súlyosan halmazottan fogyatékos tanulók képzése; mégsem minősült oktatásnak; és nem került be a közoktatás rendszerébe.

Ráadásul a törvényi szabályozás nem oldotta meg a problémát, hiszen ez a heti 3-5 óra is újszerű szakmai feladatot jelentett, amely felkészületlenül érte a gyógypedagógiát: hiányoztak a tárgyi és személyi feltételek, kevés volt az ezen a speciális területen szakmai tapasztalattal rendelkező gyógypedagógus, nem állt rendelkezésre útmutatás a fejlesztőiskola leendő tanulóinak legfontosabb sajátosságairól, nevelésük, fejlesztésük célkitűzéseitől, feladatairól, területeiről. A fejlesztőiskolai oktatás minősége a gyógypedagógus személyén, tapasztalatán múlt, mert az oktató-nevelő munka tartalmára, módszereire, eszközeire vonatkozóan hiányzott a tudományos megalapozottsággal kidolgozott metodika. A törvényi legitimizálás önmagában nem bizonyult elegendőnek, az esélyegyenlőséget biztosító, megfelelő gyógypedagógiai megsegítés biztosítása nem oldódott meg a törvény hatályba lépésével. A törvényi változást az intézményrendszer lassú átalakítása követte, de az intézmények és szakemberek említett pesszimista szemléletének megváltozása és egy új szemlélet elterjedése hosszú folyamat eredménye lesz, amelyhez reményeim szerint jelen dolgozat is hozzájárul.

További probléma, hogy az 1993-as közoktatási törvény megszüntette a képezhetetlenség fogalmát, de továbbra sem oldotta meg a tankötelezett korból már kinőtt felnőttek pedagógiai kísérésének kérdését. Bár az idézett 2/2005. OM rendelet kimondta az *egész életen át tartó* gondoskodás szükségességét, a tankötelezett kor (amely náluk 23 éves korig kitolható) utáni pedagógiai kísérést nem biztosította. Gyakorlatilag tehát a gyermekkorukban képezhetetlennek nyilvánított személyek egészségügyi gyermekotthonban nőttek fel, s aki

1993-ban már nagykorú volt (mint a *Nádizumzum* zenekar tagjainak jelentős része) hivatalosan sosem részesült oktatásban.

3.2.4. Fejlesztő iskolai oktatás (2010-

A közoktatásról szóló 1993.évi LXXIX. törvény 2006-os módosítása alapján a súlyosan, halmozottan fogyatékos gyermekeknek is joguk van 6-23 éves korig fejlesztő iskolai oktatás igénybevételére. A törvény négy évet biztosított a felkészülésre, tehát elvben azt jelentette, hogy 2010. szeptember 1-től megszűnt a heti 3-5 órás fejlesztő felkészítés lehetősége, így minden gyermeknek heti 20 órás fejlesztést kellene kapnia. Tehát a fejlesztőiskola létrehozása állami, önkormányzati kötelezettséggé, a szülők számára pedig számon kérhető jogosultsággá vált. A 2011. évi CXCV. (új köznevelési) törvény szerint „a súlyos és halmozottan fogyatékos gyermek annak a tanítási évnek az első napjától, amelyben a hatodik életévét betölti, fejlesztő nevelés-oktatás keretében teljesíti a tankötelezettségét. A fejlesztő nevelés-oktatást az oktatásért felelős miniszter rendeletében foglaltak alkalmazásával, a szülő igénye, a gyermek állapota és a szakértői bizottság fejlesztő foglalkozások heti óraszámára vonatkozó javaslatának figyelembevételével kell megszervezni. A heti fejlesztő foglalkozások száma nem lehet kevesebb húsz óránál”.

A legtöbb kritika azért érte a törvényt, mert lehetőséget biztosított gyógypedagógiai iskolák, bölcsődék, fogyatékosok nappali intézményei és korai fejlesztést végző intézményeknek számára, hogy fejlesztőiskolai csoportokat indítsanak, ezt kötelezővé viszont csak a tanköteles korú gyermekeket és fiatalokat is ellátó bentlakásos intézmények számára tette. Ennek az volt az eredménye, hogy súlyosan halmozottan fogyatékos, tanköteles korú gyerekek kb. egyharmada nem tudott élni a törvény biztosította jogával. A másik probléma a távolság. Általában nagyvárosokban, megyeszékhelyeken nyíltak meg ezek az iskolák, a nagy távolságok pedig nehezen vagy egyáltalán nem leküzdhető akadályt jelentenek sok család számára. Az élethossziglani pedagógiai kísérés szükségletére, vagyis a felnőttek helyzetére pedig ez a törvény sem adott választ. A pedagógusok minősítési eljárásának bevezetése pedig tovább növelte a különbséget a közoktatásban és a közoktatás rendszerén kívül a szociális szférában dolgozó gyógypedagógusok munkájának elismerése között. Ennek eredményeképp a súlyosan halmozottan fogyatékos felnőttekkel való munka feltételei sokat romlottak, anyagi elismerése és presztízse tovább csökkent. Az ennek következtében fokozódó szakemberhiány negatívan hatott az érintett személyek életminőségére. A fejlesztő iskolai oktatás bevezetése

egy fontos mérföldkő a súlyosan halmozottan fogyatékos emberek életminőségének, társadalmi befogadásának történetében, épp ezért részletesebb elemzése meghaladja a dolgozat kereteit. Összegzésképpen azt a pozitívumot szeretném megemlíteni, hogy a változást komoly szakmai munka kíséri, szakemberek képzése, szakmai anyagok kidolgozása, a gyakorlatban felmerülő problémák folyamatos orvoslása mai napig is tart.

3.3. A súlyosan halmozottan fogyatékos gyermeket nevelő családok életkörülményei

A fogyatékoság másodlagos következményei a marginalizált társadalmi helyzet és szegénység. Bár ez egészen mást jelent a jóléti társadalmakban, mint a harmadik világ országaiban, a fogyatékoság, szegénység és alacsony társadalmi státusz kölcsönösen összefüggő dinamikája a társadalmi, kulturális, és gazdasági különbségektől függetlenül világszerte ismert jelenség (Bass, 2004/2009; Grut és Ingstad, 2006; Kálmán 2004; MENCAP, 2001; Van Kampen, Van Zijverden, és Emmett, 2008; Groce és mtsi., 2011). Ezek az általános dinamikák minden fogyatékoságtípusra igazak, de a más fogyatékoság esetén jelentkező szociokulturális hátrányok ebben az esetben összeadódnak, még sebezhetőbbé téve nemcsak az érintett személyt, de az egész családját is.

Az alábbi összefoglaló Bass László: Szüljön másikat?! – Súlyosan, halmozottan fogyatékos gyermeket nevelő családok életkörülményei Magyarországon c. tanulmánya alapján készült. Az adatfelvételek a kutatáshoz 2002 őszén és 2003 első félévében történtek meg. A 1993. évi LXXIX. törvény 2006-os módosítása alapján elindult fejlesztőiskolai hálózat valószínűleg sokat javított a helyzeten, de a jelenleg Magyarországon élő kb. tizenkétezer súlyosan halmozottan fogyatékos gyermek és felnőtt közül valószínű csak a tankötelezett korú gyermekek és családjuk életminőségét befolyásolták pozitívan a változások. Hasonló helyzetképet ad a MENCAP 2001-es *Nem hétköznapi élet* címmel megjelent tanulmánya, ami magyarul Bass László tanulmányával együtt a *Kézenfogva Alapítvány* kiadásában olvasható (2004/2009).

A súlyosan halmozottan fogyatékos gyermekeket nevelő családok szociális helyzete, összetétele, a gyermek születése előtt nem tér el a magyarországi átlagtól, a gyermek születése után azonban életük radikálisan megváltozik. Mindennapi megélhetésük veszélybe kerül, ezen családok háromnegyed része a létminimum alatt él. Ennek egyik legfőbb oka, hogy az egyik

kereső általában otthon marad a gyermekkel, a másik, hogy fogyatékos gyermek ellátásának speciális többletköltségei is vannak. A kiadásait részben, vagy egyáltalán nem fedező anyagi támogatások pedig csak kevesekhez jutnak el, a tájékoztatás hiánya, vagy a bonyolult és nemritkán megalázó kérvényezési procedúra miatt. (Bass, 2004/2009)

A családok kapcsolatrendszere beszűkül, családon belüli kapcsolatok pedig gyökeresen megváltoznak. Ennek egyik oka az időhiány: az ápolási és gondozási feladatok a gyermek önállóságától függően átlagosan napi 5–6 órát vesznek igénybe. A mindennapi élet feladatai komoly szervezést, és az átlagnál lényegesen több energiabefektetést igényelnek, akár a gyermek felügyeletét kell megoldani, akár együtt szeretnének kimozdulni.. Szinte egyáltalán nem marad ideje a családtagoknak rekreációra, még kevésbé közös pihenésre, illetve a baráti és a társadalmi kapcsolatok fenntartására. A gondozási feladatokon kívül az érintett családtagnak általában folyamatos felügyeletre van szüksége. Támogató barátok vagy családtagok híján ez a feladat a négy fal közé zárja a családot. A családtagok egyike, (általában az anya) otthon marad a gyermekkel, amely a társas kapcsolatok radikális csökkenésén kívül a legtöbb esetben komoly anyagi gondokhoz vezet. . Végeredményben az elszigetelődés, bezártság, elmagányosodás, beszűkülés, és a csökkenő életszínvonal mind a család egészének, mind az egyes tagjainak teherbíró képességére kihat: megnövekszik a pszichés problémák megjelenésének valószínűsége. Az otthonukban élő halmozottan fogyatékos emberek élete meglehetősen passzív és egyhangú: ébren töltött idejük kb. felét az önellátó tevékenységek töltik ki, a fennmaradó időt a kutatások szerint tévé előtt vagy játékkal töltik, általában magányosan. (Bass, 2004/2009).

Míg a felnőttkorba való átlépés a legtöbb család életében önállósodást jelent, náluk a lehetőségek beszűkülését jelenti. Egyrészt az intézményi támogatás és számos szolgáltatás a gyermek nagykorúságával megszűnik, másrészt a felnőtté váló ember ellátása, gondozása fizikailag nagyobb kihívást jelent, harmadrészt pedig a környezet jobban tolerál egy fogyatékos gyermeket, mint egy felnőttet. A halmozottan fogyatékos felnőttek a környezeti akadályok és a fent említett összetett okok miatt gyakran elszigetelten élnek. Bár a szakirodalom hangsúlyozza, hogy pedagógiai kísérésre egész életükön át szükségük van, a gyakorlatban az oktatási rendszerből kikerülve erősen kérdéses, hogy hozzáférnek-e bármiféle pedagógiai szolgáltatáshoz.

Bár fontosnak látom, hogy az állam biztosítsa a támogatást ezeknek a családoknak, de az elszigetelődés, elmagányosodás problémáját csak társadalmi összefogással és felelősségvállalással látom megoldhatónak, vagyis a szűkebb és tágabb környezet elkötelezett összefogása szükséges ahhoz, hogy ezek a családok ne kerüljenek marginális helyzetbe. A kirekesztés- szegénység-fogyatékoság ördögi körének megtöréséhez a felnövekvő generáció érzékenyítése, szemléletformálása elengedhetetlenül fontos.

3.5. Intézményi ellátás

A súlyosan-halmozottan fogyatékos személyek helyzete jelentősen függ ellátásuk intézményes rendszerétől. Ellátásuk, megsegítésük, nevelésük, oktatásuk, fejlesztésük különböző intézményrendszerekben történik, nem az érintett személyek szükségleteinek, nevelési igényeinek megfelelően, de az egyes ágazatok sajátos belső logikája szerint.. (Márkus, 2009). A probléma orvoslásának hatékony módja az ágazatok sokrétű tevékenységének összehangolása mellett az volna, ha számukra minden ellátási terület emelt szintű szolgáltatásokat biztosítana. A nagyobb normatíva és a többletszolgáltatások tennék lehetővé az egyenlőbb esélyeket az érintettek és családjuk részére egyaránt.

A súlyosan halmozottan fogyatékos gyermekek bentlakásos intézményei sokáig kizárólagosan a közigazgatásilag az egészségügyi ellátás rendszeréhez tartozó *egészségügyi gyermekotthonok* voltak. Ezek elsősorban egészségügyi ellátást nyújtottak, és ápolási, gondozási feladatokat láttak el. Ezekben az intézményekben a képzési kötelezettség bevezetése előtt hiányoztak a gyógypedagógiai fejlesztéshez szükséges személyi és tárgyi feltételek, így a speciálisan az ő nevelésüket-oktatásukat elősegítő módszerek, eljárások nem alakulhattak ki, ill. nem honosodhattak meg (Márkus, 2005).

Az 1993-as törvényi változás (a képezhetetlenség eltörléséről) magával hozta az intézményrendszer lassú átalakulását is. Az 1/2000. (I. 7.) a személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló SzCsM rendelet hatására a normalizáció elve alapján számos változás lépett életbe. Többek között a nagy kórházszerű hálótermek 1-4 fős szobákká alakultak, egyre nagyobb teret kaphattak a személyes igények, a szigorú napirendet felváltotta a társas együttélést szabályozó házirend. Az egészségügyi ellátás jogát és annak biztosított normatíváját ezzel ezek az otthonok

elvesztették, bár a lakók egészségi állapota és szükségleteinek optimális ellátása a komplex megsegítés jegyében számos egészségügyi szolgáltatást is igényelne.

A jelenlegi törvényi szabályozás, a személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 1/2000. (I. 7.) SzCsM rendelet által biztosított és finanszírozott szakemberek száma még így is elmarad a szakmailag indokolt létszámtól. Az említett rendelet például a felnőtteket ellátó ápoló-gondozó otthonok számára 50 ellátott személy esetén 2 fő fejlesztőpedagógus alkalmazását írja elő, ráadásul a munkakör betöltéséhez nem feltétlenül szükséges gyógypedagógus végzettség. Az iskolarendszeréből kikerülő fiatalok számára államilag biztosított szolgáltatások személyi és tárgyi feltételrendszere messze elmarad a tanköteles korú gyermekek számára biztosított színvonalától. Fontos volna, hogy az őket ellátó rendszer megkapja a szociális, az egészségügyi járadékot, a foglalkoztatási és felnőttképzési normatívát, mert ez biztosíthatná, hogy ezek az emberek méltó körülmények közt élhessenek.

Nem szükségszerű jelenség a sérült gyermeket nevelő családok elszigetelődése sem. Számtalan pozitív példa mutatja, hogy a sérült gyermek összefogja a családot, erősíti az összetartozást, jelenlétét ajándékként élik meg. A barátok, támogatók sem feltétlenül maradnak el. Egy érintett szülő mondta, hogy az a kapcsolat, ami megszakadt a sérült gyermek miatt, nem volt elég erős: előbb-utóbb megszakadt volna valami más okból is.

Mégis a tendenciák ismeretében fontos lenne, hogy a komplex ellátás része legyen külső és belső kapcsolataik megerősítésében, megtartásában is megsegíteni a családot. A lakókörnyezet felelősségvállalása, összefogása döntő mértékben befolyásolja a súlyosan halmozottan fogyatékos személyek életminőségét, hiszen külső kapcsolatok, programok nélkül az érintettek ugyanúgy izolálódhatnak és elmagányosodhatnak a családban, mint az intézményben.

4. Közösségi zeneterápia modellje a *Nádizumzum* zenekar gyakorlatában

4.1. A *Nádizumzum* zenekar

A *Nádizumzum* Zenekar 2007-ben alakult Ipolytölgyesen, a Római Katolikus Szeretetszolgálat *Szent Erzsébet Otthonában*, amely 150 fő ellátására alkalmas ápoló-gondozó otthon. Az otthon felnőtt lakóinak nagy része gyerekként megkapta a „képezhetetlen” minősítést. A tizenegy tagú zenekar több mint 60 koncertet adott az otthon falain belül és kívül, többek között Budapesten, Vácott, Szobon, Esztergomban, Siófokon, Szegeden. Repertoárja jelenleg körülbelül 150 népdalból áll. A *Consonante* módszert, amivel zenélnek, e dolgozat írója fejlesztette ki gyakorlati tapasztalatok alapján.

4.2. A *Consonante* módszer

4.2.1. Vitalitási affektusok és a velünk született zeneiség

A zeneterápia szakirodalma a velünk született zeneiséget kommunikatív muzikalitásnak nevezi (Andsell, 2014; Holck, 2004; Malloch, 1999, 2009; Pavlicevic, 2002; Procter, 2002; Trevarthen és Malloch, 2002). Ez a korai kommunikáció az „itt és most”-ban gyökerezik, nem absztrakt tartalmakat oszt meg, hanem érzelmet, szándékot kommunikál vagy közös interakciós fókuszra keres. Ez a zenei improvizáció, amit a szakirodalom protokonverzációnak nevez, kezdeményezésből, válaszadásból áll, amely zeneileg ismétlés és téma-variáció formában valósul meg. Jellemzője, hogy intimitást hordoz, kölcsönös megértést hoz létre és jelrendszert alkot. Születéstől fogva jelen van, erre az alapra épül a szimbolikus jelentés és a beszéd. Elsődleges célja az interszubjektivitás (a másik személlyel való szándék-, figyelem- és érzelemmegosztás) és érzelmi összehangolódás.

Az ének és a beszéd a gyermekeknél kb. egyéves korban válik szét, addig a gyermek inkább a beszéd zenei paramétereire, pl. mozgásával a felnőtt prozódijára reagál (Condon és Sander, 1974). Malloch meghatározása szerint a preverbális kommunikáció gyakorlatilag egy zenei játék, amely leírható a zene időbeli változásaival (*pulse*), minőségi változásaival (*quality*) és

azzal a szerkezettel vagy mintázattal, ami az előző két paraméter dinamikus változásaiból jön létre (*narrative*) (Malloch,1999) .

Daniel Stern pszichológus és csecsemőkutató részletesen elemezte ezt a sajátos zenei kommunikációt és leírta a vitalitási affektusok jelenségét, amely az érzelmi változások és az érzelmet kifejező mozgás vagy zene egységét tárja föl, ami mindig dinamikus változás mentén ragadható meg. Az éhséget, szomjúságot például megtapasztalhatjuk fokozatosan erősödő ingerként, álomba merülhetünk lassan, de egyik pillanatról a másikra is. Ezek a testi tapasztalatok közös nevezőivé, vázává válnak az érzelmi tapasztalatainknak is, a szomorúságot is megtapasztalhatjuk hasonló növekvő vagy csökkenő formában, hirtelen dühbe gurulhatunk, stb. Ezeket az alapsémákat dinamikus változások mentén írhatjuk le, mint elröppenő, kirobbanó, kiteljesedő. Stern szerint ezek az egyszerű sémák, amelyek külső modalitásból származó élményeket közös nevezőre hoznak, leginkább zenei kifejezésekkel írhatóak le, mint *crescendo*, *diminuendo*, stb. A vitalitási affektus tehát a belső érzelmi állapotban zajló szubjektív tapasztalás, amely a stimulus időkontúrját kíséri, és leggyakrabban mozdulattal és hangadással fejezzük ki. Stern a szerint a vitalitási affektusok nemcsak a preverbális kommunikáció jellemzői, hanem élethossziglan működnek bennünk, így válnak a művészetek, különösen az időhöz kötött művészetek, mint a zene és a tánc építőköveivé (Stern, 2002, 2010).

4.2.2. Hangszert a mozdulathoz, ne mozdulatot a hangszerhez

A hangszeres mozgásokat vizsgáló kutatások (Cadoz, 1988; Cadoz és Wanderley, 2000; Jensenius, és mtsi. 2009; Wanderley és Depalle, 2004) a hangszerjáték során megjelenő mozgásokat három fő kategóriába sorolják: hangot adó mozgások (*sound-producing gestures*), kiegészítő mozgások (*ancillary movements*) és kommunikatív mozgások (*communicative movements*). Jensenius és munkatársainak (2009) kutatásai szerint a kiegészítő mozgások az előadó szándékától függetlenül részét képezik a zenei előadásnak. Wanderley (2002) kutatásai alapján ezek a mozgások stabil és megismételhető mintázatokat alkotnak. Leman és munkatársai (2009) szerint, amikor a hallgatóság mozgással követi a zene folyamatát, a közönség befogadó mozdulatai az előadó kiegészítő mozgásával harmonizálnak.

A hagyományos hangszeres zeneoktatásban leegyszerűsítve arról van szó, hogy az alapvetően adott jó motorikus képességekre építve új és bonyolult mozgássorokat tanulnak meg, a

hangszer technikai kezelését fejlesztik egyre magasabb szintre. *Luc Nijs* (2017) megfogalmazásában a sok gyakorlás célja, hogy a hangszer fokozatosan beépüljön a zenész dinamikus testsémájába, a testrészévé váljon. Egy hangszer technikai kezelésének legmagasabb fokú elsajátítása azt jelenti, hogy a zenész a hangszert a saját testének „természetes meghosszabbításaként”, nem pedig eszközként éli meg: nincs szüksége a mozdulatok átgondolására, hanem természetes módon alkalmazkodik az adott zenei környezet kisebb változásaihoz (*Behnke*, 1983; *Davidson és Correia*, 2002; *Nijs*, 2017; *Nijs és mtsi.*, 2013; *Nosulenko és mtsi*, 2005). Gyermekkorban az új mozgások még könnyen megtanulhatók, természetesen válnak részévé a felnövekvő gyermek egyre gazdagodó mozgásmintáinak.

Ez nem kivitelezhető abban az esetben, mikor súlyos mozgáskorlátozottsággal állunk szemben, a mozgásos cselekvések sémái hiányosak, még az önellátás alapvető feladatai is akadályba ütköznek. A *Consonante* módszer megfordítva a normális menetet, a már meglévő motoros mintákhoz keres hangszert, vagy a zenehallgatás közben megjelenő spontán mozgásokat hangszeres mozgásokká alakítja oly módon, hogy a lehető legpontosabban beleilleszkedjen az adott motoros mintákba. Ehhez a résztvevők spontán mozgásainak elemzése szükséges annak érdekében, hogy olyan mozgásmintákat találjunk, amelyek természetesen illeszkednek az illető zenehallgatás közben spontán módon megjelenő mozgásaihoz. A mozdulatok természetessége azért is fontos, hogy hosszan, akár egy óra koncert alatt is ismételhetőek legyenek. Egyes zenészek a hétköznapi mozgásreperőárjukon felül képesek egyszerű, de új mozdulatot megtanulni, s a mozdulat dinamikáját, amely hagyományosan a hangszerkezelésnek felel meg a gyakorlás során tökéletesítik. Másoknál olyan egyszerű mozgásokat kellett találni, amely természetesen illik a mozgásmintába. Ilyen a húros hangszerek a húrokra merőleges ütővel való megszólaltatása, amelyet (ellentétben például a pengető használatával) egy adott izomcsoport kifáradása esetén tovább lehet folytatni más mozdulattal: pl. a mozdulat indulhat vállból, könyökből vagy csuklóból. Ezek a mozdulatok félig automatikusan is követik a felsőtest a darab lüktetésével való összehangolódását. Stern szerint ez az összehangolódás ösztönös, a mozgás és zene egymással kölcsönösen megfeleltethető jellemzői a tempó, ritmus, intenzitás, hangsúly és alak (*Stern*, 2002, 2010). Ebből az következik, hogy a hallott zene karakterének mozgással való megjelenítése automatikus, velünk született reakció. Az összehangolódásnak ez a jelensége a közös próbák során a hangszeres mozgások egyre precízebb megvalósításához vezet.

A másik jelentős kihívást a viselkedésbeli problémák jelenthetik. Az egyik zenész pl. agresszív ütéseivel megpróbálta tönkretenni a hangszerét. Számára egy kisebb asztali hárfát láttam el kemény és erős húrokkal, és az egyik ütő fejére egy hosszúkás filcbevonatot készítettem. Az ütő a húrokról visszapattant, s néhány perc agresszív játék után a játékos feszültsége csökkent, s elkezdte élvezni a közös játékot. A közös játékba való bekapcsolódás nemcsak számára, hanem más viselkedésproblémával, motivációhiánnyal érkező zenekari tag számára jelentett elég erős késztetést ahhoz, hogy betartsa a közös zenélés kereteit. Az egyik zenekari tag az évek során elvesztette édesanyját, azóta lehangoltabb, motiválatlanabb, és a vitalitási affektusok finom árnyalataira is kevésbé reagál, így őt néha megérintve, a vitalitási affektust testi kontaktussá alakítva segítjük a közös zenélésben, amikor játéka eltér a közös hangzástól, hangossá és monotonná válik.

4.2.3. Az ötletadó citera

A módszer másik fontos alapelve a mindig konszonáns kíséret. A citerának van néhány húrja, amin a dallamot játsszuk, a többi csak üresen szól, bármilyen dallamot játszik a citerás, ezek a húrok mindig ugyanazt a hangot adják, alapot és kvintet. Ezeket vendéghúroknak nevezzük. hívják. Ezzel a kéthangos kísérettel egyébként többször találkozunk a népzeneben, dudabasszusnak hívják. A dudán és a citerán kívül több népi hangszer is működik ezen az elven, pl. az ütőgardon, vagy a tekerőlant. (A jelenség más népek zenéjében is előfordul, tehát a módszer más országokban is használható.) A *Consonante* módszer dallamjátékra alkalmatlan, de különböző oktávokon ezt az alaphangot és kvintet tartalmazó „akadálymentes”, mindig konszonáns kíséret játékára alkalmas hangszerekkel dolgozik.

4.3. A *Consonante* módszer, mint lehetőség

4.3.1. Szabadidős tevékenység

Zijlstra és *Vlaskamp* (2005) a súlyosan halmozottan fogyatékos személyek szabadidős lehetőségeiket felmérő kutatása szerint annak ellenére, hogy a szakemberek a szabadidős tevékenységeket és hobbiakat a teljes emberi élet fontos részének tekintik, súlyosan

halmozottan fogyatékos személyek esetén erre kevésbé figyelnek. Felmérésük során arra jutottak, hogy a szakemberek gyakran megfogalmazták, hogy nem világos, mit is jelent a szabadidős tevékenység ebben az esetben. „Vajon ha valakinek kitolják a kerekesszékét egy napos délután során, akkor az a személy a szabadidejét tölti? Jelen lenni a konyhában, amikor mások az ebédet készítik az vajon szabadidős tevékenység? Az uszodában lenni az terápia vagy szabadidő? És mi a helyzet az alvással, tekintve, hogy a súlyosan halmozottan fogyatékos személy nem tud magától felkelni?” (Zijlstra és Vlaskamp, 2005, 435.o.). A tanulmány azt is megállapította, hogy a személyzet által feltüntetett szabadidős tevékenységek, vagy művészeti tevékenységek inkább „passzív aktivitások” mint tévénézés vagy rádiózás.

A *Nádizumzum* zenekar tagjai számára a zenélés valós választás, azok váltak a zenekar tagjaivá, akik számára a közös zenélés kellő motivációt jelentett. *Isaac Stern*nek tulajdonítják azt a mondást, hogy azokból lesz muzsikusként, akik meg tudják szeretni a zenét (idézi Gyarmati, 2002, online). A közös zenélés ebben az esetben is befektetett munkát, erőfeszítést feltételez. Súlyosan halmozottan fogyatékos személyek esetében a pozitív motiváció az egyetlen erő, ami miatt a tagok évek óta hetente legalább két alkalommal megjelennek és dolgoznak a próbákban. Volt olyan zenésze az együttesnek, akinél elvben minden adott volt a zenekari tagsághoz, kiváló ritmusérzéssel rendelkezik. Korlátozott lehetőségei ellenére világosan képes utánozni számára érdekes hangzásokat, néha még füttyölni is szokott. A hangszerek érdekelték, szívesen próbálgatta őket, többféle hangszert képes volt megszólaltatni, és szemmel láthatóan élvezte az új hangzásokat. Néhány percig szívesen zenélt. A többiekkel ellentétben viszont a zenélés nem vált számára hosszútávon is élménnyé. Sokkal jobban frusztrálta a feladathelyzet, mint amennyire motiválta a közös zenélés öröme.

4.3.2. Kapcsolatteremtés

A szabadidős tevékenységek másik fontos eleme a kapcsolatteremtés. A súlyosan halmozottan fogyatékos személyek számára kialakított központok jellegzetessége, hogy általában egészségügyi, szociális, illetve terápiás szolgáltatásokat nyújtanak, szabadidős lehetőségeket igen ritkán. A súlyosan halmozottan fogyatékos emberek és családjuk életében kevés idő és pénz jut szabadidős tevékenységekre, ezért fontos volna ebben intézményes segítséget nyújtani. A *Consonante* módszer alkalmas a közös zenélésre akár integrált formában, ezzel is

megtörve a családok elszigeteltségét és magányát. A közös zenélés alkalmait el tudom képzelni egy művelődési központban, vagy más, a gyógypedagógia intézményrendszerétől független szintéren.

4.3.3.Családi zenekar

A mai társadalomban a család tagjai gyakran nem is találkoznak egymással. Minden csoportnak szüksége van közös élményekre, tapasztalatokra ahhoz, hogy közösséggé válhasson. A kohézió, vagyis a közösség összetartó ereje magában foglal bizonyos csoportidentitást: egyfajta „mi” tudatot. Ez a családokra is igaz. Ahhoz, hogy identitásuk erősödjön, közös tevékenységekre van szükség. Ehhez nem elég közösen nézni a televíziót.

Ennek a kohézióknak lehet előmozdítója, ha a család együtt zenél. A családi zenekar irányításához szükséges egy zeneileg (valamennyire) képzett ember, de nem szükséges, hogy a zenekar tagjai is képzett zenészek legyenek. A *Consonante* vagy színeskotta módszerrel mindenki tudásszintjének megfelelően kapcsolódhat be a zenélésbe.

Az együttzenélés sérült gyerekek családjában még fontosabb lehet, mint más családoknál. A sérült gyermeket nevelő családokban gyakran felborul a kapcsolatok egyensúlya. Az anya gyakran minden figyelmét sérült gyermekére fordítja, vele lesznek közös élményei, de a család többi tagjával lazul a kapcsolat, hiányoznak a közösen megélt tapasztalatok. Van, hogy a sérült gyerek marad ki a családi programokból. Egy zenekarban ez nem fordulhat elő. Mindenkinek mindenki mással összhangban kell lennie. Meg lehet tanulni, hogy minden hangszer más, de nincsenek fontos és kevésbé fontos szólamok. Ez gyakran segít, hogy a család megtalálja a maga egyensúlyát, felmérje tagjainak képességeit, jobban megismerjék egymást. A közös zenélések, próbák sok nevetéssel, vidámsággal járnak, és gyors sikerélménnyel biztatnak, ami nagyon meg tudja erősíteni a kohéziót, és a tagok identitását. Gyakran a sérült gyerekekkel szemben túlzott követelményeket támasztanak, vagy épp ellenkezőleg, mindent megcsinálnak helyette. A közös zenélés annak is jó iskolája, hogy olyan feladatot adjanak a gyerekeknek, amit meg tud oldani. A közös hangzásban az fog megszólalni, amit a gyerek maga produkál. Jó, ha a szülő is szembesül azzal, hogy neki is van önálló saját szólama. Ezek a tapasztalatok egy képzett terapeuta segítségével kimondhatóvá válhatnak és mélyebb szinten is segíthetik a család integritásának megőrzését, helyreállítását.

4.3.4. Felnőttkor

A felnőttkori magány még súlyosabb problémát jelent. Felnőttkorban a közös zenélés egyik eszköze lehet az élethosszig tartó tanulás megvalósulásának. Az *Országgyűlés* a 2007. évi XCII. törvényben elfogadta az *Egyesült Nemzetek* keretében 2006. december 13-án, New Yorkban elfogadott, a Fogyatékkal élő személyek jogairól szóló egyezményt. Ennek 24. oktatásról szóló cikke megfogalmazza „az élethosszig tartó tanulási lehetőség biztosítását” (1.), „az emberben rejlő képességek, méltóságérzet és önbecsülés teljes mértékű kifejlesztését” (1.a), „a fogyatékkal élő személyek személyiségének, tehetségének és alkotóképességének, valamint mentális és fizikai képességeinek lehető legteljesebb fejlesztését” (1.b) és „a szabad társadalomban való tényleges részvétel lehetővé tételét” (1.c). Felnőttkorban az iskolai oktatásból kikerülő, de a munka világába be nem fogadott személyek számára az említett jogok gyakorlására például a szabadidős tevékenységek biztosításának lehetőséget.

Külföldi példák alapján felmerül a zenekari tagság, mint a munkavégzés egy lehetséges formája. A gondolat nem teljesen példa nélküli. Magyarországon a Baltazár színház értelmi sérült művészei főállású színészként működnek. Nemzetközi szinten több olyan inkluzív zenei együttes van, amelynek tagjai professzionális és értelmi sérült zenészek, mint a Franciaországban 1979 óta működő *Les Percussions de Treffort*. A lehetőség minden esetben társadalmi kérdés is, hogy megvan-e az a társadalmi szemlélet, amelyben olyan értéket képvisel-e egy-egy ilyen előadás vagy műhely, amelyet anyagi támogatásra (pl. belépőjegy) is érdemesnek tartanak.

4.5. Akció és reflexió: a zenekar tapasztalataiból

A *Nádizumzum* zenekar a *Bruscia* (1998) által leírt rekreációs modellbe illő egyszerű szabadidős tevékenységként indult a Szent Erzsébet Otthonban. Visszatekintve az elmúlt évek tapasztalataira, a közösségi zeneterápia kétfókuszú modelljének jellegzetességei világosan felismerhetők: egyrészt a zenekari munka pozitív hatása a résztvevők szociabilitására, másrészt a projektekben valamilyen formában részt vevő emberek számára a befogadó attitűd kialakulásának, ill. megerősítésének lehetősége.

4.5.1. A zenekari munka terápiás és pedagógiai aspektusai

A közösségi zeneterápia modellje részletesen bemutatja a közös zenélés pozitív hatását a társas tanulásra és a kapcsolatépítésre. Ez különösen is fontos súlyosan halmozottan fogyatékos felnőttek esetén, akik gyakran szenvednek a hospitalizáció és izoláció káros következményeitől. A bezártság súlyosbítja a biológiai károsodásból adódó hátrányokat, számos másodlagos problémát, viselkedészavart vált ki, például agressziót, kényszeres viselkedést, önbántalmazást, vagy depressziót. Mivel életüket a társas tanulás hagyományos színtereiből szinte teljesen kizárva élik, így az elfogadható viselkedés normáiról gyakran egyáltalán nem kaptak visszajelzést. Az izoláció következményeként gyakran megjelenik az önközpontú, gyerekes viselkedés, a felelősségvállalás és feladattudat szinte teljes hiánya. Kapcsolataikban szinte kizárólag alárendelt szerepet játszanak. A pedagógiai munka is nagyrészt a kétszemélyes kapcsolatokra fókuszál, a csoportos vagy társas interakciókat segítő facilitálja, így az egymással való közvetlen és egyenrangú kapcsolatot ritkán tapasztalják meg. Az együttzenélés egészen újfajta helyzetet teremt meg, ahol közösséget tapasztalnak, egyenrangú kapcsolatokat építenek. Ezek a helyzetek új mintákat adnak a társas kapcsolatokra megtörve a kirekesztés és a nem adekvát társas viselkedés között kialakult ördögi kört.

A zenekar tagjai fellépések alkalmával megtapasztalják az elismerést, a sikert, mások feléjük irányuló figyelmét, szeretetét. Mivel identitásukat, önértékelésüket, sőt emberi fejlődésüket, érett személyiséggé válásukat is döntően befolyásolja a környezet visszajelzése, az az új tapasztalat, hogy megtapsolják őket, hogy ők is tudnak adni, segíti az emberi kibontakozásukat.

A közös zenélés feladattá is vált. A résztvevők kezdetben néhány percig voltak képesek figyelni, másfél év múlva pedig már egyórás koncertet adtunk, de előfordul, hogy másfél órán át, figyelemkoncentrációjuk látványos növekedése mellett feladattudatuk és frusztráció-toleranciájuk megnőtt. Bár megkapták a képezhetetlen diagnózist, a pár perces próbáktól másfél órás közös zenélésig jutottak, ami addig elképzelhetetlen fejlődési lehetőségekre utal.

4.5.2. Inkluzív projektek tapasztalatai

A közös zenélés sikerének három alappillére van, az egyszerű „akadálymentes” hangszerek, a népzene, a közös dalkincs és a zenében való összehangolódás, ami érzelmi összehangolódáshoz vezethet.

Az akadálymentesítés egyik sokat hangoztatott előnye, hogy mindenki profitál belőle, vagyis nemcsak az erre rászorulóknak, hanem mindegyikünknek könnyebbés, ha egyértelműek a jelzések, kevesebb fizikai akadályba ütközünk, vagy egyszerűbb, mondatokban fogalmaznak egy számunkra ismeretlen nyelven. Érdekes tapasztalatom, hogy a zenekari próbára ellátogató vendégeink nagy örömmel próbálgatják a hangszereinket. Ki abban leli örömét, hogy be tud kapcsolódni hangszeres előképzettség nélkül is a közös zenélésbe, ki újabb és újabb, szokatlan hangzásokat próbál ki az ismert népdalokhoz. A játék ezen örömét sokakon láttam, függetlenül kortól, zenei előképzettségtől, vagy értelmi képességektől. Erre a megfigyelésre épülnek a közös zenélés workshopszerű alkalmai, az intézetbe látogatókkal való közös koncertek és a kutatás tárgyául szolgáló érzékenyítő projektek.

A népzene azért is fontos számunkra, mert a népdalokat a legtöbben ismerik, tudják énekelni, és a közönségünk is be tud kapcsolódni. Repertoárunkat jelenleg több mint 150 magyar népdal alkotja. A próbákon az ismert dalok hallatára gyakran megjelennek mások is az intézmény lakói, dolgozói és vendégei közül is, akik énekhangjukkal, vagy ritmushangszerrel csatlakoznak hozzánk egy-egy alkalommal.

Olyan zenét játszunk tehát, ami kötődik hozzánk, a kultúránkhoz. „A népzeneben található értékek éppen ennek az eredetnek és formálódási folyamatnak köszönhetőek, hiszen ezekből együttesen adódik, hogy a közösség kulturális örökségének a tartalmi és stilisztikai értékeit hordozza. Összegeződik benne az adott embercsoport (népi, etnikai kollektíva) történelmi öröksége, viselkedési szokásai, vallási és nyelvi hagyományai, építészeti és képzőművészeti jellemzői, öltözködés-kultúrája, ünnepi- és ünneplés tradíciói, stb.” (Hegyi, 2004, online)

A népzene is egyike azoknak a hidaknak, amelyek a társadalmi integrációt segítik elő. Azokat az értékeket helyezi előtérbe, amelyek összekötnék bennünket, ezáltal a szociálpszichológiáról szóló fejezetben leírtak alapján erősíti az összetartozást és csökkenti az idegenség érzését.

A népdalok éneklésének hagyományőrző, kultúra-közvetítő szerepe is van, erre a zenekar műsorát összeállítva tudatosan figyelünk, egy-egy kevésbé ismert népdalt is beveszünk műsorainkba. 2015-ben a Zeneterápia napján például Ipoly-menti népdalokat tanultunk a kistérség zeneiskolájában dolgozó zenetanártól és lányától, amelyek közül az egyiket meg is tanítottuk a közönségnek.

A már említett vitalitási affektusok érzelmi oldala fejlődépszichológiai magyarázatot ad a zene által létrehozott erős érzelmi kötődésekre. A vitalitási affektusok a korai életkorban elsősorban az anya-gyermek kommunikációt, az érzelmek megosztását szolgálja. Nincs ez másképp a későbbi életkorban sem. Stern hangsúlyozza, hogy az érzelmi összehangolódás merőben különbözik a puszta utánzástól, a vitalitási affektusok mozgásban vagy zenében megjelenő alapformái érzelmek kifejezésére szolgálnak (Stern, 1985, 2010). Ezért a vitalitási affektusok nemcsak az együtt zenélő közösség érzelemmegosztásában játszanak szerepet, de az előadók és a hallgatóság közötti összehangolódást is segítik. A nonverbális kommunikáció a verbális kódok hiánya miatt mélyebb figyelmet, érzékenyebb összehangolódást igényel. A közös játék a vitalitási affektusokra épít, ezért a kivitelezés során érzelmi összehangolódás is történik.

4.5.3. Workshopok és közös koncertek

A *Nádizumzum* zenekar első koncertjei hagyományos előadás központú koncertek voltak, ahol a zenekarosok eljátszották repertoárjukat a hallgatóknak. A kezdeti tapasztalatok azt mutatták, hogy a közönség szívesen bekapcsolódott, és azokban az esetekben, amikor együtt éneklésre hívtuk a közönséget, sokkal sikeresebbek voltak a koncertjeink, így erre elkezdtünk tudatosan készülni: vagy közös táncolásra, vagy éneklésre, vagy néhány ritmushangszer kiosztásával közös zenélésre bízattuk a közönséget.

Ezekből a tapasztalatokból születtek meg az első workshopok, 2013-ban Budapesten a SIPE „*Techniques of Art Therapy*” nemzetközi konferenciáján, 2014-ben az „*Áramlásban IV*” művészetterápiás kongresszuson, illetve 2017-ben „*A hang lelke – a lélek hangja*” művészeti terápiák a gyógypedagógiában c. konferencián. Ezen workshopok mintájára került sor arra az érzékenyítő programra, amelynek hatásvizsgálata jelen kutatás tárgya.

A közösségi zeneterápia modellje szerinti inklúzió nem egyoldalú karitatív aktus, hanem kölcsönösen gazdagító tanulási folyamat. A közös zenélés örömforrás. *Csíkszentmihályi Mihály* kutatásai szerint akkor élvezünk egy tevékenységet, ha minél jobban hasonlít a játékra (*Csíkszentmihályi, 1997*). A játékosságot a közös zenélés improvizatív jellege adja. A zenekari játék a vitalitási affektusokra épül, így gyakorlatilag egy kommunikációs játék. Az egységes hangzás alapvető keretei adottak, ezen belül viszont minden zenész megélheti a kreativitását: egy-egy díszítéssel, vagy újszerű ritmussal gazdagíthatja a közös előadást. Ezek a kezdeményezések általában nem maradnak válasz nélkül, ami a szabadság és játékosság légkörét teremti meg. Mivel a zenekar tagjai gyakran nem viselkednek a társadalmilag elvárt normák szerint, ez gyakran okoz humoros szituációkat, amelyeket a résztvevők még sokáig emlegetnek. *Csíkszentmihályi* a *flow* élmény egyik fontos komponensének tartja a transzcendens, nagyobb értékeket szolgáló célokat. Ez minden esetben adott, amikor egy professzionális zenész vagy egy zenét tanuló diák felajánlja idejét és tudását egy közös koncert sikerének előmozdítása érdekében (*Csíkszentmihályi, 1997*). Az egyik koncert után egy hivatásos zenész azt válaszolta a köszönetünkre, hogy „nagyon jól éreztem magam, és legalább volt valami értelme a napomnak”. A generativitás kutatásai szerint olyan konstruktív, személyes tettek, amellyel az egyén hozzájárul a társadalom jobbításához, hozzájárulnak a sikeresség szubjektív megítéléséhez, növelik az élettel való elégedettséget, s az önbecsülés belső forrásává válnak (*B. Erdős, 2012; Bauer és mtsi, 2005; McAdams és De St. Aubin, 1992; McAdams és mtsi, 1997*).

A közös zenélés alkalmi mellett, hogy pozitív érzelmi tapasztalatot jelentenek, a résztvevők szemléletét is formálják. Az egyik résztvevő, aki először találkozott halmozottan fogyatékos emberekkel a workshop után így fogalmazott: „Olyan jól zenéltünk együtt! De ha a villamoson találkoztunk volna, azt sem tudtam volna, hova nézzek...”

Zenei képzettséggel nem rendelkező résztvevőkkel egy érdekes aspektusát tapasztaltuk meg a közös zenélésnek. Amikor az „akadálymentes” hangszereket kipróbálják, gyakran óvatosak, alig mernek részt venni a közös játékban, attól tartva, hogy valamit elrontanak. Nekik általában a közös zenélés akkor jelent élményt, amikor megérkezik a *Nádizumzum* zenészei és inkluzív formában zenélünk tovább. Ez a fordított integráció modellje, egy zeneileg „súlyosan fogyatékos” embert befogad egy összeszokott zenélő közösség, ahol megtapasztalhatja a közös zenélés örömét.

A pragmatista tudásfilozófia szerint „a tudás annak révén keletkezik, hogy az önreflektív lények cselekszenek és egymással kölcsönhatásba lépnek. [...] A cselekvést jellemzően az váltja ki, hogy megoldatlan helyzet keletkezik, amelyben nem lehetséges automatikusan vagy

szokásszerűen eljárni” (Corbin és Strauss, 2015, 38-39.o.). A súlyosan halmozottan sérült személyekkel való találkozás mindenképpen egy olyan szokatlan kontextus, amelyre nincs az egyénnek szokásszerű válasza. A zenei tevékenység, akár egy színpadi produkció előkészítése, akár egy közös éneklés felfogható olyan folyamatnak, amelyben a zene keretet ad a cselekvéshez, biztos pontokat és értelmezési lehetőségeket ad ennek a találkozásnak, tehát lehetővé teszi, hogy a tanulás létrejöjjön.

4.5.4. Közös zenés tapasztalatai: Én generáció vagy Mi generáció?

Az első inkluzív koncertre 2014 novemberében, a Zeneterápia Világnapján került sor Ipolytölgyesen, a *Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola* kilencedik osztályos tanulói és ifj. Sapszon Ferenc közreműködésével.

A szervezés során arra törekedtünk, hogy minimalizáljuk a találkozás lehetséges negatív következményeit. A résztvevő diákok a projekt zenei részére koncentráltak, igyekeztünk időt és biztonságos távolságot biztosítani. Egy hagyományos találkozás (pl. intézménylátogatás) során a diákok gyakran tehetetlennek érzik magukat, nem találják a feladatukat, idegenkednek a közvetlen találkozástól vagy az érintéstől. A kirekesztés tudattalan dinamikáiról fent leírtak fényében ezek természetes, elfogadható reakciók, de az adott helyzetben kudarchoz vezethetnek. A közös koncert és az arra való felkészülés esetében megvan a közös cél, az együttműködés mindkét fél számára ismerős keretei (zenekari próba), megvannak a szerepek (zenésztárs). S míg egy hagyományos intézménylátogatás során a fiatal frusztrációt, sőt szégyent élhet meg a tehetetlenség tapasztalata miatt, a közös koncert akkor is sikeres lehet, ha a személyes kapcsolatteremtés nem válik valóra. Míg szociális projekt esetében egy diák idegen szituációban számára valószínűleg ismeretlen feladatot kap, a közös zenélés során olyan tevékenységbe kapcsolódik be, amelyben kompetensnek érezheti magát.

Az osztály tagjai péntek délután érkeztek a Szent Erzsébet Otthonba, tartottunk egy főpróbát, másnap előadtuk a művet az intézmény ünnepi rendezvényének keretében, majd még aznap este Siófokra utaztunk, ahol a *Tolerancia Nemzetközi Napja* színes programjának részeként koncertre és táncház megtartására kértek fel bennünket. Siófokon közösen elfoglaltuk a rendezők által biztosított hangulatos szállást, készültünk a másnapi koncertre. A másnapi programon Kórusiskolás zenésztársaink a zenekar szólóénekesével kiegészült csapattal beneveztek az ülőröplabda bajnokságra, és a közös ebéd után előadtuk a *Kállai kettőst*. Az

előadás után a diákok vezették a táncházat, amelyhez a *Nádizumzum* zenekar szolgáltatta a zenét ifj. Sapszon Ferenc zongorakíséretével. A tanulók késő este értek haza, és tanáraik szerint egész héten lelkesen meséltek társaiknak.

A résztvevők nemcsak két sikeres koncertet adtak, de összebarátkoztak, így ezen első projektet egy karácsonyi közös látogatás követte, amit a diákok maguk kezdeményeztek. Az egyik résztvevő többször látogatott hozzánk, és szólistaként újabb fellépéseket vállalt a zenekarral, egy másik tanuló azóta többször vállalt önkéntes munkát fogyatékos gyermekek között. *Andsell* szerint, “zenélni (*musicking*) egy másik emberrel az intimitás egészen sajátos minőségét jelentheti, barátságot és támogatást, nagylelkűséget és szeretetet” (*Andsell*, 2014,186.o.).

Az első projekt tapasztalatai alapján a „mi-generáció” jellegzetes közösségközpontú hozzáállása és az individualizáció folyamatának következményeként megnevezett tulajdonságok is befolyásolták a sikert. Egy hangszerest és egy szólistát kerestem az előadáshoz, ehelyett nyolc diák jelentkezett. A köztük meglevő kötelék, az együttműködés, a feladatok megosztása és az érzelmi támogatás a siker egyik kulcsa volt. A diákok sem az előkészítés során, sem a kiértékelő beszélgetés során nem voltak olyan lelkesek, mint a projekt kivitelezésében, ami a tapasztalatból való tanulás fontosságát mutatta. Maguk számtalan új ötlettel gazdagították a programot: körbejártak énekelni az egész intézményben, a siófoki rendezvényen, illetve öntevékenyen megszerveztek egy karácsony előtti látogatást az intézményben. Az együttműködés során felelősen álltak a helyzethez, gyakran felnőtteket megszégyenítő kreativitással oldottak meg helyzeteket. Ezek a tapasztalatok az érzékenyítő projektek új formájának kidolgozásának szükségességére utalnak.

Az első koncert óta számos amatőr és professzionális zenész adott velünk koncertet, többek között a *Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola* diákjai, a *Gödöllői Szent Norbert Gimnázium* tanulói, az *Ars Nova Sacra Kórus* tagjai, *Staccato Énekegyüttes*, a *Népzenei Kamaraműhely* és a *Magyar Állami Operaház* zenészei. A *Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskola és Gimnázium* több tanulója teljesítette az érettségihez szükséges önkéntes gyakorlat egy részét a *Nádizumzum* zenekar koncertjeinek társfellépőjeként, volt, aki visszalátogatott az intézménybe és más formában is segíteni az intézményben folyó munkát.

4.6. Tágabb perspektíva: művészet, játék és kultúrateremtés

A művészetpedagógia, művészetterápia és művészetfilozófia több jeles képviselője beszél a művészet társadalmi funkciójáról. *Ayn Rand* megfogalmazásában ez a „valóság szelektív újrateremtése a művész metafizikai értékítélete alapján” (*Rand*,1975, 45.old). A közös zenélés során létrejön egy védett játéktér, amelyben nem a külvilág viszonyrendszerei, szabályai érvényesek.

Ezt a sajátos közeget *Donald Winnicott* Játsszás és valóság c. művében az átmeneti vagy potenciális tér fogalmával írja le. Szerinte „a kulturális élmény helye az egyén és a környezet közötti potenciális tér”, amely a játék és kreativitás tere (*Winnicott*, 1971/1999, 100.o.). Hasonlóan gondolkodik *Huizinga*, aki 1938-ban megjelent *Homo ludens* c. értekezésében rámutat a játék és művészet közös eredetére. *Huizinga* így írja le a művészet szerepét a valóság újraértelmezésében. „A rítus a szakrális játékból nőtt ki; a költészet a játékból született, és mindenkor a játék táplálta; a zene és a tánc szintiszta játék volt. A bölcsélet és a filozófia azokban a szavakban és formákban találta meg a maga kifejezését, amelyek vallási disputákban születtek. A háborúskodás szabályai és a nemesi élet konvenciói játékalakzatokra épültek. Végül is meg kell tehát állapítanunk azt, hogy a civilizációt, korai korszakaiban, játszották. Nem úgy jön a játékból, mint ahogy egy csecsemő az anyaméhéből: a civilizáció játékból és játékként születik, és sohasem hagyja el azt” (*Huizinga*, 1938/1990, 5. o.).

Huizinga a művészet és játék közös gyökereként az emberiség ősi szakrális-rituális játékait nevezte meg. Ebből fakad a játék és művészet számos közös vonása, nevezetesen, hogy egy erre a célra kijelölt térben játszódik, amelyet ideiglenesen egyedüli valóságként tapasztalunk meg, melynek hatása játék végén nem szűnik meg, hanem “beragyogja fényével a külső, közönséges világot, és biztonságot, rendet, jólétet teremt a játszó csoport számára a következő szent játékidőig” (*Huizinga*,1938/1990, 19. o.).

Huizinga szerint „az emberi kultúra a játékból, játékként kezdődik és bontakozik ki” (*Huizinga*, 1990, 7. o.). A közösségi zeneterápia során is létrejön a mindennapi élet szabályaitól, értékrendjétől és előítéleteitől független játéktér, amelynek tapasztalata befolyásolja, új megvilágításba helyezi a hétköznapi élet tapasztalatait, és (legalább ideiglenesen) új viszonyulásra ad lehetőséget. A játék keretei között létrejövő “új civilizáció” jó esetben a játéktéren túl is kifejti hatását. Ennek egyik formája a játékosok között létrejött

személyes kapcsolat, *Huizinga* gondolataival élve az a jelenség, hogy a játszóközösség gyakran a játékon túl is fennmarad. A közösségi zeneterápia során is létrejön a mindennapi élet szabályaitól, értékrendjétől és előítéleteitől független játéktér, a winnicotti potenciális tér, amelynek tapasztalata befolyásolja, új megvilágításba helyezi a hétköznapi élet tapasztalatait, és (legalább ideiglenesen) új viszonyulásra ad lehetőséget.

A zenélő közösség modellként is szolgál új, igazságosabb társadalmi struktúrák létrehozásában: Kodály például az éneklő közösségeket egy szolidaritásra épülő demokratikus társadalmi berendezkedés alapegységének és iskolájának tekintette (*Pethő*, 2017). A súlyosan halmozottan fogyatékos zenészek előadása önmagában is hordozza ezeket a jellemzőket. Az alapvetően alá- és fölérendelt kapcsolatok megváltoznak: azon emberek csoportja, akiket a társadalom a segítség passzív befogadóiként kezel, cselekvő, aktív, sőt megajándékozó féllé válik. Ebben a helyzetben átértékelődnek a szerepek: a “rászorulók” előadókként lépnek föl. Az interaktív koncertek nemcsak az előadók-közönség viszonyrendszerét, hanem a játékostársak pozícióját kínálja fel. *Turner* ezt az egyenlőséget a *communitas* szóval jellemzi, amely „egyenlő individuumok szoros/lelki közössége” (*Turner*, 1969, 96.o.)

Különösen érdekes ez a tapasztalat abban az esetben, amikor zenei előképzettséggel nem rendelkező, sőt saját zenei képességeit alulértékelő emberek kapcsolódnak be a játékba. Ilyenkor megcserélődnek a szerepek, az összeszokott zenei együttes válik azzá a befogadó közeggé, amely egységével segíti és támogatja a zenei téren “fogyatékos” résztvevő beilleszkedését a zenélő közösségbe.

A létrejött új közösség értékrendje tehát merőben különbözik a fogyasztói társadalom, vagy az online tér által diktált értékrendtől. *Turner* a „gyengék hatalmának” nevezi ezt a jelenséget, amikor a közösség felismeri addig marginalizált helyzetű tagjainak értékeit, s ezen értékek mentén kérdőjelezi meg az addigi struktúra értékrendjét, sőt jogosultságát. A fennálló kultúra által marginalizált egyéneket vagy csoportokat a strukturális alacsonyabbrendűség fogalmával jellemzi. Elmélete szerint a velük való találkozás megkérdőjelezi a közösségben általánosan elfogadott értékrendet, és azzal kritikus módon szembehelyezkedő szubkultúrákat, úgynevezett anti-struktúrákat hoz létre. A két értékrend feszültségében létrejött küszöbhelyzet vagy liminális állapot teret biztosít a kreativitásnak, új látásmódok kialakításának. A társadalmi hierarchia struktúráinak meggyengülése pedig a kapcsolatok újjáteremtéséhez, az összetartozás, *communitas* élményéhez vezet. „A liminalitás, a marginalitás, és a strukturális alacsonyabbrendűség olyan feltételek, amelyek között gyakran születnek mítoszok,

szimbólumok, filozófiai rendszerek és műalkotások. Ezek a kulturális formák olyan mintákat és modelleket nyújtanak az emberek számára, amelyek révén időnként új módon klasszifikálhatják a valóságot, az ember társadalomhoz, kultúrához, természetéhez való viszonyát. De nem pusztán klasszifikációk, mivel nemcsak gondolkodásra, hanem cselekvésre is ösztönzik az embereket” (Turner 1997, 61-62).

A találkozás tere a workshopok és a közös koncertek esetén is tekinthető ilyen sajátos, a hétköznapiól elkülönülő játéktérnek, amely a maga saját szabályrendszere alapján működik, és megvan benne a játékra jellemző szabad cselekvés, humor, kockázat és öröm is. Huizinga a humort és örömet a játék alapvető komponensének tartja. Hasonlóképpen gondolkodik Csíkszentmihályi, aki szerint „minél jobban hasonlít egy munka a játékra - változatosság, megfelelő és rugalmas feladatok, világos célok és azonnali visszacsatolás biztosításával –, annál élvezetesebb lesz” (Csíkszentmihályi, 1990, 96.o). A közös játék érzelmi komponense meghatározó fontosságú ebben a találkozásban. „A tökéletes élmény alapja a 'flow', vagyis az a jelenség, amikor annyira feloldódunk egy tevékenységben, hogy minden más eltörlődik mellette, az élmény maga lesz olyan élvezetes, hogy a tevékenységet bármi áron folytatni akarjuk, pusztán magáért” (Csíkszentmihályi, 1990, 11. o.). A közös zenélést Csíkszentmihályi azok közé a tevékenységek közé sorolja, amelyek természetükből adódóan magukban hordozzák az önmagában jutalomértékűvé váló cselekedetek jellemzőit (Janurik, 2007; Janurik és Pethő, 2009). Turner szerint „az áramlat (flow) létrehozhatja a közösséget” (Turner, 2003/1984, 41.o).

A Nádizumzum zenekarral való közös zenélés esetén az alapvetően tágas keret (egy adott dallam, és az egyszerű kíséret) lehetőséget biztosít arra, hogy a résztvevő zenei felkészültségének megfelelően könnyebb vagy nehezebb zenei megoldásokkal gazdagítsa a közös hangzást. Egy zenélő közösség tagja azáltal, hogy teljes figyelmét és pszichikai energiáját a közös zenei produkciónak szenteli „ténylegesen része lesz egy olyan cselekvésrendszernek, amely nagyobb, mint addigi Énje volt” (Csíkszentmihályi, 1990. 47.o). Csíkszentmihályi azt is hozzáteszi, hogy „az Én ilyen fejlődése csak akkor következik be, ha a kapcsolat örömteli, vagyis a közönségestől eltérő cselekvési lehetőségeket kínál, valamint felkészültségünk folyamatos tökéletesítését” (Csíkszentmihályi, 1990. 47.o).

Az előadás sikere elsősorban az összehangolódáson, és egymás zenei kommunikációjának értelmezésén múlik. Ez a szabályozott keretek között történő közös improvizatív zenei forma, és az együtt zenélő közösség összetétele teret biztosít a hétköznapiól eltérő cselekvéseknek,

megadván a biztonságot jelentő keretet és visszacsatolást, egyszersmind a játékosság, kiszámíthatatlanság, újdonság légkörét is.

A súlyosan halmozottan fogyatékos felnőttek igen távol vannak a fogyasztói társadalom értékrendjének ideáljaitól. Ebben a sajátos játéktérben a narcisztikus értékrend, az önértékelés külsődleges forrásai, mint a társadalmi státusz, a közösségben elfoglalt (hatalmi) pozíció, az anyagi helyzet és a birtokolt státusszimbólumok, valamint a testi megjelenés elvesztik fontosságukat. Az önigazolásra fordított energia felszabadul, megnő a kezdeményezőkézség, növekszik a kreativitás szintje, fontossá válnak a személyes kapcsolatok, a figyelem, a közös cél érdekében való együttműködés. Ez a jelenség pedig nemcsak a közös zenélésben jelentkezik, de például a támogatott foglalkoztatás paradox tapasztalata, hogy amikor egy vállalat befogad egy alapvetően kevésbé produktív értelmi sérült kollégát a dolgozói közé, a szervezeti kultúra alakul át oly módon, amely végeredményben a vállalat nagyobb produktivitásához vezet (Csányi, 2009; Leathem és Vég, 2009). Ebben a sajátos zenélő közösségben megtapasztalt kapcsolatok mindkét fél számára a gazdagodást jelentenek: a feltétel nélküli elfogadás és intimitás más társas helyzetben ritkán megtapasztalható fokát.

II. A kutatás tapasztalatai

Akció-reflexió szerepe a közösségi zeneterápiában és Grounded Theory módszerében

Jelen kutatás tíz év gyakorlati tapasztalatain alapul. A megvalósulás első fázisa során kialakultak a *Consonante* módszer legfontosabb alapelvei. A második fázisban a nemzetközi szakirodalom tapasztalataira reflektálva a közösségi zeneterápia volt az az irányzat, amely keretet és irányt adott a módszer további fejlődésének. A közösségi zeneterápia egyik kulcsfogalma az egyes zenei projektek akció és reflexió ciklusaiban való fejlesztése. Ezt a gondolkodásmódot folytatom a kutatás során is. Ez a rugalmas, felfedező látásmód jellemzi a Glaser és Strauss által 1967-ben publikált *Grounded Theory* (megalapozott elmélet, a továbbiakban) módszerét.

A megalapozott elmélet a kutatás során gyűjtött adatok, megfigyelések elemzésén keresztül jut el az elméletalkotásig. A könyv 1967-es megjelenése óta a kvalitatív szemléletű kutatás sokat fejlődött. Az elmélet első megfogalmazása alternatívaként jelent meg az akkor még egyeduralkodó pozitivisták szemléletű kutatás mellett, mely a kvalitatív szemléletű kutatásokat tudománytalannak tekintette. A szerzők lefektették a kvantitatív kutatás alapjait, amely a tapasztalatok szisztematikus elemzése során indukcióval vezet el az elmélet megfogalmazásáig, amely megfigyelésen alapul, szakemberek és laikusok által is érthető magyarázatot ad egy társas folyamatra. Sallay (2015) idézi Mills és munkatársai 2006-ban publikált kutatását, amelyben a több mint 3500 GT-alapú társadalomtudományi cikkről tesznek említést. A módszer népszerűségét annak köszönheti, hogy módszertani kereteket biztosít a nehezen megragadható társas jelenséget feltáró kutatásokhoz.

A kutatás során az adatok rendszerezésének és értelmezésének nem feltétlenül célja az elméletalkotás, ezért a szakirodalom megkülönbözteti az elméletalkotó kutatást és a módszert, ez utóbbit GT módszernek nevezi (Corbin és Strauss, 2015). A GT módszerét használó kutatások módszertani gazdagságuk mellett közös vonásokkal is rendelkeznek. Az *elméleti érzékenység* az jelenti, hogy a kutató nem az előzetesen leírt fogalomrendszerekre támaszkodik, hanem észleli az alapvető társas folyamatokat, a jelentések árnyalataiból mintázatokra következtet. „A kutatás menetében a kutató 'párbeszédet' folytathat a szakirodalommal, ami új és új lendületet ad a kutató gondolatmenetének” (Sallay, 2015, 13-

14.o.). Az adatok értelmezése nem előzetesen definiált kategóriák, hanem nyílt kódolás alapján történik. Az azokból felismert mintázatok és jelentések absztrakciójával és az újabb adatok besorolása során a kategóriák folyamatos alakításával építi fel a kódrendszert, és az ebből következő elméleti keretet. Az elemzés és kódolás tehát egy egymásra kölcsönösen ható egyidejű folyamat. A mintavételt az elemzés során felmerülő kérdések, kategóriák, hipotézisek és más szempontok alakítják. Ezt nevezzük elmélet irányította mintavételnek.

Az akciókutatás, amely a GT paradigmáján belül kifejlődött kutatási irányzat, a közösségi zeneterápiához hasonlóan az akció és reflexió ciklusaiból épül fel. *Sarantakos* meghatározása szerint „olyan kvalitatív vizsgálódás, amely a pedagógiai gyakorlat javításának szándékával kutat társas helyzeteket, jelenségeket, kutatók, gyakorlati szakemberek és laikusok segítségével” (*Sarantakos*, 1993, 60. o.idézi *Szabolcs*, 2001, 36. o). Fontos kiegészítés, hogy „az akciókutatás nem próbál nagy hatású elméleti, oksági összefüggéseket megállapítani, ehelyett egyedi helyzetek szisztematikus vizsgálatára koncentrál a jobbítás szándékával” (*Hitchcock* és *Hughes*, 1995, 27.o. idézi *Szabolcs*, 2001, 36.o.).

Az akciókutatás nemcsak az akció és reflexió ismétlődő szerkezetében, hanem más lényegi jellemzőiben is rokon vonásokat mutat a közösségi zeneterápia *PREPARE* betűszóval leírt modelljével. Az akciókutatás további jellemzője, hogy szituatív, a kutatók és gyakorlati szakemberek együttműködését feltételezi, olyannyira, hogy bizonyos esetekben a kutatásnak ezt a módját a gyakorló pedagógusok által végzett pedagógiai kutatásokkal azonosítják (*Szabolcs*, 2001). A közösségi zeneterápiában a gyakorló szakember minden esetben ebben a kettős szerepben dolgozik: a közösségi zeneterápia megvalósult gyakorlatára folyamatosan reflektál a fent leírt elméleti érzékenységgel. *Szabolcs Éva* (2001) a feminista kutatások kapcsán jegyzi meg, hogy ebben az esetben a kutatók hozzáállása nem értéksemleges, hanem elkötelezettek bizonyos értékek mentén. Hasonlóképpen, a társadalmi igazságosság mellett elkötelezett szakember (ld. a *PREPARE* modell utolsó jellemzője: *etics-driven*) a kvalitatív paradigma szerint kutatója lehet saját munkája hatékonyságnak.

Az akciókutatás a probléma meghatározása, információgyűjtés, információk elemzése, beavatkozás és az eredmények elemzésének szakaszaiból áll. Ez a folyamat hasonlít a közösségi zeneterápia gyakorlatát alakító reflexióhoz, annyi különbséggel, hogy míg a közösségi zeneterápia gyakorlati szakemberei a levont következtetéseket közvetlenül a gyakorlati munka alakításához használják (akció), addig a kutatás során a jelenségek megismerésére, megfogalmazására és leírására tudományos szempontok szerint kerül sor.

Mivel a GT módszereit használó kutatások végső célja általában az adott területen folytatott gyakorlat jobbá tétele, a közösségi zeneterápia szakemberei pedig gyakran publikálják az akció-reflexió során szerzett tapasztalataikat, a két terület közötti különbséget inkább hangsúlyeltolódásnak, mint lényegi különbségnek nevezném, mivel mindkét megközelítés alapja a tapasztalatra való reflexió és a gyakorlat (cselekvés) elválaszthatatlan kapcsolata.

Mivel egy komplex és egyedi folyamatról van szó, jelen dolgozat a kutatási eredményekre a gyakorlati tapasztalatok és a releváns szakirodalom fényében reflektálva szeretne ötleteket adni a továbblépéshez a gyakorlat számára, és módszereket javasolni további, hasonló vizsgálatok folytatásához.

5. A kutatás folyamata

5.1. A kutatás szakaszainak rövid áttekintése

A kutatás közvetlen előzménye egy érzékenyítő projekt volt, amelyre 2016. december 8-án került sor. A programban részt vett osztályok osztályfőnökeinek egyöntetűen pozitív visszajelzése alapján vetődött fel a kutatás gondolata. Felmerült, hogy az erőteljes érzelmi bevonódás és az íratlan társadalmi szabályok miatt a tanulók csak az élmény pozitívumait fogalmazzák meg. Több tanuló arról számolt be, hogy gyökeresen megváltozott a fogyatékos emberekhez való hozzáállása, ami egyetlen találkozás alapján nehezen hihető. Ennek alapján került sor egy rajzteszt felvételére a részt vett osztályokkal és kontrollcsoportként két párhuzamos osztállyal, azzal a kérdéssel, hogy a program után két hónappal vajon megjelennek-e ezek a verbális visszajelzések alapján. A rajzok alapján arra voltam kíváncsi, hogy látszanak-e szignifikáns különbségek a programban részt vett és a kontrollcsoport rajzai között, és ha igen, ez milyen a rajzi jegyekben fejezhető ki.

A kutatás kiinduló hipotézise, hogy a projektív rajzteszt komplexitása miatt alkalmas eszköz lehet a rajzoló fogyatékoság iránti attitűdjének feltárására.

A második hipotézis, hogy a rajzteszt alapján jelentős különbségeket fogok találni a szóbeli visszajelzés és a rajzteszt eredményei között: a szóbeli visszajelzésekkel ellentétben a rajzokon meg fognak jelenni az esetleges negatív tapasztalatok, belső konfliktusok is.

A harmadik hipotézisem az volt, hogy az érzékenyítő programban részt vett osztályok és a kontrollcsoport rajzai között fogok eltéréseket találni.

Az kapott rajzok heterogenitása miatt az eredmények értelmezésében külső szakemberek véleményét kértem ki a rajzokról. A megkérdezett szakemberek között rajztanár, festőművész, két pszichológus, rajzelemzésben képzett gyógypedagógus, és egy laikus elemző. Az elemzők által azonosított mintákat és kategóriákat megvizsgáltam a szakirodalom fényében, majd az eredményeket elküldtem véleményezésre minden bevont szakértőnek. Az első 116 rajz elemzése során talált mintázatokat három további mintán vizsgáltam meg. Az első vizsgálatot a *Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola Nádizumzum* zenekarral több közös koncerten részt vett 11. osztályos tanulóival és kontrollcsoporttal, a másodikat a vegyes életkorú *Népzenei Kamaraműhely* tagjaival, a harmadikat gyakorló zeneiskolai tanárokkal, és

a Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Karának hallgatóival. Ennek a folyamatnak az eredményét teszem közzé a dolgozatban.

5.1.1. Mintavétel

A kutatás során a kvalitatív kutatás logikáját követve a kutatás során szerzett tapasztalatok, felmerült kérdések befolyásolták a további mintavételi eljárásokat.

Az első mintán feltűnő volt, hogy egyes rajzok sokkal személyesebbek, kidolgozottabbak a többinél, ezek függetlenül a programtól kivétel nélkül olyan személyektől származtak, akiknek szorosabb személyes kapcsolata volt fogyatékos személyekkel. Második lépésként megfordítottam a kérdést, és egy olyan iskolai osztályt kerestem fel, akik több közös projektben vettek részt a *Nádizumzum* zenekarral, illetve fogyatékosággal élő osztálytársuk is van. A negyedik hipotézis tehát az első minta elemzése után fogalmazódott meg. Feltételeztem, hogy a közösségi zeneterápiás projektekben részt vett tanulók rajzai pozitívabb attitűdöt tükröznek, mint az egyszeri érzékenyítésben részt vett tanulóké. A kutatási kérdés megfordult, vajon talállok-e olyan rajzi jegyeket, amelyek pozitív attitűdre, személyes kapcsolatra utalnak, illetve van-e különbség ezen tanulók rajzai és a korábban tesztelt csoportok rajzai között. Mivel az első elemzésben számos kérdés nyitva maradt, ebben a tesztben a rajzok elkészítése után néhány tisztázó kérdést is feltettem, amelyek további szempontokat nyújtanak az elemzéshez. Az új teszttel kontrollcsoportot is vizsgáltam.

Felmerült a kérdés, hogy vajon mennyiben befolyásolja egy közös koncert a résztvevők attitűdjét. Ennek feltérképezése céljából a *Népzenei Kamaraműhely* tagjaival önkontrollos vizsgálatot terveztünk. Az ötödik hipotézis az volt, hogy a koncert előtt és után felvett rajzok között különbség lesz, meg fog jelenni a közös koncert élménye. Ezt a hipotézist végül nem sikerült megvizsgálni, mert az önkontrollos vizsgálat technikai okokból nem sikerült kivitelezni.

A negyedik vizsgálatot zenetanárokkal és Zeneművészeti Egyetem hallgatóival végeztem. A zenetanárok előzetes tapasztalataira és hozzáállására is kíváncsi voltam, ezért néhány kérdést még föltem az előzetes tapasztalataik, ismereteik felmérése céljából. Az ő nyitottságuk és közreműködésük kulcsfontosságú egy-egy inkluzív koncert sikeres megszervezésében és lebonyolításában. A hatodik hipotézisem az volt, hogy a zenetanárok (a): közül csak kevesen vállalkoznak fogyatékos növendékek oktatására (b) nem kaptak erről képzést (c) de nyitottak

arra, hogy növendékeiket felkészítsék egy fogyatékossgal élő zenészekkel közösen szervezett koncertre. A hetedik hipotézisem szerint a leendő zenetanárok (a) közül csak kevesen vállalkoznak fogyatékos növendékek oktatására, (b) nem kaptak erről képzést.

A vizsgálati helyzetek mindegyike korlátozott információkkal szolgálhat, ezen korlátok figyelembevételével a GT módszer alapelveinek megfelelően szándékom nem egy minden szempontból vitathatatlan rendszer megalkotása volt, hanem egy eddig nem kutatott jelenség minél pontosabb leírása, értelmezése. Mind a kutatás eredményeit, mind a kutatás módszereit a rugalmasság, nyitottság, többértelműség jegyében fogalmazom meg, amely teret nyit és alapot képez a további kutatások számára. *Krippendorf* a tartalomelemzést, mint preskriptív, analitikus és metodológiai módszert írja le. Preskriptív abban az értelemben, hogy „vezérelvül kell szolgálnia bármilyen más körülmény esetén a tartalomelemzés konceptualizációja és megtervezése számára”, analitikus, mert „meg kell könnyítenie a mások által kapott tartalomelemzés kritikai felülvizsgálatát”, míg a metodológiai jellemző arra utal, hogy „irányt kell mutatnia a tartalomelemzési módszerek fejlődése és szisztematikus tökéletesedése számára” (*Krippendorf*, 1995, 27.o.). A kutatás eredményeit a továbbiakban ezen alapelvek szerint kezelem, és szándékom hasonló kutatásokhoz modellt kínálni, amelyek eredményei segíthetnek a módszer továbbfejlesztésében is.

5.1.2. Hipotézisek összefoglalása

A könnyebb áttekintés kedvéért az alábbiakban összefoglalom a kutatás különböző szakaszaiban megfogalmazott hipotéziseket:

H1: a projektív rajzteszt komplexitása miatt alkalmas eszköz lehet a rajzoló fogyatékossgal iránti attitűdjének feltárására.

H2: jelentős különbségek a szóbeli visszajelzés és a rajzteszt eredményei között (a rajzokon megjelennek negatív tapasztalatok, belső konfliktusok is).

H3: az érzékenyítő programban részt vett osztályok és a kontrollcsoport rajzai eltérnek.

H4: a közösségi zeneterápiás projektekben részt vett tanulók rajzai pozitívabb attitűdöt tükröznek, mint az egyszeri érzékenyítésben részt vett tanulóké.

H5: a koncert előtt és után felvett rajzok különböznek (megjelenik a közös koncert)

H6: a zenetanárok közül **(a)** csak kevesen vállalkoznak fogyatékos növendékek oktatására **(b)** nem kaptak erről képzést **(c)** de nyitottak arra, hogy növendékeiket felkészítsék egy fogyatékossgal élő zenészekkel közösen szervezett koncertre.

H7: a leendő zenetanárok közül **(a)** csak kevesen vállalkoznak fogyatékos növendékek oktatására, **(b)** nem kaptak erről képzést.

5.1.3. A teszt alakítása a kutatás során kapott válaszok alapján

A kamaszok és a rajzolás, mint tevékenység viszonyát figyelembe véve fontos, hogy a tesztszituáció valamilyen formában való visszautasítása (pl. pálcikaember, sablonos figura rajzolója vagy egy esetben pálcikaember és írás „nem tudok rajzolni...” kezdetű szöveg (X.11. rajz) nem feltétlenül a fogyatékossgához, hanem a rajzolóhoz való hozzáállást is tükrözheti. Ez a rajz különösen érdekes, mert a rajzolóhoz való viszony mellett utalhat a gondolat és érzelmek ill. tudattalan tartalmak közötti feszültségre is. Különösen fontosnak tűnt ez a kamaszrajzok esetén, mivel a kamaszkori rajzfejlődés szakértői egyetértenek abban, hogy a kamaszkorban a rajzok gyakran elveszítik érzelmi töltetüket, kifejezőerejüket, mert ebben az életkorban a verbális kifejezés veszi át a főszerepet (ld. Kamaszrajzok sajátosságai c. fejezet). Ez volt az oka egyrészt a rajzoló idő mérésének és az utóteszt címadással és a rajzolt figura érzéseire vonatkozó kérdéssel kibővítésének.

Számos rajzteszt a személytől egynél több rajzot kér, amelyek információt adnak a személy kézügyességéről, ábrázolási szokásairól, stílusáról (pl. ház-, fa-, ember- tesztek), illetve az ábrázolást összehasonlítják az illető saját korábbi rajzaival (pl. Hárdi-féle dinamikus rajzvizsgálat). Ezen információk egy részét hordozzák az összehasonlításra szolgáló szabadrajzok.

A teszt instrukcióján a továbbiakban nem változtattam, a zenetanárok esetében nem kértem kontrollrajzot, viszont néhány kiegészítő kérdést szerkesztettem az utóteszthez. A rajzokhoz kapcsolódó kérdésekre adott válaszok sok félreértést, belemagyarázást kiszűrtek, így hasonló vizsgálatoknál mindenképpen ezt a kiegészített változatot érdemes használni.

6. Módszertani megfontolások

6.1. *Attitűd és az attitűd kutatása*

Súlyosan halmozottan fogyatékos személyekkel való találkozás esetén a találkozást számos tényező nehezíti: ezek egy része ősi idegrendszeri struktúrák velünk született reakcióin alapul, mások társadalmi konvenciókon. Egy fogyatékos emberrel való találkozás tehát a személyiség számos rétegét megmozgató intenzív érzelmi tapasztalat, amelynek esetleges negatív komponenseit egy-egy érzékenyítő program esetén ritkán sikerül feltárni. Ebből következően egy nem kellőképpen átgondolt érzékenyítő program „kimondhatatlan”, így feldolgozatlan negatív tapasztalatokat is jelenthet.

Az attitűd mérése, az attitűd és a viselkedés kapcsolatának vizsgálata a pszichológia egyik örökzöld témája. Az attitűdkutatás egyik úttörő személyisége *Allport*, az attitűddel kapcsolatos addigi definíciók és kutatások összegzéseként rámutatott, hogy az attitűd egydimenziós felfogására alapozott kutatások nem eredményesek a viselkedés predikcióját illetően (*Allport*, 1979). Az egydimenziós értelmezés szerint az attitűd olyan predispozíció, amely valamely tárggyal szemben lehet kedvező vagy kedvezőtlen, és amely közvetlenül és következetesen meghatározza az attitűdtárgyra való válaszreakciót. A pszichológiai kutatások viszont egyáltalán nem támasztják alá, hogy az attitűd megismerése lehetővé teszi az egyén viselkedésének predikcióját (*Fishbein*, 1997).

Ma az attitűdöt többdimenziós modellel ábrázoljuk. Az attitűdök hármasszerkezetű mentális konstruktumok, mely érzelmi (affektív), gondolati (kognitív) és viselkedésbeli (konatív) összetevőkből állnak. Ezek az összetevők egymással összefüggő, de egymástól elkülöníthető elemek. Az attitűdök rendelkeznek az attitűd tárgyára vonatkozó ismeretekkel, nézetekkel, gondolati, kognitív elemekkel, amelyeket a személy érvényes és objektív tudásként kezel. Az attitűd fontos komponense az értékítélet, mely lehet pozitív vagy negatív és az érzelmi-affektív összetevő, amely az előzőekből következően ösztönző, motiváló erővel hat a viselkedésre (*Csepeli*, 2001).

Az attitűdök vizsgálata során fontos az attitűd iránya, intenzitása és relevanciája. Az attitűd iránya (pozitív vagy negatív) és érzelmi töltete összefügg: minél szélsőségesebben pozitív vagy negatív egy attitűd, annál nagyobb valószínűséggel kapcsolódik egy érzelmi pólushoz.

Fontos komponens még az attitűd intenzitása, köznapi megfogalmazásban az attitűd igazságtartalma felőli meggyőződés. Az intenzív attitűdöket stabilitás és időbeli tartósság jellemzi. A relevancia azt mutatja meg, hogy az adott attitűd mennyire fontos a személy számára (Csepeli, 2001).

A kérdőíves attitűdvizsgálatok (például: Thurstone-skála, Likert-skála; Bogardus-féle szociális distancia skála; Osgood szemantikus differenciál skálája) leginkább az attitűd kognitív komponenseit vizsgálják, ezért a mért attitűdök ritkán megbízhatóak a gyakorlati viselkedés előrejelzésében.

Fogyatékoság esetén tovább bonyolódik a helyzet azzal, hogy a fogyatékoság negatív megítélése társadalmi tabukba ütközik, ezért a lehető legritkábban kerül felszínre, pedig az érzékenyítő programok eredményességének kulcsa volna a résztvevők attitűdjének ismerete, tudatosítása és reflektálása.

A konkrét élethelyzet pedig sokkal összetettebb, mint az attitűd kognitív komponenseivel leírható séma. Ráadásul különbség lehet a viselkedési szándék és a valós cselekvés között, ezt a különbséget okozhatják egyéni személyiségvonások és külső környezeti tényezők is. Előfordul, hogy a szégyenérzet akadályozza ezen tapasztalatok feltárását, de az is lehetséges, hogy az adott szituációban csoportnyomás hatására a személy tettei eltérnek az általa ideálisnak vélt viselkedéstől. Az érzékenyítő program kiértékeléséhez fontos volna őszinte és átfogó visszajelzést kapni a résztvevők élményeiről, de ez verbális szinten gyakran nem történik meg. Az összetett és erős érzelmeket kiváltó találkozás nem jelenik meg tisztán fogalmi szinten megfogalmazható formában, így az élmények egy része verbális módszerekkel nem megközelíthető.

Mivel a súlyosan halmozottan fogyatékos személyekkel való a találkozást számos intraperszonális konfliktus is nehezíti, amelyek verbális megfogalmazása gyakran társadalmi tabukba ütközik, s melyek egy része az egyén számára sem feltétlenül tudatos, a kutatás eszközeként a projektív rajztesztet választottam. A projektív rajzteszt széles körben alkalmazott technika, elsősorban az egyén belső reprezentációit gazdagabb módon feltáró volta miatt. Az úgynevezett „szűk sáv szélességű” vizsgáló eljárások (pl. tesztek) csak merev válaszadást tesznek lehetővé. A projektív tesztek nagy sáv szélességű, heurisztikusan működő módszerek, jellemzőjük, hogy Gestalt-jellegű információt hordoznak és a többszörös okság elvére épülnek. Más módszerek előtt rejtett szinteket (esetünkben pl. a befogadás és

kirekesztés intraperszonális konfliktusait) tárhatják fel a maguk komplexitásában (Vass, 2006).

Amint Vass többször hangsúlyozza, a projektív rajzteszt nem feltétlenül hordozza a kívánt információt, viszont mint nagy sávszélességű módszer, nemcsak a keresett információt mutatja meg. „Kutatási szempontból a projektív tesztek nem tekinthetők pszichometriai vagy tesztelméleti szempontból teszteknek, mert nem érik el a kérdőívek reliabilitási és validitási eredményeit” alkalmas viszont a tudattalan folyamatok, változások értékelésére (Vass, 2007, 36.o.). Ezzel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a magyar szakirodalomban a rajzelemzés és a rajzvizsgálat mellett a *rajzteszt* kifejezés is használatos. A dolgozatban ebben a tágabb értelemben használom a *teszt* kifejezést.

Jelen kutatás célja nem egy-egy konkrét jelenséget, reakciót azonosítani, hanem a fogyatékoság iránti attitűd kimondatlan és komplex dinamikáira és ezek rajzban megjelenő általános sajátosságaira, mintázataira szeretne fényt deríteni. A rajzelemzés, a szubjektív élmény, belső reprezentáció megjelenítése segíti, hogy a kutatási fókusz ne szűküljön le egy-egy jelenségre, hanem egészleges képet adjon, kijelölve az esetleges későbbi vizsgálatok irányát.

6.2. Projektív rajztesztek és belső reprezentáció

A pszichológiai szakirodalom projektív teszteknek nevezi a kevésbé strukturált, többértelmű tesztíngert alkalmazó személyiségteszteket. A többértelműség lehetővé teszi, hogy a vizsgált személy sokféleképpen értelmezhesse a tesztíngert, és sokféleképpen válaszolhasson (Vass, 2006, 2007, 2011a,b).

A projektív tesztek jellegzetessége, hogy az inger számos lehetséges jelentéssel társítható, tehát a kiváltott válaszok nagyfokú személyessége jellemző. A projektív technikák alkalmazásának legfőbb indikációja, amikor nem tudatos, kognitív válaszokat szeretnénk feltárni, hanem tudattalan vagy a vizsgált személy előtt rejtett tartalmakat.

A projektív technikák meghatározásában Vass Lindzey (1961) definícióját idézi: „eszköz, mely sajátosan érzékeny a viselkedés rejtett vagy tudattalan összetevőire, sokféle választ tesz lehetővé, jelentős mértékben multidimenzionális, és szokatlanul gazdag vagy mély válaszadatokat hív elő úgy, hogy a személy a teszt céljának minimálisan van tudatában. A projektív technikára általában az is érvényes, hogy a prezentált ingeranyag többértelmű, az értelmezés holisztikus, a teszt fantáziaválaszokat hív elő, és nincsenek a tesztre adható jó vagy rossz válaszok.”(Lindzey, 1961 idézi Vass, 2006, 846.o.)

A projektív rajzteszt lényege, hogy a fehér lap projekciós felületként szolgál a rajzolónak a belső reprezentációi kivetítésére. A vizsgálat során a rajzoló egy rövid instrukciót kap, hogy mit rajzoljon, majd nem kap semmiféle további útbaigazítást a rajz milyenségével kapcsolatban, az instrukció elhangzása után tehát a rajzoló azt és úgy rajzolhatja meg, amit szeretne (Vass, 2006). Fontos, hogy a vizsgálatvezető akkor sem ad instrukciót, ha a rajzoló kérdéseket tesz fel. A rajzteszt ezért a projektív teszteken belül is szélsőségesen strukturálatlan teszthelyzet, amely különösen is alkalmas személyes tartalmak előhívására. Lindzey (1961) meghatározása szerint a projektív rajzok expresszív választípusú, vizuális modalitású, strukturálatlan projektív eljárások, amelyek egyéni adminisztrációjú, szabad válaszokat hoznak felszínre, elsősorban formai és holisztikus, másodsorban tartalmi és dimenzionális értelmezéseket tesznek lehetővé.

Sheringer (1983, 1999) definíciója szerint a rajz „valamely kognitív struktúra externalizációja”. Ez azt jelenti, hogy „minden ember másképpen rajzolja le ugyanazokat a dolgokat, mást vetít bele (projektál) a helyzetbe, az instrukcióba, a rajzba” (Sheringer, 1983, 1999., idézi Vass, 2006, 20-21.o.). Ez az általános megfogalmazás a rajz összetevőinek komplexitására utal, jelen van benne a rajzoló a világról alkotott egyedi modellje, a tudattalan projekció, a kifejező mozgások és expresszív viselkedés (pl. térhasználat), valamint tanult kognitív sémák is (Vass, 2006). A rajzolás folyamata egy folyamatos kommunikáció az alkotó és a mű között. Ezt a kommunikációt dinamikus interaktivitásnak hívjuk. „A dinamikus interaktivitás alapja, hogy a képi ábrázolást olyan folyamatnak tekintjük, melynek alakulását a rajz már elkészült része is befolyásolja. Az egyszer már papírra vetett vonal elszakad az egyén belső világától, és a külvilág részévé válik. Reakcióból ingerré alakul át, amely hatással lesz a rajz további formálódására. Az interakció tehát a már létrehozott, az elkészítettség adott fokán álló rajz és a folytatás viszonya, amely a rajz és a rajzoló kölcsönhatását képezi le” (Vass, 2006, 828.o.). A rajzolás folyamata tehát dinamikus, melyet számos külső és belső tényező

határoz meg. A belső tényezők egyike a rajzoló saját maga által becsült kompetenciája (le tudja-e rajzolni, amit kérnek tőle). A becsült rajzi kompetenciát meghatározza a kész grafikus sémák repertoárja, a személy a tárgyról való ismereteinek struktúrája, a megelőző vizuális tapasztalatok és személy sajátos viszonya a vizuális kommunikációhoz, elsősorban a rajzoláshoz. (Vass, 2002)

A másik fontos tényező a motiváció, hogy a vizsgált személy szívesen teljesíti-e a feladatot. A motiváció növekedhet vagy csökkenhet a rajz készítése közben, változtathatja a rajztémát, kifejezheti az elégedetlenségét áthúzással, radírozással, újrakezdéssel, esetleg a rajz feliratokkal való kiegészítésével. A motivációt meghatározza az aktuális érzelmi állapot, a szituáció, csoportos rajz esetén a csoport egészének jelenléte/viselkedése, a vizsgálatvezető, illetve maga a tesztszituáció.

6.2.1. Rajzok és az attitűd érzelmi komponense

A rajztesztek nemcsak kognitív, hanem affektív tartalmak azonosítására is alkalmasak.

Malchiodi Edith Kramer felismeréseit így összegzi: „a gyermeki alkotás a szublimáció egy formája, amelynek során az indulatok és érzelmek képpé formálódnak” (*Malchiodi*, 2003, 19. o.). *Gerő* (1974) a rajzolás tevékenységét az élményfeldolgozás valamilyen állomásának reprezentánsaként határozza meg, amelyet az elaboráció fogalmával magyaráz. Primer elaborációnak nevezi a (vágyott) tárgy vagy cselekvés lerajzolását, ilyenkor a rajzban megjelenik az élmény feszültsége. Onnan ismerhető fel, hogy egy motívum színesebben, részletesebben kerül kidolgozásra, nem ritkán a rajz befogadójának spontán figyelmét is ezek a részletek vonják magukra. Feszültségredukció akkor történik, amikor a rajzon nem az eredeti esemény jelenik meg, s a feszültség a szín és a forma harmóniájában hangulati elemmé szelídül. Az élménysematizálás pedig egy olyan folyamat, amelyben az indulati feszültség eltűnik az alkotás folyamata során, egyedi vonások helyett közös elemek válnak hangsúlyossá. A rajzséma pedig egy tartalom kifejezésére alkalmas eszköz, érzelmi feszültség nélkül (*Gerő*, 1974). *Vass* felhívja a figyelmet arra, hogy nemcsak a gyermekrajzok érzelmi aspektusa jelentős, de maga a rajzolás olyan folyamat, amely képes az affektív tartalom előhívására. A tartalmi jegyeken kívül a rajz formai és egészes jellemzői is sokat elárulnak a készítője affektív állapotáról (*Vass*, 2006).

A rajzoló affektív-motoros viselkedésére utólag, a vonal minőségéből is lehet következtetni (pl. gyenge vagy erős nyomaték, átfirkálás, erőteljes satírozás, egy vonallal, azonos vonalminőséggel megrajzolt sablonok). A rajzolás folyamata során keletkezett érzelmek, többek között a rajzoló mozdulatain keresztül nyomot hagynak a papíron. *Sheringer* javaslata alapján *Vass* a hétlépéses rajzelemzés során a motoros empátiát, vagyis a rajz az elemző általi újbóli megrajzolását javasolja, amelynek során az elemző átéli, hogy milyen mozdulat szükséges ahhoz, hogy az adott minőségű vonal kerüljön a papírra, így közelebb kerülhet a rajzoló érzelmi állapotának megértéséhez. (*Sheringer*, 1999, idézi *Vass* 2006).

Vass Zoltán kutatásai szerint jellegzetes affektív komponensekre utaló jel a színekkel való bánásmód, a beszűkült színhasználat, a színekkel való kiemelés, vagy a színek túlzott használata: feszültséget, szorongást jelző felesleges átsatírozás, egy-egy motívum színekkel való megerősítése a dupla vagy többszörösen megerősített kontúrok jelenléte. A túl merev, formális ábrázolás a hárítás, távolítás eszköze lehet, jellemzően ilyen a leegyszerűsített, sematikus, minimálisra redukált vagy stilizált, tisztán formai ábrázolás, a rigid, hideg érzelmi-hangulatú tónus és a tartalom nélküli üres körvonalak. Az egészes jellemzők, vagyis az összbenyomásból fakadó megértés módszerei közül a rajz érzelmi-hangulati tónusának meghatározása is fontos, mert a rajzoló érzelmi-hangulati állapotát tükrözi (*Vass*, 2006).

6.3. Kamaszok rajzainak sajátosságai és a rajzi nívó fogalma

A rajzolással kapcsolatos korábbi tapasztalatok döntően befolyásolják a gyermekek attitűdjét. *Malchiodi* írja, hogy „a művészi alkotás rendkívül személyes törekvés, és mind a gyermek, mind a felnőtt igen sebezhető, ha valaki leszólja az alkotását. [...] Néha a legjobb szándékú szülő is félreértheti a gyermekrajz tartalmát, és akaratlanul is blokkolja a gyermek lelkesedését a folytatás iránt.” (*Malchiodi*, 2003, 26. o.). A szerző felhívja a figyelmet arra is, hogy a rajzok értelmezéséhez komplex szemléletmódra, a gyermekrajz (jelen esetben a kamaszok rajzfejlődésének) sajátosságainak ismeretére is szükség van (*Malchiodi*, 2003).

Kamaszok rajzaival kapcsolatban fontos szót ejteni az úgynevezett „rajzi törés” jelenségéről. A kamaszokban az addigi rajzfejlődés megtörni látszik, amit teljesítményromlás és a rajzolási kedv elvesztése jellemez: „mivel továbbfejlődni nem képes [...] elveszti a motivációját s a kifejezésre más, egyszerűbben bejárható utakat keres” (*Kárpáti*, 2005, 15. o.).

Gerő szerint a gondolkodás és élményfeldolgozás változása okozza a gyermekek rajzkészségének látszólagos visszaeséseit. 9-12 éves korban a vizuális nyelv háttérbe szorul, sablonossá válik, kommunikációs értékes csökken, amelynek egyik oka a gondolkodás és szemléletmód változása, és a verbális közlés szerepének megerősödése az önkifejezésben (*Gerő*, 1973).

Kárpáti kiemelten fontosnak tartja, hogy a kamaszkori látszólagos visszafejlődés nem törés, hanem egyfajta „vizuális nyelv váltás” (2005, 16. o.). 12 és 14 éves kor között fejlődik a tér-és mozgásábrázolás, a rajz elveszíti spontaneitását, sablonossá válik. A gyermekek felismerik képességeik hiányát, elégedetlenek rajzaikkal. A 14-17 éves fiatalok számára a rajz már nem a spontán kifejezés eszköze, hanem olyasvalami, amihez „vagy ért a fiatalember vagy nem törődik vele” (*Kárpáti*, 2005, 17.o.) A grafikus nyelv jelentősége csökken az élmények feldolgozásában, ami tartalom nélküli üres sémákban és jellegtelen kompozíciókban nyilvánul meg. *Gerő* írja a sablonos rajzokról, hogy „ilyenkor az élményfeszültség csökkentése, megmunkálása helyett a feszültség elhárítás történik; a grafikus sémák mechanikus rajzolása nem feszültség-elvezető közlés, hanem éppenséggel azt kikerülő pótcselekvés.” (*Gerő*, 1973, 10.o.). Ebben az életkorban szívesen ábrázolnak rajzfilmfigurákat és más sztereotip formákat, mert „így kielégítőnek érzik rajzaik minőségét” és „megengedik a technikai kompetencia vagy fotográfias korrektség bizonyos hiányát” (*Malchiodi*, 2003, 69).

Kárpáti megjegyzi, hogy a kamaszkorban rajzolt sémák esetén ritkán fordul elő a grafikus átfordítás jelensége, vagyis az a folyamat, amelyen keresztül a sémák jelentéshordozóvá válnak, és a rajzoló az érzelmeit grafikus jellé sűríti. (*Kárpáti*, 2001, 81.o.) Azonban azt is kifejti, hogy „amennyiben a téma motiváló és az eszköztár bőséges” a kamaszok is szívesen rajzolnak (*Kárpáti*, 2001, 26.o.). *Vass* szintén megjegyzi, hogy a rajz iránt a serdülők tanúsítják a legnagyobb ellenállást, mert gyerekes tevékenységnek tekintik (*Vass* 2007). *Feuer* a 14-15 éves korú gyermekek rajzfejlődéséről azt írja, hogy egyesek „egyre inkább visszaesnek és összességben olyan rajzi szinten állapodnak meg, mint a 8-10 éves gyerekek” (*Feuer*, 2000, 213.o.).

A kamaszok már fontosnak tartják a rajzok esztétikumát, gyakran kihagyják azokat a részleteket, amelyeket nem tudnak lerajzolni pl. hátratett kezeket rajzolnak. (*Malchiodi*, 2003). A mintában is gyakori a hátratett kezek motívuma, amely kontextustól függően számos értelmezési lehetőséget kínál. *Vass* emberrajzban a hátratett kezeket, mint az elkerülő viselkedés és a bűntudat jelzéseit értelmezi *Vass* (2011b). Ezzel szemben azoknál a hátratett

kézzel ábrázolt figuráknál, ahol más jel nem utalt látható fogyatékosagra, több elemző úgy értelmezte, hogy a figura szégyelli, elrejtí a fogyatékoságát.

Mivel a rajzok között sok olyan van, amely jelentősen elmarad az életkori szinten elvárható rajzteljesítménytől, fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a projektív rajztesztek elemzésénél nem ez a legfontosabb szempont. Vass (1995, 1998, 2006, 2007) a rajzot, mint egészet jellemző színvonalat egészsleges nívónak nevezi, amely magába foglalja az ábrázolás fejlettségét, integrációját, differenciáltságát. Vass megemlíti a halo-effektus jelenségét, miszerint a rajz egyetlen, specifikus, de az észlelésben domináns vonása eltorzítja az észlelés dimenzióját, így az egész rajzról hajlamosak vagyunk az első benyomás alapján ítélni. Ebből következően a kevésbé jó kézügyességgel rendelkező személyek gyengébb rajzait a klinikusok gyakrabban asszociálják patológiával, mint az esztétikus rajzokat. Azt is hozzáteszi azonban, hogy a magas nívóval gyakran együtt jár a spontaneitás, a határozottság és egyediség. A művészileg képzett személyek rajzainak természetesen magasabb a formai nívója. Művészi tehetség esetén a rajzoló a formai jellegzetességeket tudatos eszközként használja, így a művészi színvonalú rajzokat vagy művészek alkotásaira a projektív rajztesztek kategóriái nem alkalmazhatóak (Vass, 2006). Ezért fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy az vizsgált osztályokban folyó vizuális nevelés jelentősen hozzájárulhat a rajzok színvonalának különbségéhez, ami nem feltétlenül azonosítható a fogyatékoság iránti attitűd pozitív vagy negatív megnyilvánulásával.

6.4. Rajzolj egy fogyatékos embert teszt

6.4.1. A kutatás előzményei

Jelen vizsgálat közvetlen előzménye Magyar és Meggyesné kutatása volt, amelyben szegedi általános iskolai tanulók fogyatékoságról alkotott képét vizsgálták. Kutatásuk eredményét az UNESCO és partnerei, a United Nations Secretary-General's Global Education First Initiative (GEFI), a Global Observatory for Inclusion (GLOBI) és a United Nations Global Education First Initiative Youth Advocacy Group (GEFI-YAG) által meghirdetett DrawDisability kampányának során elkészült rajzokkal hasonlították össze. A kampány 2014. december 3-án kezdődött, tanárokat szólított meg, hogy kezdeményezzenek beszélgetést a fogyatékoságról

az iskolákban. A kampánynak három fő célkitűzése volt- Az egyik a fiatalok érzékenyítése és az inklúzió elősegítése. Mint nemzetközi művészeti projekt, a világ minden tájáról gyermekek és fiatalok rajzainak összegyűjtése. 50 országból 3000 rajz érkezett a pályázatra. (Magyarországról nem érkezett rajz.) A közönség szavazatai alapján a száz legjobbnak ítélt rajzból álló gyűjteményt kiállították 2015 májusában Dél-Koreában a Word Education Forum keretében, 2015 júniusában a Conference of States Parties to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities keretében New York-ban, valamint könyvet adtak ki, amely az interneten is hozzáférhető. A program harmadik célja a fogyatékos gyermekek támogatása volt abban, hogy a világ aktív polgáraivá válhassanak. *Magyar és Meggyesné* kutatásában a felvett rajzok nagy része a fogyatékoság felfogásának medikális modelljét tükrözte, a legtöbb rajzon pl. a fogyatékos ember magányos volt, míg a pályázatra érkezett és a kötetbe beválogatott gyermekrajzok befogadó attitűdöt tükröztek. Ezt a kezdeményezést mind kutatás-módszertani, mind pedagógiai szempontból innovatívnak tartom. Egyrészt a rajztesztet fogyatékosággal kapcsolatos attitűd érzékenyebb eszköze lehet, másrészt a rajzpályázat megfelelő pedagógiai támogatással a pozitív attitűd kialakításának is kiváló eszköze lehet. (*Magyar és Meggyesné*, 2016)

6.4.2. Rajzolj egy embert tesztek és változataik

Az emberábrázolás jelen vizsgálata eltér az emberábrázolás standardizált módszereitől. Az emberrajzot elsősorban, mint a vizsgált személy önábrázolását szokták tekinteni. Más kutatások a kötődések, különböző személyekkel, barátokkal, rokonokkal, tanárokkal való kapcsolat (*Bombi és Pinto, 1994 Laghi és mtsi., 2013; Pinto és Bombi, 2008; Pinto, Bombi, és Cordioli, 1997*), vagy éppen a magány (*Misailidi, Bonoti, és Savva, 2012*) ábrázolásának jellegzetességeit vizsgálták. Különböző rajztesztek vizsgálják a személy társas kapcsolatainak reprezentációit, ilyen a családrajz, kinetikus családrajz (*Vass, 2001*), ill. kinetikus iskolarajz (*Vass, 2010*).

A belső reprezentációk rajzteszttel való vizsgálata nem új keletű, számos kutatás született pl. gender témában. A „rajzolj egy tudóst” (*Chambers, 1983*) „rajzolj egy sportolót” (*Colley és mtsi, 2005*) „rajzolj egy zenészt” (*Colley és mtsi, 2009*) tesztek, amelyben a kutatók elsősorban azt vizsgálták, milyen nemű tudóst, sportolót rajzolnak a résztvevők, illetve milyen hangszerrel milyen nemű hangszerjátékoskal azonosítanak. Más kutatások gyermekek „szerelmes ember” és az ember figurái közötti különbséget tanulmányozták (*Brechet, 2015*),

vagy az érzelmek reprezentációjának jellegzetességeit keresték gyermekrajzokban (*Brechet és mtsi.* 2007, 2009). *Weber* és munkatársai 8-11 éves gyermekeknek adták azt az utasítást, hogy „rajzolj egy öreg embert”, amellyel időskorról alkotott véleményüket vizsgálták projektív rajzteszt és a rajzokhoz fűzött kommentárok segítségével (*Weber és mtsi.* 1996).

Más kutatók az etnikai előítéletek rajzjegyeit keresték Izraelben élő zsidó gyerekek rajzain. A gyermekek azt az utasítást kapták, hogy „rajzolj egy zsidót és egy arabot”. A kutatók két figura távolságát és arckifejezését vizsgálták (*Diesendruck és Menahem,* 2015; *Teichman,* 2001).

A gyermekrajzok szakértői óva intenek a sematizáló, egyoldalú értelmezéstől (*Balázsné,* 2008, *Vass,* 2006, 2011a). *Malchiodi* (2003) a rutinszerű értelmezés helyett három kérdésben foglalja össze a megvizsgálandó szempontokat: hogyan, mit és miért. Ezt a módszert fenomenológiai megközelítésnek nevezi, amelynek lényege, hogy „hangsúlyozza a nyitottságot a jelentések változatosságára, a keletkezés körülményeire és a készítőjük világképére vonatkozóan” egy sok szempontú megértés, amely „a jelenségeket saját értékük alapján tanulmányozzuk, nem előre gyártott sémákhoz viszonyítva” (*Malchiodi* 2003, 34.o.). A fenti elvet követve jelen vizsgálat a rajzok értelmezését nem szűkíti le egy-egy könnyen értelmezhető jellegzetesség vizsgálatára (pl. a rajzolt figura neve, a figurák közötti távolság), hanem a kapott igen gazdag anyagot a tartalomelemzés módszerével vizsgálja.

Szabolcs Éva (2001, 50.o.) idézi *Hitchcock* és *Hughes* meghatározását, miszerint „a kódolás a kvalitatív elemzés legelterjedtebb, összefoglaló módja. Az a célja, hogy az adatokat kezelhető egységekbe tömörítsük” (*Hitchcock és Hughes,*1995, 229.o.idézi *Szabolcs,* 2001, 50.o.), hozzátéve, hogy „a kódolás minden esetben az adatok sűrítését jelenti, és lehetőséget ad arra, hogy bizonyos témák felszínre kerüljenek” (*Szabolcs,* 2001, 50.o.). A tartalomelemzés, mint kontextus-érzékeny és a szimbolikus formák feldolgozására képes módszer nagy mennyiségű strukturálatlan anyag rendszerezésére szolgál, jelen esetben ideális keretet nyújt az elemzéshez.

6.5. A hétlépéses rajzelemzés

A hétlépéses rajzelemzés módszerét (angolul *seven steps configuration analysis* vagy a magyar szakirodalomban is előforduló rövidítéssel *SSCA*) Vass Zoltán dolgozta ki. Ez a módszer a fogyatékos emberről alkotott belső reprezentációjának vizsgálatához nem ad közvetlen szempontokat, de a Vass által kidolgozott elméleti keret több szinten megsegíti az elemzést. A hétlépéses rajzelemzés arra szolgál, hogy a rajz gazdag jelképrendszerében olyan mintázatokot találjon, amely az egyén személyiségének megismerését segíti. Ellentétben a korábbi, sokat kritizált mechanisztikus, szótárszerű (*signes fixes*) rajzelemzési technikákkal, a rajzelemzésben nem izolált rajzjegyeket, hanem mintázatokot keresünk egy komplex munkafolyamat során. A hétlépéses elemzési módszer sokoldalú és komplex rendszerszemléletű megközelítés, amelyben a rajzoló, az elkészült alkotás, a keletkezés körülményei is a rendszer részét képezik, a rajzot önmagában csak egy alrendszernek tekinti. A hét lépés (kontextuselemzés, folyamatelemzés, fenomenológiai elemzés, intuitív elemzés, egészes elemzés, itemanalízis és szemantikai elemzés) tulajdonképpen hét különböző nézőpont, amelynek célja, hogy minél több információt adjon a rajzoló személyéről.

Az első lépés a *kontextuselemzés*, mely a rajz keletkezésének körülményeit és a rajzoló élettörténetét vizsgálja. Ebben a lépésben történik az úgynevezett moderátorváltozók feltérképezése, amelyek alapvetően befolyásolják a rajz értelmezését. Ilyen pl. a „művészi tehetség (esztétikus rajzok), kézügyesség (tetszetős rajzok), életkor, a vizsgált személy neme, instrukció, iskolázottság, intelligenciaszint, szocio-ökonómiai státusz, kulturális és etnikai különbségek, foglalkozás, kezesség, aktuális élethelyzet és testi-lelki állapot, szituáció, rajzeszköz vagy ábrázolási eszköz” (Vass, 2006, 482.o.). A második lépés a *folyamatelemzés*, vagy aktuálgenezis, amely a keletkezés folyamatát írja le, pl. a rajzoló pszichomotorikáját, verbális és nonverbális viselkedését. A következő lépés a *fenomenológiai leírás*, a rajz objektív, minden részletre kiterjedő leírása, egyelőre értelmezés nélkül. Az *intuitív elemzés* gyakorlatai során a befogadó leírja spontán benyomásait a rajzról. Az intuitív elemzés lépései a rajz spontán befogadása, spontán figyelmi fókusz megkeresése, a rajz vizualizálása (elképzelése a térben), és rajz esszenciájának megfogalmazása. Az intuitíció alapján szerzett benyomások sokszor a rajz leglényegesebb jegyeihez vezetnek, de a szubjektivitás elkerülése miatt önállóan nem alkalmazható módszer. Az *egészes elemzés* részletek helyett a rajz egészére koncentrál, megállapítja az érzelmi-hangulati tónust, a mozgás- és formakép, térhasználat és színhasználat jellemzőit, a kifejezés spontán vagy sztereotip voltát, a stílusát, integrációs szintjét, harmóniáját, a személyességet. Az *itemanalízis* az egyéni jegyek keresése. Az elemzés három szintje az enaktív, amely a rajzoló expresszív mozgásait elemzi, az

ikonikus, amely az ábrázolás valóságűségét, pontosságát vizsgálja és képet ad a rajzoló egyéni világlátásáról. Az itemanalízis harmadik szintje a szimbolikus elemzés: tudatos jelzések és tudattalan szimbolika vizsgálata. Az itemanalízis egyaránt vonatkozhat a formai-szerkezeti jellemzőkre (pl. nézet, perspektíva, szimmetria, pozíció, árnyékolás, ismétlődés) és a tartalmi elemekre (interakció, személyes viszonyulás, személyes emlékek, motiváció, kulturális és társas hatások). A tartalmi elemzés a jelentésbeli összefüggések és interakciók feltárásából áll (pl. közvetett és közvetlen interakciók, akadályok, jelenet, történet, pozíció, téri távolságok és mozgásarányok, hiányok). Az elemzés utolsó szakasza a *rajz esszenciájának, lényegének megfogalmazása*. „A rajzban lévő összes információ 80%-át az itemek 20%-a hordozza, azaz a rajz pszichológiai lényegét néhány kiemelten fontos rajzi jelenség alapján már megfogalmazhatjuk” (Vass, 2006, 799.o.). Ez nem azt jelenti, hogy a többi lépéssel felcserélhető, éppen az előző lépések segítik elő a rajz megismerését, az esszencia megfogalmazását.

6.5.1. Konfigurációanalízis és heurisztikus tesztértelmezés

A teszt kutatás során való alkalmazásának első lépése egy komplex kódolási rendszer felállítása, amely a későbbi vizsgálatokhoz is használható. A folyamatot Vass Zoltán dolgozta ki.

A rajzelemzés kódolási folyamata abban különbözik a tartalomelemzés más módszereitől, hogy itt egy-egy rajzi jegy nem sorolható egyetlen kategóriába, az egyes rajzi jegyek más-más konfigurációban különböző jelentéseket fejeznek ki. A megfigyelt elemek, rajzi jegyek, és a vizsgált személyek tesztviselkedése egységet képeznek, amelyből következően egy-egy viselkedési vagy rajzi jegy önmagában nem értelmezhető. Például egy néhány másodperc alatt papírra vetett pálcikaember nagyon hasonlíthat ahhoz, amelyik hosszas gondolkodás után született meg, mégis nagyon különböző hozzáállást tükrözhet.

Amint a projektív tesztek ismertetésénél is hangsúlyoztam, a projektív rajztesztre adott válasz „pillanatfelvételnként kiragadott, expresszív viselkedésforma” amelynek az a jellegzetessége, hogy „lineáris okság helyett a többszörös és a cirkuláris okság elve magyarázza” (Vass, 2011b, 23). Ebből következően a rajztesztek statisztikai módszerekkel kevésbé kezelhetőek, mint más (papír-ceruza) tesztek eredményei. „Amikor az igazságtartalomhoz képest viszonylag nagy az ismeretelemekben rejlő bizonytalanság mértéke (például a projektív tesztek esetében), a logikára és a statisztikára épülő következtetési módszer nem

alkalmazható, mert a bizonytalanság mértékének fokozódásához vezet. Ezzel szemben a heurisztikus tesztelemzés éppen a bizonytalan tudáselemek felhasználásával, heurisztikus kombinálásával növeli a pszichológiai bizonyosság mértékét. A heurisztikus tesztértelmezési modell célszerűen számítógépes szakértői rendszerbe ágyazva alkalmazható” (Vass, 2011b, 32). A konfiguráció-analízis módszere tehát a heurisztikus tesztértelmezésre épül, a változókat nem önmagukban, hanem egymáshoz viszonyítva, mintázatban értelmezi egy olyan komplex rendszerben, amelyben a konfigurációk jelentése egymástól is függ. A Vass Zoltán által kidolgozott ESPD szakértői rendszer modellezi a szakértői gondolkodást, és ezt a komplex elemzést mesterséges intelligencia segítségével végzi el.

6.5.2. Rajzi prototípus, genotípus és fenotípus fogalma

A hétlépéses rajzelemzés azon a megfigyelésen alapul, hogy a képi kifejeződések nem végtelenül sokfélék, hanem hierarchikusan szerveződő, hasonlósági típusokba sorolhatók (Vass, 2011b). Vass Zoltán a pszichológiai fogalmak és kategóriák prototipikus kifejeződési formáit kereste a rajzokon. Bevezette a rajzi prototípus mellett a rajzi fenotípus és genotípus fogalmát. A rajzi prototípus a projektív rajz pszichológiai jelentését kifejező elméleti konstruktum, az adott kategória „legjobb” példánya, amely a gyakorlatban nem létezik. A prototípusokat a gyakorlatban prototípus összes megjelenési lehetőségét magukban hordozó úgynevezett *genotípusokkal* (vagy rajzi konfigurációkkal) lehet jellemezni. A genotípusok tehát a rajzi prototípusok összes kifejeződési lehetőségeinek gyűjteményei. Egy-egy prototípust több genotípus is jellemezhet, a prototípus pedig az adott fogalomhoz vagy kategóriához tartozó genotípusok összessége. A fenotípus fogalma a genotípusok egyénre jellemző, aktuálisan megfigyelhető, változatos formában megjelenő megnyilvánulási formáját jelöli. Az elemzés szempontjából fontos, hogy egy-egy rajz több fogalom vagy kategória jellemzőit is hordozhatja, vagyis több prototípushoz is tartozhat egyszerre, illetve egyes kategóriák határai életlenek, elmosódottak lehetnek.

Elegendő rajzot vizsgálva a gyakran előforduló jegycsoportok alapján lehet leírni egy-egy genotípust. Vass például 327 agresszív pszichiátriai betegek és bűnelkövetők által rajzolt emberrajzot vizsgálva 8 megjelenés formáját írta le a rajzokban megjelent agresszióknak (Ld. Vass, 2003, 2011b). Vass a vizsgálat során klaszteranalízist alkalmazott a rajzi jegyek

gyakran előforduló csoportjainak, vagyis a genotípusok azonosítására: „a klaszterekben egymáshoz közeli rajzi tulajdonságok valószínűleg ugyanazon genotípushoz tartozó itemek lesznek, az egymástól nagy távolságban elhelyezkedő tulajdonságok pedig különböző genotípusokhoz tartoznak” (Vass, 2011b, 44.o). Hasonló módon járt el *Antos Zsolt* és *Vass Zoltán* amikor a „Rajzolj egy szörnyet!” instrukcióra kapott rajzi válaszokat kódolta a fenomenológiai leírás módszerével, arra a kérés keresve a választ, hogy az általuk kapott rajzi válaszok alkotnak-e azonosítható hasonlósági típusokat (*Antos és Vass, 2011*).

Az egyes rajzi jegyekre vonatkozóan *Vass* kidolgozta és mérhetővé tette az egyes rajzi konfigurációkat: meghatározott az értelmezés erejét kifejező bizonyossági értéket (cf – certainty factor). Ez egy önálló változó, amely 0 és 100 közötti értéket vehet fel: cf = 100 jelenti a teljes bizonyosságot, cf = 0 érték a teljesen elvetett hipotézist. Ha a cf < 30, a hipotézis elvetendő. *Vass* különböző cf értéket rendelt a rajzi jegyekhez illetve az előforduló mintázatokhoz, melyek ezen a rajzi jegyek, mintázatok és a pszichológiai tulajdonság viszonyának különböző aspektusait számszerűsíti (*Vass, 2005, 2011b*). Kicsit leegyszerűsítve a kérdést, a változó értéke azt jelenti, hogy a rajzi jegyek alapján azonosított pszichológiai fogalom vagy kategória milyen valószínűséggel jellemzi a rajzoló.⁶

6.7. Független elemzők felkérése

Az első vizsgálat során kapott rajzok első ránézésre is igen heterogén mintázatokat mutattak, nem találtam olyan rajzi jegyeket, amelyek szembetűnően különböztek volna a programban részt vett csoportok és a kontrollcsoport rajzai között, ilyen lehetett volna például a közös zenélés konkrét élményének megjelenése. A rajzokat így részletesebb elemzésnek vetettem alá. A hétlépéses rajzelemzés változtatás nélküli alkalmazásának jelentős korlátai voltak. Ezek közül az egyik legfontosabb, hogy a módszer pszichológiai jegyek és kategóriák elemzésére szolgál, célzottan a rajzoló fogyatékosáról, fogyatékos emberről alkotott belső reprezentációjának vizsgálatához nem ad közvetlen szempontokat. Az elemzés gyakorlati megvalósítása is akadályokba ütközött: a módszer minden lépésének elvégzéséhez nem volt adott minden információ, hiányoztak a rajzoló a fogyatékosággal kapcsolatos korábbi élményei, vélekedései, verbális válaszai, amelyek alapján az hasonló verbális válaszok alapján

⁶ Részletesebben ld. *Vass Zoltán (2011) A képi kifejezéspszichológia elméleti alapkérdései. Szemlélet és módszer: A heurisztikus tesztelemzés elméleti alapjai c. fejezetben*

képzett csoportokban előforduló rajzi kifejezéseit lehetett volna azonosítani. Nem állt rendelkezésemre a rajzoló saját értelmezése, valamint a rajz aktuálgenezisééről és a moderátorváltozókról is csak korlátozott információkkal rendelkezem.

Újabb nehézséget jelentett, hogy 116 rajz esetén az összes jelentést hordozó objektíven leírható grafikus jegy összegyűjtése és leírása ezen információk nélkül is igen időigényes lett volna, ráadásul a kis elemszám és a korlátozott információtartalom miatt valószínűleg nem vezetett volna érdemleges eredményre. Összehasonlításképpen: Vass a már idézett kutatása során egy jól meghatározott kategória (agresszió) rajzi jegyeit kereste egy adott szempont szerint kiválasztott, homogénnek tekinthető mintán. Sokkal nagyobb elemszámmal (244 rajz) dolgozott az agresszióra utaló rajzi jegyek leírásán és a lehetséges genotípusok ill. mintázatok leírása céljából (Vass, 2003, 2011b). Mivel a fogyatékkal kapcsolatos fogalmak/kategóriák leírásához még nem készült hasonló rendszer, 116 rajz kevés volt egy kategóriarendszer felállításához, és az azon belüli mintázatok leírásához. A minta elemszámának növelése helyett a megbízhatóság növelése érdekében több elemzőt kértem fel a rajzok értelmezésére.

6.8. Az objektivitás problémája

A fogyatékkal kapcsolatos rajzok a megfigyelőben is számos szubjektív tartalmat felidézhetnek, így projektív rajzok elemzése maga is projektív technika, az értelmező saját projekcióit vetítheti a rajzba. Vass (2002) megkülönbözteti a rajz spontán megértését, a kommunikációs folyamatként való értelmezést és a diagnosztikus értékelést. Jelen esetben a harmadik, diagnosztikus aspektus helyett olyan általános jegyeket kerestünk, amelyek segítenek megérteni a fogyatékhoz való viszony specifikus rajzi jegyeit, és információval szolgálnak a rajzoló fogyatékhossz iránti attitűdjéről.

A spontán megértés fontos szakasza a rajzelemzésnek, viszont rendkívül nagy a szubjektivitás veszélye: befolyásolja az értelmező személyisége, motivációja, jelen esetben a saját fogyatékhossz iránti attitűdje, a saját szakmai háttere, és a képi produktum hatása. Vass (2006, 2011b) hangsúlyozza az intuitív megértés központi szerepét a rajzok értelmezésében (Vass (2006, 2011b). Idézi Zians kutatását, aki arra a következtetésre jutott, hogy szakértők és laikusok is globálisan közelítik meg a képi kifejezést, a rajzok hangulata, szerveződése,

térhasználata alapján alkottak véleményt a képekről, de pontosan nehezen meghatározható intuitív megérzéseikre is támaszkodtak. A laikusok a szakértőkkel ellentétben nem támaszkodtak intuícióikra, és a feltűnő rajzi jegyeket nem tudták összekapcsolni a többi információval (Zians, 1997, idézi Vass, 2011b)

A rajzi jelentés komplexitására és az egyes rajzok nagyon különböző interpretációjára példaként két rajzot szeretnék bemutatni. Az (VII.7) rajzon szereplő személy az egyik interpretáció szerint „olyan, mint egy vámpír, nem is emberszerű”, míg egy másik megkérdezett szerint: „a szemekből látszik, hogy ez egy pozitív figura”, a megjelenő aránytalanságokat a rajzkészség gyengébb színvonala okozza.

A (VII.15) rajzot mindkét szemlélő másképp értelmezte. Az egyik elemző a „Mintha-rajz” címet adta első ránézésre, majd megmagyarázta „Mintha lenne segítője, de nincs arca, mintha lenne környezet, de nincs színe, mintha lenne macskája, de elugrani készül, mintha lenne tovább, de ott nem tud felmenni a kocsira”. A második értelmezés szerint „pozitív rajz, van környezet, van állata, a ruháján látszik, hogy egyenrangú a segítő, csak rossz helyen kezdte a rajzot, és nem fért ki a feje”. (A rajz egy fekvő helyzetű rajzlap felső negyedében helyezkedik el.)

A harmadik (VII.14) rajz a szereplők viszonyát nem teszi egyértelművé. Nem tudjuk egyértelműen, ki a fogyatékos személy (feltételezzük, hogy a középső, síró figura), azt sem, milyen viszonyban van a kép másik két szereplőjével, és éppen mi történik, ami elszomorítja. A csúfolódás, ill. kirekesztés jelent meg a válaszokban, ill. volt olyan elemző aki a sok kétértelműség miatt egyáltalán nem értelmezte a szituációt.

Több figura ábrázolása esetén nem mindig volt világos, melyik is a fogyatékos ember, illetve gyakran nem láttuk egyértelmű rajzi jelét a fogyatékoságnak. A figurák egy részét arc nélkül ábrázolták. Mivel ezekre a jelenségekre illetve a gyakran nagyon részletszegény ábrázolásra kaptam a legeltérőbb értelmezéseket, a rajztesztek egyik használatos elemével, a címadással (Vass, 2006) egészítettük ki a feladatot: megkértük a rajzolókat, hogy adjon címet a képnek, valamint megkérdeztük, hogyan érzi magát a lerajzolt ember. Vass hétlépéses módszere és számos más elemzési módszer is fontosnak tartja a rajzoló értelmezését. *Malcihodi* (2003) a rajzot, mint narratívumot értelmezi, amely externalizálja a rajzoló élményeit, gondolatait és

érzéseit, melynek megértését a verbális és nonverbális kommunikáció egysége segíti, a gyermekek általában szeretik elmagyarázni a műveiket. A címadás és a rövid leírás korlátozottan, de lehetőséget biztosít erre, árnyalva az elemző saját szempontjainak a rajzba való vetítését.

6.8.1. Interjúk és elemzések

Az első sorozatban 116 rajzot kaptam. Ahhoz, hogy megtaláljam a legfontosabb jelentéseket hordozó rajzi jegyeket, különböző szakemberekkel készítettem interjúkat, akik vállalták, hogy a minta minden egyes rajzáról elmondják benyomásaikat.

A felkért szakemberek: *Fecske Orsolya* festőművész, *Hollósi Cecília* pszichológus, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola tanára, *Kocsisné Kálló Veronika* gyógypedagógus, a Szegedi Tudományegyetem Gyógypedagógus-képző Intézetének oktatója, aki elvégezte a Vass Zoltán-féle rajzelemzési tanfolyamot, *Oborny Beáta*, biológus kutató (laikus elemző), *Sándor Katalin* művésztanár, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának oktatója és *Tasi Anna* pszichológus.

A rajzokat az elemzők a következő szempontok alapján értelmezték:

Az egyes rajzok:

1. Mi az egész rajzról a benyomása? Milyen a rajz érzelmi-hangulati tónusa?
 2. Érdekességek, nagyon egyedi kifejezések (tartalom, vagy rajzi jegy)
 3. Milyen az ábrázolt fogyatékos ember és hogyan érzi magát?
 4. Mit fejez ki a rajz a rajzoló a fogyatékos emberhez való viszonyáról?
- Milyen rajzi jegyek árulkodnak erről (nyomaték, vonalvezetés, pozicionálás, színhasználat, bizonyos tartalmak, szimbólumok megjelenése).

Az egészről:

Milyen jellegzetes mintázatokat lát? Van-e rá értelmezése?

Két interjúalany szóban mondta el a benyomásait, ketten írásban válaszoltak, két esetben pedig a személyesen beszélgetésben elkezdett folyamatot írásban fejezték be. Az elemzők benyomására, intuícióira is kíváncsi voltam, az objektivitás érdekében viszont csak azokat a válaszokat vettem figyelembe, amelyek legalább két elemzőnél előfordultak, és/vagy

szakirodalmi adatokkal alátámaszthatóak. Az kódolás során kulcsszavakat emeltem ki a narratívákból. Minden egyes rajzhoz odaírtam minden elemző által megfogalmazott válaszból kiemelt kulcsszavakat, ezek közül azokat, amelyek csak egyszer szerepeltek, vagy nem voltak a többi kulcsszóval egy kategóriába sorolhatóak, nem vettem figyelembe a további feldolgozás során. A munka eredményeképp kialakultak központi kategóriák és ezekhez tartozó rajzi jegyek. Ezek részletes leírását minden elemzőnek elküldtem véleményezésre és a kapott visszajelzések alapján finomítottam a leírásokat.

7. Mintázatok keresése és értelmezése interjúk alapján

7.1. Pálcikaembertől a személyes narratíváig

A személyesség, mint alapvetően meghatározó tengely bontakozott ki: a legfontosabb szempontnak az tűnik, hogy a rajzolónak van-e mondanivalója a témáról. *Sheringer* a rajzot, mint kommunikációs folyamatot is értelmezi, amelyben a rajzoló az üzenet küldője, a rajz az üzenet, az értelmező pedig az üzenet fogadója. A kommunikációs folyamat négy aspektusa: a grafikus teljesítmény, kifejezés, vagyis rajz expresszív ereje, a közlési aspektus, a rajz tartalmi, tematikus ábrázoló értéke, és jelen van egy nem feltétlenül tudatos önközlés is. A négy aspektust minőségi és mennyiségi szempontból értelmezhetjük: teljesítmény mennyisége, hogy sok vagy kevés vonalat használt a rajzoló, minősége a rajz differenciáltsága, részletgazdagsága. Az expresszív hatás mennyiségi összetevője az intenzitás, erősen hat-e a nézőre, vagy személytelen, jellegtelen, minőségi pedig az egyedi vagy általános jellege. A közlési aspektus mennyiségi oldala, hogy a rajz sok vagy kevés motívumot, részletet ábrázol (mennyit árul el magáról), a mennyiségi oldal a közlés pontosságát és valósághűségét mutatja meg (szimbolikus, absztrakt vagy realisztikus ábrázolás), illetve a rajz narratív tartalma, amit a rajzoló szándékosan közölni akar a képpel. Az önkifejezés aspektusa a rajzoló szándéka, a hatás vagy válasz, amit a rajzzal meg akar valósítani. Ez lehet tudatos, vagy nem tudatos hatáskeltés (*Sheringer*, 1999).

A sablonos-személyes ábrázolás tengelyén öt kategóriát alakítottam ki: a pálcikaemberek és sablonos ábrázolások, a helyzet vagy probléma ábrázolása, arc nélküli figurák az identifikáció vagy egyenrangúság megjelenése a rajzban, ill. a személyes szimbolikus válaszok.

7.1.1. Pálcikaemberek és sablonos válaszok

A primitív sémák (karika-vonal séma, pálcikaember, sablonok) a rajzelemzés szakirodalma szerint a feladat elkerüléseként is értelmezhetők (Hárdi, 2016; Vass, 2016, 2011a). Pálcikaemberről beszélünk, ha a figura végtagjait és törzsét is egy vonallal ábrázolta a rajzoló, karika-vonal sémáról, ha a törzs gömbölyű. Jellemzően ez a legkevesebb energiaráfordítással, tehát a leggyorsabban kivitelezhető ábrázolási mód (Hárdi, 2016). A rajzelemzés nem tekinti

személyes válasznak, hanem konvencionális ábrázolási módnak. A sematikus ábrázolások alkotóinak nem feltétlenül sikerült megkerülni a belső konfliktus ábrázolását, ezek a rajzok nem feltétlenül semmitmondóak. A minta egyik legsablonosabb ábrázolása egy apró, féllábú néhány vonalból álló pálcikaember, amelynek érdekessége, hogy a rajzoló piros színt használt (X.33), amely a kiemelés eszköze. Sablonos ábrázolás esetén felmerül a kérdés, hogy történt-e sématorés, megjelentek-e az általános formákon belül konkrét, egyedi elemek, és vajon melyek ezek. Erre a kérdésre a legszembetűnőbb jelenségeken kívül a rajz a rajzoló más emberrajzaival való összehasonlítása adhat választ.

Nem soroltam ide azokat a rajzokat, amikor a rajzoló nem a fogyatékos embert, hanem a társas környezetet ábrázolta pálcikaemberekkel, vagy sematikus figurákkal. Ha a jelenet egészét tekintve a másik ember nem fontos, tipikus jelenség rajzoknál a jelzésszerű ábrázolásnak ez a módja (pl. a „többi ember” a X.3 ábra, vagy a kerekesszéket kísérő személy pl. a X.4 rajzon). Szintén nem tartoznak ide a nagyon apró, de kidolgozott ábrák.

Az apró, monoton nyomatékkal készült pálcikaembert a szakirodalom (pl. *Hárdi*, 2016; *Vass*, 2006) alacsony önbecsüléssel, féltékenységgel azonosítja. A mintában vannak ilyen pálcikaemberek (pl. X.10, 31, 33). A szakértők véleménye eltér abban, hogy ez kizárólag a rajzoló önértékeléséről szól, vagy a fogyatékossgal kapcsolatban érzett bizonytalanságáról, féltelmeiről. A kérdésre valószínűleg árnyaltabb választ lehet adni egy a tesztől függetlenül felvett emberrajzzal való összehasonlítás esetén, amit az egyik szakértő javasolt. Az első teszt után mérni kezdtük a rajzolási időt, amely választ adhat a pálcikaemberek rajzolási idejére, pl. volt, ahol a feladat elhangzása és az egyszerű grafit ceruzával rajzolt apró, periférikusan elhelyezkedő pálcikaember megrajzolása között hosszú várakozási idő telt el (4. minta, zenetanárok). Ez esetben a pálcikaember, mint ábrázolási döntés inkább a tanácstalanság, a helyzettel szemben való tehetetlenségre és nem a feladat alól való kibújásra utal.

Személytelen ábrázolásnak tekinthetők a sablonok vagy a sémák is. A séma egy olyan leegyszerűsített, begyakorolt forma, amely cselekvési rutinból jön létre, a rajzoló nem gondolkodik személyes válaszokon, hiányzik a dinamikus interaktivitás, a rajzoló és a rajz kölcsönhatásában megjelenő ábrázolási döntések, helyettük begyakorolt séma kerül a papírra (*Vass*, 2006). Ilyenek a sokszor rajzolt állatfigurák, rajzfilmfigurák. Ide soroltam a VII. 48. sz. rajzot is, ahol egyszerűsített formák, háttal ábrázolt ember látható. A vonalminőség is informatív: közel azonos nyomáserősség, szinte fel sem emelt ceruza, az egy vonallal, gyorsan megrajzolt sablonra utal. Bár a kompozíció egészének térkitöltése, színhasználata, a természeti környezet ábrázolása pozitív hatást kelt, mégsem tűnik személyes válasznak.

A rajzfilmfigurák ábrázolását szintén sztereotip, elkerülő válaszként tartja számon a rajzelemzés szakirodalma. Lehetséges, hogy ismert rajzfilmfigurák sablonjai jelennek meg pl.a VII. 7, 8, 60. rajzoknál.

7.1.2. Helyzet vagy probléma ábrázolása

Már az elemzés elején több elemző egybehangzó véleménye szerint különálló kategóriának bizonyult a helyzet vagy probléma ábrázolása. Ezen rajzok jellemzői, hogy nem egy embert, hanem egy helyzetet ábrázolnak, a fogyatékos ember ábrázolása inkább jelképes, a tárgyi vagy személyi környezet akadályként jelenik meg, és a környezet lényegesen kidolgozottabb, mint maga a személy. Idesoroltam a X.15 rajzot is, amely felnőtt esetén akár a „szakmai válasz” kategóriába is sorolhattam volna. A felső rajzon a könyv felirata „AST a kom” alternatív kommunikációs módszerre utalhat, az egész rajz képi megfogalmazása a tornában, ill. gyógytornában használt rajzírásra emlékeztet, amit megerősít az alsó képsorozat képregény formájában gyógytornát megjelenítő tematikája is. Az X.6 ábra szintén pálcikaembereket ábrázol, de az első besorolást megkérdőjelezi, hogy az egyik elemző véleménye szerint elképzelhető, hogy a rajzoló a fogyatékoságról alkotott véleményének sűrített, komplex, szimbolikus és személyes ábrázolásának kifejeződése.

A kategória inkább az attitűd kognitív komponensét ábrázolja, miszerint a fogyatékoság „megoldásra váró helyzet”, mint a rajzoló személyes viszonyulását. Annak ellenére, hogy a VII. 50 számú rajzon megjelenik az érzelmi bevonódás és az empátia számos eleme (a gúnyolt személy szemszögéből látjuk a jelenetet, aki háttal van ugyan a nézőnek, mégis a kép legkidolgozottabb alakja), inkább a környezet reakcióját, mint a személyt ábrázolja.

Az ebbe a kategóriába tartozó válaszok értelmezésében is segít a leírás. Míg néha csak 1-1 szavas leírást kapunk arra a kérdésre, hogy érzi magát a lerajzolt figura, a XI. 9 sz. ábrán látható pálcikaember esetén a rajzoló hosszabb szöveget írt: „Egykedvű, belenyugodott „sorsába”, sztoikus, de olykor mély depresszió töltheti/tölti el, már talán el is vészett a realitásérzéke, magányos.”

7.1.3. Arctalan figurák

A személyes-személytelen válaszok tengelyén jellegzetes csoportot képviselnek az arctalan figurák, amelyek a legegyszerűbb sablonos rajztól a jó kézügyességről árulkodó rajzteljesítményig számos variációban előfordulnak. Technikai kidolgozásuk is változatos, van, ahol a pozícionálás miatt a kerekesszékes ember feje már lelóg a rajzlapról, (VII.34) máshol satírozással sejteti az arcot a rajzoló (X.43), némelyik rajz a befejezetlenség látszatát kelti (X. 24, 32), míg más ábrázolások teljesnek tűnnek ebben a formában is (X.55). Az arc fontos részeinek kihagyása is jellemző tendencia a rajokon, pl. csak szemüveget ábrázol a X.29 rajz.

7.1.4. Séma és az egyenrangú figura közötti válaszok

Az elsőként meghatározott négy kategóriába nem besorolható rajzok általában kettős vonalú sémával ábrázolt emberrajzok. Megjelent egy köztes kategória: alacsonyabb rajzi színvonalú ábrázolás a kettős vonalú séma, amely a sematizált ábrázolásnál differenciáltabb, ám az identifikáció szintjénél leírt jellemzőket nem hordozza. Ez a kategória nem feltétlenül értelmezhető a személyesség tengelyén, mégis, mivel a legtöbb rajzban ezek az ábrák jelentek meg, értelmét láttam a kategória felállításának. Ezek a rajzok hiányos, merev, kezdetleges figurák, amelyet a dupla vonallal ábrázolt végtagok és a geometrizált törzs jellemez, a szemet pontokkal vagy körrel, a száját egy vonallal ábrázolja (Vass, 2006.; Hárđi, 2016). Gyakoriak az aszimmetriák és torzítások, így ezek rajzi színvonala elmarad egy kamasztól vagy egy felnőttől elvárt rajzi teljesítménytől. A kamaszrajzokról leírtakon kívül a gyengébb ábrázolási színvonal oka lehet a kognitív-affektív arány. A kifejezést *Di Leo* (1983) alkotta, aki megfigyelte, hogy gyermekrajzban az affektív hatások gyakran rontják a kognitív (rajzi) teljesítményt. Vass (2006) hozzáteszi, hogy a „rajzolj egy embert” utasításra készült emberrajzok magasabb kvantitatív és gyakran kvalitatív színvonalat képviselnek, mint a családrajz vagy a kinetikus rajzok emberalakjai, mivel az előbbi intellektuálisabb, míg az utóbbi inkább affektív válaszokat hív elő. A jelenség pontosabb megértéséhez szintén a más szituációban készült emberrajzok és a tesztre adott válaszok összevetése és a személyes beszélgetés vezethet.

Különösen érdekes, hogy ezen a rajzi szinten fordulnak elő a leggyakrabban az áthúzott, újrakezdett, vagy megduplázott rajzok. Vass (2006) a rajzzal való elégedetlenséget, áthúzást, átsatírozást, radírozást a rajzelemzés gyakran az ábrázolt motívummal, témával, személlyel

kapcsolatos ambivalenciával magyarázza. Az erős, vagy indulatos vonalakkal való átsatírozás jelentése, hogy a rajzoló szeretné megsemmisíteni a grafikus közlést. Az újrarajzolt motívumok esetén érdemes megvizsgálni az új motívum, és az első próbálkozás viszonyát (Vass, 2006). Ezeknek a rajzoknak fontos jelentése, hogy a készítője nem bújta ki a feladat elől, az áthúzások, újrarajzolások belső konfliktusokkal való szembesülést jelezhetnek oly módon, hogy a rajzolót meglepte a saját ábrázolása, és újrarajzolással újragondolta a kérdést. Hasonlóan fontosak azok a rajzok, amelyek alapvetően nem kifejezetten esztétikusan ábrázolják a fogyatékos személyt, majd a rajzoló utólag, pl. a ruhája díszítésével próbálja javítani a figura által keltett benyomást. AVII.3 rajz erősen átsatírozott első vázlata, majd a második rajzon megerősített gallér és mandzsetta erre a folyamatra utalhat. Egyes elemzők szerint hasonló, az összbenyomást javító funkciót tölthet be a kép egészével nem harmonizáló mosolygó száj, amely a sajnálat jele „ha már ilyen szerencsétlen szegény, legalább érezze jól magát” (Elemző, 2016. december 7, szóbeli közlés). Megerősíti ezt a feltételezést a rajzelemzés szakirodalma, amelyik ismeri a disszimuláció rajzban megjelenő formáit, pl. depressziós emberek gyakran rajzolnak mosolygó, vidám, színes rajzokat.

7.1.5. Egyenrangú figurák és az identifikáció jegyei

A következő kategóriának az „Identifikáció” vagy „egy közülünk” címet adtam, amikor az ábrázolt személyt valamilyen hétköznapi környezetben, vagy cselekvés közben ábrázolja (sport, iskola), ruházata, hajviselete a kortárs csoporttal azonosítja. Az ide sorolt rajzok jellemzően a rajzoló kortársát vagy idősebb embert ábrázolnak. Ezen rajzok emberábrázolása realiztikus, kidolgozott, egyértelműen megállapítható, hogy a rajzoló férfit vagy nőt ábrázolt. Ezek a rajzok a *Hárdi* (2016) féle kategóriában (d) vagy (e) rajzi személyiségi szintet ütnék meg, amit *Vass Zoltán* közel realiztikus (d) vagy realiztikus (e) ábrázolási szintnek nevez. A közel realiztikus kategóriát „általános ember”-nek nevezi, mert ezeken a rajzokon nem egyedi személyiségek, vagy foglalkozási formák jelennek meg. (Vass, 2006) Vass szerint ez az emberábrázolás leggyakoribb szintje, megjelennek ruhák, jellemző a tagoltság, arcreszkek megjelenése, amely kevésbé fejez ki mimikát, leggyakrabban közömbös, néha mosolygó vagy szorongó. A száj egyenes vagy félkör alakú, a fül gyakran elmarad, a nemi jelleget az arc, szőrzet és ruházat fejezi ki. Megjelennek a különböző kézjelek, gesztusok (VII.27. „OK”, VII.10 „V- győzelem”). Néhány rajznál a segédeszköz sporteszközként is értelmezhető pl. a bot rúdugró botként v. nordic walking túrabotként, ill. a VII. 27. ábrán a kerekesszék

értelmezhető sporteszközként (pl. roller), amelyet a bukósisakhoz hasonló fejfedő is megerősít.

Ebbe a kategóriába soroltam azokat az előző jellegzetességekkel rendelkező ábrázolásokat is, ahol a rajzoló nem ábrázolt egyértelműen látható fogyatékoságot.

7.1.6. Konkrét és szimbolikus ábrázolások

Egyes rajzok a személyesség magasabb fokát, konkrét személyes élményt jelölnek, ezek sok részletet tartalmazó, realisztikus és plasztikus emberábrázolások, amely konkrét, individuális figurát jelöl, pl. „fogd a kezem alapítvány” pólófelirat. Más rajzokban szimbolikusan jelenik meg a fogyatékoság. A metaforákban, szimbólumokban egy személyiség mélyét érintő és átformáló élmény jelenik meg: „a szimbólumalkotás célja a kamaszkorban legtöbbször személyes tartalmú 'rejtett üzenet' küldése - jelbeszéd, amely nonfiguratív és ábrázoló formát egyaránt ölthet, és egyedi jelképeket tartalmaz” (Kárpáti, 2001b, 199.o). A kategóriába sorolásnál nem volt egyetértés az elemzők részéről, hogy pl. a pálcikaemberekkel ábrázolt absztrakt tartalmak (X.6) szimbolikus ábrázolásnak tekinthetőek-e. A szimbolikus rajzok mindenképpen a kapott rajz magyarázatából, ill. csak az alkotójukkal való beszélgetés során értelmezendők. A szimbólum mindig egyedi és többértelmű, fontos meghallgatni és tiszteletben tartani az alkotó koncepcióját. A magyarázatok azért is fontosak, mert első ránézésre más kategóriákba sorolt rajzokról is kiderülhet, hogy rajzolóik komoly szimbolikus jelentést kapcsolnak hozzá. Ilyen például a XI.29. *Az eltűnő félben lévő arc* c. rajz a Kórusiskola XI. osztályából. „Próbálja leplezni az arca eltorzult részét, de végső esetben mindig kiderül, milyen is valójában. És kezd ráébredni arra, hogy el kell fogadnia úgy magát, ahogy van (mert aki igazán szereti, az úgy fogadja el, ahogy van)” .

A kidolgozott, realisztikus szintű rajzok nem feltétlenül jelentenek személyes találkozást. A realisztikus, vagy *Hárdi* kategóriái (2016) szerint „e szintű” rajzok általában kevésbé merevek, a vonalvezetés flexibilis, az ábrázolás részletgazdag, az arc részletezett, a mimika változatos, a nemiség jól elkülöníthető. Ezek a rajzok nem sablonosak, inkább egyedi, felismerhető személyek jelennek meg. A konkrét választ a kérdésre a rajzolóval való beszélgetés adhatja meg, illetve mivel az értelmezés célja nem a merev kategóriákba való sorolás, nem is feltétlenül fontos a besorolhatóság. Néhány jó rajzoló részletesen megrajzolt, magas rajzi nívót képviselő, ám valószínűleg nem valós embert ábrázolt (X.51, X.57). A kevésbé jó rajzolókat pedig felismerhetők reális élmények, a X.9 rajzon világosan

felismerhető a *Nádizumzum* zenekar egyik tagja, ill. *Nick Vujicic*. *Balázs*né hangsúlyozza, hogy amikor a rajzoló élményére ráismerünk, az mindig közlő funkciót jelent: a rajzoló nyitott arra, hogy megossza az élményt (*Balázs*né, 2008). Személyes találkozásra utalhatnak a jól megfigyelt realisztikus jegyek, pl. (X.34) rajzon a kerekesszék és a benne ülő figura fejtartása. Konkrét élmény esetén érdemes a rajzon az élménymaradványok grafikus elemeit keresni, illetve hogy milyen arányban egészülnek ki szimbolikus jegyekkel vagy fantáziaelemekkel.

A rajzok esetén az utóteszt segít eldönteni, hogy a rajz egy konkrét embert ábrázol-e. A magasabb rajzi nivójú rajzok beszédesebbeknek tűnnek, mivel alkotójuk feltehetőleg otthonos a vizuális kommunikációban, de ez az oka annak is, hogy sablonos ábrázolásaik is tetszetősebbek, így nem olyan feltűnő a sablon használata.

7.2. További szempontok a rajzok értelmezéséhez

A rajzok nagy része nem egyértelműen sorolható be egy-egy kategóriába, illetve a különböző elemzők különböző kategóriákba sorolták őket. A rajzok jelentős részénél az elemzők véleménye megegyezett abban, hogy a figura kidolgozott, realisztikus, barátságos, félelmetes-e, a kép vidám, kiegyensúlyozott, energikus vagy szomorú, de a rajzok egy része több akár egymásnak ellentmondó jelentést is hordozott. A nehezebben értelmezhető rajzok értékelésében már megoszlottak a vélemények. A fogyatékossgal kapcsolatos attitűdjeink és élményeink is igen komplexek, így a reakciókat, élményeket, ill. azok rajzi reprezentációit is nehezen lehet egyértelmű kategóriákba sorolni. Ezért további kategóriák helyett jellemző rajzi jegyeket gyűjtöttem össze, amelyek bizonyos attitűdre utalhatnak, vagy a fogyatékossgal kapcsolatos elképzelésekkel, élményekkel társíthatók. Különösen fontos a többértelműség, az adott jelentés a rajz egészével való összevetése, ill. egyetlen jel helyett mintázatok értelmezése. Vass Zoltán mintázatként minimum három összetartozó rajzi jegyet fogad el (2006, 2011a,b), az elemzés jelen kezdeti szakaszában ennél is óvatosabban kezelném a konkrét jelentésadást. Mint a dolgozat elméleti háttérében részletesen kifejtettem, a fogyatékos emberrel való találkozásban és az attitűdben is egyszerre lehetnek jelen egymásnak ellentmondó tartalmak is. A vizuális nyelv pont azért segít kifejezni ezeket az ambivalenciákat, mert megengedi a többértelműséget, a szimbólumok több, egymásnak ellentmondó jelentést is hordozhatnak.

7.2.1. A rajz és a rajzoló érzelmei

Az attitűdmérés verbális eszközeivel ellentétben a rajztesztek sokat elárulnak a készítőjük érzelmeiről is. *Balázs* a következő szempontokat javasolja a rajzba projektált érzelmek felismeréséhez, értelmezéséhez. A már említett elbeszélő attitűdre utal a forma és színgazdagság, a hosszabb rajzolási idő, a kidolgozottság, a díszítő elemek megjelenése (*Balázs*, 2008). Ezzel ellentétben az érzelmi kötődés hiányára utalhat sematikus ábrázolás, a színek és formák szegénysége. Kamaszrajzok esetén nehéz elkülöníteni, hogy a rajzoláshoz, a fogyatékosághoz való viszonyt, a kortárscsoporthoz való megfelelést, a saját személlyel való konfliktusokat, vagy a teszhelyzet által kiváltott ellenállást tükrözi az esetleges csökkent rajzolási kedv

A rajzokból következtethetünk a fogyatékoság iránti attitűd érzelmi komponensére, de annak összetett volta miatt itt még fontosabb, hogy kellő távolságtartással kezeljük a rajzból világosan kiolvasni vélt érzelmi tartalmakat. A rajz egészének tónusa, hangulata, a rajzoló hangulatát tükrözi. Az érzelmi-hangulati tónus felismerése az egészleges elemzése egyik része. A hét lépéses rajzelemzésnek ez csak egy részlete, amely gyakorlatlan elemzőnél és kiragadva a részletes elemzésből a szemlélő saját projekciójának belevetítésének veszélyét is hordozza, így mindenképp óvatossággal kezelendő Vass (2006)..

A színeket, színdomináns képeket elsősorban érzelmekkel azonosítjuk. A mintában színdominancia ritkán fordul elő (pl. XI.27), és többször a *Népzenei Kamaraműhely* tagjainak rajzain (pl. NK 8.), de megjelenik a színekkel való kiemelés, pl. többször előfordul az egyszínű ábrán a száj piros színnel való átrajzolása. Jellemző a beszűkült színhasználat, kevés, vagy egyetlen szín használata. Bár a rajzolóknak elvileg a rendelkezésére állt egy 12 színű ceruzakészlet, többen saját rajzeszközt használtak, és a rajzot grafitceruzával rajzolták meg, ami alapvetően nem volt a felajánlott színek között. A színhasználat beszédes, vannak vidám meleg színeket használó rajzok (pl. VII.45), de gyakoriak a sötét fekete, barna színeket használó, komor, depressziós hangulatot keltő rajzok is (pl. VII.26).

Balázs felhívja a figyelmet arra, hogy a rajzfejlődés jellemző állomása, amikor a gyermek megpróbálja a tárgyak alakját visszaadni, a színek mellékesek lehetnek számára (*Balázs*, 2008). Amint rajztanár és festő szakértőink jelezték, hogy technikailag bonyolult feladat pl. a

kerekesszék lerajzolása, a színek hiánya nem feltétlenül jelenti az érzelmi motiváció hiányát. Érdekes tendencia, hogy a *Kórusiskola* tanulóinak rajza általában színesebb, mint bármelyik másik minta. A legtöbben saját rajzeszközt használtak. Elképzelhető, hogy a színesebb ábrázolás összeköthető a rajzi közlés motivációjával, amit a hosszú rajzolási idő is alátámaszt, illetve a fogyatékoságról alkotott integráltabb képpel.

A figura empátiás minősége a legtöbb esetben a rajzoló érzelmeire utal, az ábrázolt ember egyensúlyvesztése, elveszettsége jelentheti a rajzoló bizonytalanságát, tanácstalanságát a fogyatékosággal kapcsolatban. Hogy ez mennyire specifikusan kapcsolható össze a rajzoló személyével, mennyire a fogyatékosággal kapcsolatos érzelmeivel, azt leginkább a rajzoló más rajzaival összevetve volna érdemes vizsgálni. A kérdés részletes elemzése meghaladja ennek a dolgozatnak a kereteit.

A rajzoló bizonytalanságára utalhat a rajz kis mérete, a gyenge nyomatékkal, habozó vonalvezetéssel, elmosódó vonalakkal való ábrázolás, bizonytalan körvonalak, darabos alakzatok, a vonalak többszöri próbálkozással kerülnek a papírra.

Boldogtalanság

A fogyatékoság szomorúsággal, gyásszal való asszociációja kifejeződik a képek sötét, szomorú alaphangulatában. Jellemző kifejezése a lap üressége, sötét színek használata, befejezetlenség, üresség, reménytelenség érzése. Gyakori a boldogtalanság megjelenése: beteljesületlen vágyak ábrázolása gondolatfelhőben (VII.12), lefelé görbülő száj, bánat, magány tanácstalanság az arckifejezésben. Ide sorolható még több jegy a passzivitás és az alacsonyabb társadalmi státusnál felsorolt jellemzők közül.

A boldogtalanság, szomorúság, mint sztereotípa markánsan megjelenik a narratív válaszokban is.

Félelem

Az ábrázolt alakok egy része félelmet keltő, rémisztő, akár ellenséges (VII.6, 7). A figurát leggyakrabban az arckifejezés teszi ijesztővé, pl. nagy szem, nagy orr, erőteljes vonások,

vicsorgó fogak, szokatlan, vagy ijesztő jegyek hangsúlyozása színekkel, pozícióval, mérettel. Ezek a rajzok gyakran nagyok, sötét komor vagy hideg színeket (X.1) használnak (VII.6). Amint az identifikációnál leírtak szerint a segédeszköz sporteszközként is értelmezhető, a VII.17. rajznál a botot több elemző támadó fegyvernek látta. Ezen rajzok egy része határozott vonalvezetéssel készült (X.37), míg mások gyenge nyomatékkal, határozatlan vonalvezetéssel, bizonytalan körvonalakkal (X.41). Ezek a rajzok valószínűleg a rajzoló félelme, szorongása miatt sikerültek félelmetesre.

Pozitív érzelmek

A pozitív érzelmi hangulati tónust jellemzi a színek harmóniája, humor, eredetiség, könnyedség, a kompozíció összhangja, az egész rajz pozitív összhatása jellemzi. A pozitív rajzoknak van narratívája, mondanivalója, egyértelműen pozitív képet adnak az ábrázolt fogyatékos emberről (VII.13). A magasabb nivójú rajzokon rögtön egyértelmű a pozitív attitűd megléte, de nem feltétlenül igaz, hogy csak tetszetős rajzok utalnak pozitív attitűdre, nyitottságra, kíváncsiságra, utalhat a rajzba fektetett energia, ebből következően a hosszabb rajzolási idő, a színvonal javulásával együtt járó újrarajzolás, a ruha díszítése, a figura vagy a környezete szándékos díszítése, szebbé tétele.

Csak arcot ábrázoló rajzok

A mintában vannak csak arcot, illetve mellképet ábrázoló rajzok, ami több elemző szerint erőteljes érzelmi bevonódásra utalhat. Jellemző ezekre a rajzokra a kitöltöttség, jó nyomaték, biztos vonalvezetés. Ezen erős érzelmi hatás pontosabb tartalmáról erősen megoszlik az egyes elemzők véleménye. Az ábrázolt arcok arckifejezésébe az elemzők különböző érzelmeket látnak bele. A rajzoló élménye itt is meghatározó. A fogyatékos emberrel való személyes találkozásra adott „sajnos igen” válasz (X.47) pl. meghatározza, hogyan értelmezzük az ábrázolt arc mimikáját. Itt is fontos, amit *Schuster* (2005) a fiziognómia és a mimika közti különbségről leírt. Az ábrázolt arc lehet konkrét személy reális ábrázolása (pl. XI.14 rajz konkrét személyt ábrázol, akit a rajzoló a templomból ismer). Megeshet, hogy az ábrázolt arcot csúnyának, torznak, ellenszenvesnek látjuk, míg valójában néhány aszimmetrikus vonással rendelkező személy arcának valóságghű ábrázolását látjuk. A szépség, mint szubjektív ítélet komplex mentális konstrukció, melynek vannak velünk született és tanult

komponensei. *Terry és Davis* (1976) kutatását idézve kifejti, hogy vannak kultúrákon átívelő preferenciák, pl. az arc szépségét a szájról és a szemekről alkotott benyomásunk határozza meg. *Milord* (1978) tanulmányára hivatkozva a szépség megítélésének tanult összetevőjét hangsúlyozza, miszerint a „csoportnormától”, vagyis az adott földrészen, embercsoportban tipikus vonásoktól való eltérést gyakrabban látjuk csúnyának. (*Schuster*, 2005)

Lehet az ábrázolás szimbolikus, pl. a (XI.29) rajz esetén, vagy az egyik kétszemélyes helyzetben felvett teszt alanya rajzolás közben kommentálta a rajzát (Z7): „egy nagy mosolygós száj, mindig ilyenek, mikor jönnek órára” (Zenetanár, Bp.).

7.2.2. Kerekesszék, mint jelentéshordozó

A fogyatékossgot az első mintában leggyakrabban kerekesszékkal ábrázolták a rajzolók, ami nem meglepő, hiszen a kerekesszék a fogyatékossggal kapcsolatos leggyakrabban használt piktogram. Úgy tűnik, hogy a kerekesszék ábrázolásának módja jelentéshordozó elem. A rajzkészséggel kapcsolatban *Vass Zoltán* hívja fel a figyelmet arra, hogy vannak objektíven nehezebben és könnyebben megrajzolható elemek. Példaképpen *Feldman és Hunt* (1958) kutatását említi, amelynek során klinikusok és rajztanárok értékelték ugyanazokat az emberrajzokat. A klinikusok emocionális zavar jeleit értékelték, míg a rajztanárok az adott testrész rajzi nehézségi színvonalát. A két skála erős korrelációt mutatott, ami arra utal, hogy a rajzilag bonyolult testrészek ábrázolási hibáit a klinikusok sok esetben patológiás működéssel azonosították. Ez a szempont fontos lehet a kerekesszékek, mint jelentéshordozó, de nehezen megrajzolható motívumok ábrázolásának elemzésénél (*Vass*, 2006).

7.2.2.1. A kerekesszék és a benne ülő személy viszonya

A személy és a szék vonala egyes rajzokon harmóniában van, más rajzokon a kerekesszék valószínűtlenül kicsi és kényelmetlen, míg van ahol álló személy mögött a háttérben, mintegy jelzésként jelenik meg.

A kerekesszék ábrázoláshoz társítható első kérdés az intuitív elemzés szintjén jelenik meg: milyen abban a székben ülni, illetve általános formában: vajon le lehet-e így élni egy életet?

A kerekesszék gyakran jelenik meg a támogatás, támasz szimbólumaként, jellegzetes példa erre a VII.54 rajz, ahol több elemző is ölelő, tartó emberi figurának látta a széket. Gyakori motívum a kerekesszék és a benne ülő ember találkozási felületének megnövelése (pl. extrém

hosszú, az üléssel egyvonalban elhelyezkedő kinyújtott lábak, pl: VII.54, VII.55, VII.59, X.8), illetve azok a rajzok, ahol az ember nem ül, hanem szinte áll a kerekesszék előtt (pl: VII.54, VII.55, VII.59, X.8). Azzal az óvatos megközelítéssel, hogy a rajztanár és a művész egybehangzó állítása szerint nehéz lerajzolni a kerekesszéket, mégis felvetődik, hogy a kerekesszéket lehet a támasz, a segítségnyújtás árnyalt módon megjelenített, a legtöbb esetben tudattalanul ábrázolt szimbólumaként értelmezni. Az előbbit a támogatáson, stabilitáson, biztonságon kívül a változtathatatlansággal is azonosították „soha nem fog kiszállni”, míg az utóbbit erővel, önállósággal.

A kerekesszékből való kiszállás motívuma (VII.1, VII.13, VII.23) lehet valós, láthattak olyan embert, aki csak hosszabb utak megtételéhez használ kerekesszéket, illetve jelképezheti a filmes toposzként gyakran megjelenő fogyatékoságból való csoda folytán vagy az akaraterő diadala által való gyógyulás mítoszáét. Érdekes a VII.23. rajz, ahol a kerekesszékből kiszálló figura arckifejezése nem boldog, hanem fájdalmas vagy agresszív. Az egyik elemző ezt a fogyatékoság társadalmi megítélésének ábrázolásaként értelmezte, „olyan lesz, mint a többiek, hogy elfogadják, de sokba kerül ez neki” (Elemző, 2016. szeptember 22.), más az állapot elleni lázadás leképezésének.

Problémaközpontú vagy személyközpontú hozzáállásra utalhat a kerekesszék és a benne ülő méretaránya és a kidolgozottság is. Előfordulnak nagy kerekesszékben kis figurák (pl. VII.32), arányos ábrázolások, néhány rajzon pedig megjelenik a kerekesszék a háttérben, jelzésértékkel. Az is érdekes szempont hogy a kerekesszék vagy a benne ülő személy van jobban kidolgozva, ill. a testi fogyatékoság ábrázolása esetén a test vagy az arc hangsúlyos.

7.2.2.2. Kerekesszékek és tolószékek

A kerekesszékek az önállóság szimbólumaként is megjelennek, vannak önállóan hajtható *kerekesszékek* (VII.42), és csak külső segítséggel megmozdítható *tolószékek*. Ez utóbbiak esetén érdekes szempont, hogy van-e segítő, ill. van-e a kerekesszéknek fogantyúja, amelyen keresztül segítő kapcsolódhat a személyhez.

Vannak felső végtag vagy egyszerre felső és alsóvégtag hiányos figurák, akik nem tudják önállóan hajtani a széket (pl.VII.52). A másik típusú *tolószéket* a benne ülő sérülésétől függetlenül a kocs szerkezeténél fogva nem tudja önállóan használni, (pl. négy egészen kicsi kereke van a szék lábánál (pl. VII.29). Az egyik figura széken ül, de a szék mellett látszik egy

kiradírozott keréknyom, ami arra utalhat, hogy a rajzoló kerekesszékekkel próbálkozott, majd technikailag egyszerűbb megoldáshoz folyamodott (VII.46). Érdekességképpen: a mintában két elektromos kocsi is megjelenik (pl. VII.28.), így nem feltétlenül az ábrázolt sérülés jellege, hanem a kocsi szerkezete okozza a különbséget.

7.2.2.3. Fogantyú, mint kapcsolódási pont

Több kerekesszéket a benne ülő személy is tud kezelni, és fogantyúja is van. A fogantyú egyik értelmezési lehetősége, hogy kapcsolódási pontot jelöl: lehet-e a rajzoló szerint kapcsolódni az adott emberhez, illetve, hogy melyik a hangsúlyosabb, a figura önállósága, vagy a segítő szükségessége.

7.2.1.4. Egyensúly

A kerekesszék egyensúlya is érdekes. Az egyik elemző „billegő széknek” nevezte a jelenséget: „aki akarja, le tudja ösztönösen is rajzolni stabilra. [...] Maga a szék billeg, akkor is, ha benne a figura vidám, szomorú, ill. a kép hatása pozitív vagy negatív. Olyan, mintha a billegő szék képviselné mind a szereplő, mind a rajzoló bizonytalanságát a témát illetően” (Elemző, szóbeli közlés. 2017. márc. 11.). A többi rajz esetén is érdekes megfigyelni a figura egyensúlyát, vannak egyensúlyvesztett és kiegyensúlyozott figurák. Empátiás elemzés során egy másik elemző vetette fel a kérdést, hogy érdemes a rajzokon megnézni, egyensúlyban vannak-e, és ha igen mibe kerül ez neki. A VII.33 rajzról: „igen, egyensúlyban van, de ez leköti minden energiáját, nincs szabad keze, nem tud semmit sem csinálni, és nem is nagyon lehet vele kapcsolatba kerülni”. (Elemző, szóbeli közlés, 2016. Február 19.)

7.3. Néhány fogyatékkal kapcsolatos sztereotípiák megjelenése a rajzokon

7.3.1. Magány, izoláció vagy társadalmi befogadás

Malchiodi szerint „amikor egy ember azt a feladatot kapja, hogy rajzoljon egy embert, az általa rajzolt figura az érintett indulatait, félelmeit, konfliktusait, kommunikációs jegyeit tárja fel számunkra. Bizonyos értelemben a rajzolt alak a személy önmaga, míg a papír a környezetet reprezentálja” (Malchiodi, 2003, 15.o). Ebből következően az ábrázolt ember

tárgyi és személyi környezete vagy annak hiánya utalhat a fogyatékoság társadalmi megítélésére, izolált helyzetre, ill. a rajzoló személyes tapasztalatainak hiányára. A rajz egésze arra is utalhat, hogy a rajzoló fogyatékosággal kapcsolatos személyes élményei feldolgozatlanok maradtak, nem kapcsolódnak a világról kialakított felfogásának egyetlen eleméhez sem. A kompozíció színvonala utalhat arra, hogy az illetőnek van-e komplex, integrált látásmódja a kérdésről, s megvan-e közlés vágya, törekszik-e az élmény visszaadására.

A rajzról, mint egészről kialakul egy összbenyomásunk, amely a színek, formák, tömegek, üres terek egyensúlya jellemez. Az egyensúly megbillenése, üres terek megjelenése hiányérzet, befejezetlenség érzését keltheti a szemlélőben. Az ábrázolt tér lehet tág vagy beszűkült, harmonikus, rendezett esetleg sivár vagy túlzásfolt más esetben kiüresedett, hiányos (Balázsné, 2008). Nagyon sok rajzot jellemez az egyik elemző összefoglalása „magányos ember a nagy üres semmiben” (Elemző, szóbeli közlés, 2017. október 4. szóbeli közlés), amely azokat a rajzokat jellemzi, ahol sem személyi sem tárgyi környezet nincs, a fehér lapon egyedül a fogyatékos figurát ábrázolja és a figura igen kevés helyet foglal a lap felületén. Ezen rajzok színvonala eltérő, van ahol a fogyatékos figura ábrázolása is csak sematikus, jelzésszerű, van, ahol részletesen kidolgozott. A térkihasználáson kívül fontos szempont a rajzolt elemek kapcsolata egymáshoz. Van olyan rajz, ami megkomponált egészként hat ránk, máshol az ábrázolt elemek egymásmellettiése esetlegesnek, felsorolásszerűnek tűnik, mintha nem lenne közöttük összefüggés (X.9, X.15). Ezek a rajzi jegyek kifejezhetik a fogyatékoság és a rajzoló világlátásának viszonyát, ezek verbális megfogalmazása pl. a fogyatékos ember marginalizált helyzete a lapon segíthet ezen tartalmak tudatosításában. Bár a rajzról, mint egészről nyert első benyomás fontos, de ezeket a benyomásokat ne fogadjuk el kritika nélkül, vessük össze a rajz részletes elemzésével, a rajzoló verbális közlésével.

A rajzok térbeli elhelyezése is beszédes. Bár Vass (2006) óva int a térszimbólika túlhangsúlyozásától, mind az alsó, mind a felső pozíciót a társas kapcsolatok beszűkülésének egyik lehetséges jeleként írja le, az alsót depressziós állapottal, ill. veszélyeztetettséggel, míg a felsőt bizonytalansággal, kiszolgáltatottsággal azonosítja. Feuer (2006) szerint a középvonaltól felfelé elhelyezkedő motívumok „súlytalanabbak”, míg az alsó harmadban elhelyezkedő tartalmak „nehezebbek” a rajzoló számára.

Az alacsony térkitöltés a befejezetlenség érzetét kelti, az apró figura, magányosnak, kiszolgáltatottnak, gyengének tűnik. Vass (2006) kutatásai szerint a bal felső sarokban való

elhelyezés, ami igen gyakori a mintában alacsony én-erővel, biztonság-igénnyel, depressziós állapotnak vagy veszélyeztetettségnek, a külvilág veszélyesként való megélésével kapcsolható össze, amely mind a rajzoló fogyatékoság iránti attitűdjének, mind a fogyatékos embernek tulajdonított érzéseknek kifejezése lehet. A bal felső sarok preferenciáján kívül is gyakoriak a centrális elhelyezéstől eltérő, a lap felső (pl.VII. 15, 18, 34) vagy alsó harmadában való ábrázolások (pl. VII. 28, 43 X.8) is. Tisztázatlan a kérdés, hogy a fogyatékos embert ábrázoló rajz mennyiben tér el a személy szokásos rajzaitól, ill. emberrajzától. Elképzelhető, hogy egyes rajzi jegyek a rajzoló személyiségét tükrözik, míg mások specifikusan a fogyatékoság iránti attitűdjét. Ha a rajzoló több rajza is rendelkezésünkre áll, az előbbi csoportba sorolható mintázatok a rajzoló más rajzain is megjelennek, míg az utóbbiak inkább a fogyatékos embert ábrázoló rajzon.

7.3.1.1. Természeti és tárgyi környezet

Egyes rajzokon van tárgyi környezet. Leggyakoribb a természeti környezet ábrázolása akár kidolgozott, akár jelzésszerű formában. Épített környezet (házak, utcácska) egyetlen rajzban jelenik meg (X.17). Eszközök ábrázolása általában arra utal, hogy a személy valahol van, valamit csinál, pl. iskolában vagy sporteszközzel való ábrázolás, sakktábla. A tárgyi környezet, akadályként való ábrázolását már említettem a probléma lerajzolásáról szóló kategória leírásában. Egyetlen rajzban sem jelenik meg világosan jelzett otthoni, munkahelyi környezet. Érdekes lehet egy esetleges kinetikus rajzteszt felvétele, ahol az instrukció lényege, hogy minden ábrázolt szereplő csinál valamit.

A tárgyi és természeti környezet szimbolikus értelmezésében itt is fontos a többértelműség, pl. a talajvonal megjelenését az elemzők nagyrészt a stabilitással, megtartottsággal, társadalmi szerepvállalással asszociálták (van talaj a lába alatt) pl. VII. 4, 9, 13, 15, 16, 33, míg a (VII.43) rajzban a kontextus egészében a determináltság, előre kijelölt életpálya szimbólumként értelmezhető. Ezen a rajzon a figura a lap alsó harmadában helyezkedik el.

A természeti környezet szimbolikus jelentése lehet a személy érzelmi környezetének szimbóluma (pl. VII.25 rajzon az odú, otthonosság, meghittség), a (VII.4) rajzon a kopár fák megjelenése, vagy a felismerhetetlen, esetleg bizarr környezet megjelenése (VII.30). Néhány rajzon állat is megjelenik (VII.15, macska), illetve vakvezető kutya (pl.VII.10). Ez utóbbi rajz azért is érdekes, mert a néző figyelmét teljesen világosan az vakvezető kutya vonja

magára. A kutya hátán lévő piros filccel rajzolt vöröskereszt kiemeli grafitceruzával megrajzolt egyszínű ábrázolásból, valamint hangsúlyos voltát centrális pozíciója megerősíti. A rajzoló az egyébként pozitív ábrázolás mellett lila filccel körberajzolta a fiatal vak lány alakját, ezáltal erős kontrasztot teremtett, amelyet az egyik elemző úgy értelmezett, hogy kiemeli, megkérdőjelezi a figura létjogosultságát az adott környezetben.

7.3.1.2. Társas környezet

A magányos figurák esetén a személy megközelíthetőségével azonosítható jegyeket találtunk: A szemből ábrázolt, ránk néző figurák megközelíthetőbb benyomást keltenek, mint a profilból ábrázoltak, amelyek a szemlélőhöz képest oldalra néznek. Előfordul, hogy a figura egy üres pad/szék mellett ül, vagy padon, ahol még elfér mellette egy ember, és kinéz a képből, mintha várna valakire (pl. X.5, VII.10).

Golomb (1981) megjegyzi, hogy a gyermekek a tizedik életévig az arcot használják az érzelmek kifejezésére, ez később gazdagodik olyan részletekkel, mint a testtartás vagy pl. a karok elhelyezkedése. A kezek helyzete informatív, a test előtt összezárt, több esetben genitáliákat takaró kezek (VII.21) a szemben ábrázolt figurát kevésbé teszik megközelíthetővé, mint pl. a nyitott kézzel, ábrázolt figurák (X.38). Ahogy már a kerekesszékek szimbolikájánál is említettem, a kerekesszéknek fogantyúja szimbolikusan utalhat arra, hogy van-e kapcsolódási pontunk a benne ülő emberhez.

A leggyakrabban ábrázolt személy a segítő. A segítő vagy társak ábrázolásában szintén megjelenik az egyenrangúság kérdése, amiből a két személy méretének, pozíciójának, kidolgozottságának, ruházatának, esetleg életkorának különbségéből lehet következtetni. Gyakori a segítő jelzésszerű ábrázolása (pálcikaember vagy nem ábrázolt a fej vagy az arc), aminek az lehet az oka, hogy a rajzoló csak „megemlíti”, hogy segítőre is szükség van, de felmerül az egyenrangúság kérdése, a segítővel kiépíthető kapcsolat minősége is.

Néhány rajzban a személyi környezet szinte csak felsorolásként van jelen, máshol világosan jelzik a köztük levő kapcsolatot. Érdekes a VII.25. számú rajz, ahol a barátság ölelő gesztusa helyezi középpontba a figurát, ill. a VII.13 számú, ahol az ellenkező nemű társat háttal ábrázolta a rajzoló, mégis az egész kép központi mondanivalója a nemsokára létrejövő találkozás.

A magány konkrét ábrázolása is gyakran megjelenik. A X.3. rajzon a kidolgozott, szomorú tekintetű figurát egy üres tér veszi körül, s ezen az üres téren kívül pálcikaemberként ábrázolja a vele kapcsolatba nem kerülő „többieket”. Hasonlóan a magányt, kirekesztettséget jeleníti meg a (VII.14, 50) rajz is.

Jellemző a „külön világ” tematika is, amely megjelenik a fogyatékos ember világának és a világ többi részének elkülönülésében. A (X.19, XI.21) rajzokon a rajzoló a két világot hermetikusan elzáró vonallal, a különböző rajzi elemek kontrasztjával és felirattal is jelzi, hogy a fogyatékos ember külön világban él. Érdekesség, hogy mindkét rajzban ez a világ jobb, mint ahol a társadalom többi tagja él.

A figura különállását jelezheti, a (VII.4) ábrán, hogy a kép a rajzlapon belül külön keretet kapott, ill. érdekes a már említett lila filccel való kiemelés a VII.10 rajzon.

7.3.2. A fogyatékoság, mint aktív vagy passzív társadalmi részvétel ábrázolása

A figura aktív vagy passzív ábrázolása utalhat a fogyatékoságról alkotott képre: tehetetlenként, vagy cselekvőképes emberként ábrázolja a fogyatékos embert. Az aktív ábrázolások jellegzetesen cselekvés közben ábrázolt figurák. Az aktivitás hangsúlyozásaként szerepelhetnek a dinamikus, mozgáshangsúlyos ábrák, ahol a létrehozó mozdulat dominanciája figyelhető meg a rajzban, és mozgásélményt kelt a nézőben (pl. VII.24). A mozgáshangsúlyos ábrák azért is keltenek pozitívabb benyomást, mert a gyors vonallal megrajzolt ábrákat spontánnak érezzük, mert a gyors vonallal megrajzolt ábrák általában kevesebb az intellektuális kontroll, mint a formahangsúlyos ábrázolásban (Vass, 2006).

Az aktivitásra önállóságra utalhat a kerék kihangsúlyozása, satírozása (VII. 38, VII.59), esetleg hajtóka, vagy kesztyű megrajzolása, amivel a benne ülő hajtja a széket (X.25), illetve amikor a figura beszél, vagy gesztikulál (VII.55).

Passzivitást sugárzó ábrázolások pl. végtag hiányával nem kerekesszékekben, hanem székben ábrázolt figurák, a felső és alsó végtag hiányának egyszerre való megjelenése nem elektromos kocsiban ábrázolva, a már említett önállóan nem hajtható „tolószék” (X.54) megjelenése. Önállótlanyságot, cselekvésképtelenséget sugallnak a beszorítottságot, behatároltságot sugárzó figurák. Az egyik elemző pl. a kinezmatikus empátia módszerét alkalmazta, vagyis elképzelte magát a rajzolt testhelyzetben, ezt a konklúziót vonva le „mint akit odaszíjaztak” (X.32). Jellegzetes a statikus figura, a mozgáshangsúllyal ellentétben a formahangsúly, a kontúrok,

határoló körvonalak formailag erősen szabályozottak, merev, mozdulatlan hatást keltenek (Vass, 2006). A passzivitás képzetét megerősítheti a segélykérő (VII.52) vagy közömbös (XI.9) arckifejezés.

7.3.3. A fogyatékos ember társadalmi státusára utaló jelek

7.3.3.1. A fogyatékos, mint alacsonyabb társadalmi státusz

A fogyatékos, mint alacsonyabb társadalmi státusz ábrázolásának jelei lehetnek a fogyatékos személy arc, vagy fontos arcrészek nélkül való ábrázolása, bizarr, nem emberi arcrészek megjelenése, valamint amikor az egész figura nem emberszerű, pl. VII.8. sz. ábra valószínűtlen két elemzőt is földönkívüli lényre nagy szemű sémájára emlékeztetett. A „nem fér bele az emberképébe” kategória szinte minden elemzőnél megjelent, de óvatosságra int, hogy az ide sorolt rajzok nagy változatosságot mutattak. (Pl. mitikus, nem valós alak (X.22), medveszerű arc (X.36), elmosódott, esetleg a kerekesszékekkel összemosódott testkontúrok (X.54).

Meghatározhatatlan nemű vagy korú figura ábrázolása szintén személytelen megközelítésre utal. Egyik elemző szerint „ő nem Pista vagy Jóska, nem érdekel, mi van a fejében, ő a fogyatékos” (Elemző, 2016. február 19.) Gyakori az aszexuális ábrázolás, vagy amikor a két nemre utaló jegyek egyszerre vannak jelen a rajzban (pl. VII.4). A haj hiánya szintén a megfosztottság, megalázottság jelképe lehet, különösen nők esetében. A gúnyolás, humorizálás is jelen van a rajzokban. A VII.2, X.53 rajzoknál merült fel a kigúnyolás lehetősége, az elemzők véleménye nem volt egységes, a VII.18 rajzon a figura fején levő sapkát többen azonosították a bohócsapkaként.

Gyermeki státus

Gyermeki státusra utalhat a rajzolóknál fiatalabb figura ábrázolása, kisdesémába illő testarányok (kis orr, előretolt homlok), a csecsemő vagy kisgyermek fej felnőtt test esetén (pl. VII.25), a figura egészéhez képest minőségromlás a fejnél. Ennél a kategóriánál és az arc nélküli ábrázolásoknál említett problémát, az arc rajzolásának nehézségét szintén érdemes

figyelembe venni. Az arc a ruhával elfedhető testtel ellentétben egy relatíve nehezen megrajzolható részlet, a minőségromlást a rajzkészség hiányosságai is magyarázhatják.

Elveszettség, gyengeség, gyámoltalanság

Vass kutatásai szerint az apró, sarokba rajzolt figura jelezheti a külvilág veszélyként való megélését, mintázatban a bal felső sarok preferenciájával, a figura elveszettségével, mint empátiás minőséggel, zárt formákkal, megerősített kontúrokkal és a szokatlanul kis rajzmérettel jár együtt (Vass, 2006). Az üres lapon bal felső sarokban elhelyezkedő apró figura gyakran fordul elő a mintákban, olyan rajzokon is, amelyeken a kerekesszékre csak támaszkodó, figurát több elemző is pozitív ábrázolásnak ítélte és önállósággal társította. A figura mérete a gyerekrajzokban, mint „szubjektív méret” jelenik meg: a fontos személyek nagyobbak, míg a kevésbé fontosak kisebbek. A gyermekrajzokon kívül kulturális jelentése is van a „nagyságnak”, a trónszék, palást és korona az uralkodót fizikailag is az alattvalóknál nagyobbak láttatta.

Az elveszettségre, gyámoltalanságra, segítségre szorulásra utalhat az arckifejezés, mimika, a kitárt kezek, melyek a rajzelemzés szakirodalmában a megkapaszkodás igényét szimbolizálják, illetve a figura egyensúlyvesztett állapota (Vass, 2006; Hárdi, 2016).

Határozatlanság benyomását kelti a gyenge nyomatékkal, habozó vonalvezetéssel (VII.11, X. 23, 41), elmosódó vonalakkal, bizonytalan formai elképzelésekkel való ábrázolás (X. 54, 56) amikor a vonalak többszöri próbálkozással, kerülnek a papírra.

7.3.3.2. Egyenlő társadalmi státusra utaló jelek

Egyenlő társadalmi státusára utaló jelek magabiztosságot, erőt sugárzó alakok, álló testhelyzet (a kerekesszékekben félig álló figurák esetben is). Ilyennek érezzük a határozott vonallal készült rajzokat, amelyekben nincsenek megtorpanások, kisiklások. Jellemző a rendelkezésre álló tér optimális kitöltése, centrális elhelyezkedés, a figura stabilitása, egyensúlya. Vass szerint az erős energikus emberalak egyik megjelenési formája a boldog, vidám vagy játékos érzelmi-hangulati tónus, a görbék és ívek túlsúlya Vass (2006). Ezt a mintázatot az egyik elemző a

„lazaság”, kifejezéssel írta le, hozzátéve, hogy gyakran együtt jár a „menő” ruházat, haj, vagy kiegészítők (VII. 10, VII.27. X.40). Ide sorolhatók az identifikációnál és az aktivitásnál felsorolt jellemzők is.

7.3.4. Személyközpontú vagy problémaközpontú ábrázolások

Balázsné szerint a gyermekrajzokat szemlélve fontos, hogy mi az első, ami spontán módon ötlük a szemünkbe, mert az a rajz legfontosabb aktuális üzenete (*Balázsné* 2008). *Vass* óvatosabban kezeli az első benyomást, de ajánlja a figyelmi fókusz módszerét, hagyjuk vándorolni a tekintetünket, és figyeljük meg, mely részlet kerül spontán módon a figyelmi fókuszpontjába. A rajzból spontán módon kiemelkednek részletek, az elkülönülés, színhasználat, térbeli elhelyezés vezeti a figyelmünket. Hangsúlyosnak érzünk a rajz egészébe nem illő, ellenpólusként megjelenő részleteket, amelyek megtörik a kép ritmusát, szín-, vagy formavilágát *Vass* (2006).

Egyes rajzokon a fogyatékoság az első, ami a szemünkbe ötlük, pl. a (VII.6) rajzon a centrális elhelyezkedése és szokatlan, felemelt a figura arca elé tartott pozíciója miatt a kerekesszékekben ülő ember kézcsontja, vagy a (X.30) rajzon a grafit ceruzával rajzolt figurán a végtagsontok zöld színnel való kiemelése. Ezzel ellentétben a személyközpontú ábrázolásokban a fogyatékoság észrevehető, de nem jellemző, nem uralja a képet, viszont van más, hangsúlyos mondanivalója, az ember van előtérben, a fogyatékoság háttérben marad (VII.13). Néhány esetben nincs a fogyatékoságra közvetlenül utaló jel (VII.60).

Amikor nincs a fogyatékoságra utaló látható jel, vagy csak utalás, pl. a figura elrejtí az egyik kezét, felmerül a tagadás, mint attitűd, amikor a fogyatékoság szégyellni, elrejtteni való „magánügy” (VII.9.), illetve a „nincs is semmi probléma” megközelítés, amely esetén az attitűdből hiányzik a támogatás, közösségvállalás. Az értelmezésben a kép egészének összbenyomása, ill. a rajzoló verbális közlése nyújthat segítséget. A kamaszrajzok már említett sajátossága, hogy elrejtik a nehezen megrajzolható részleteket (pl. kezeket), így hátrahagyott kezek esetén ezen feltételezés a rajz egésze alapján erősíthető meg vagy vethető el.

8. A “Rajzolj egy fogyatékos embert!” teszt alkalmazása a kutatásban

8.1. Következő módszertani lépések: komplex kódrendszer kidolgozása

Az elemzőkkel való közös munka során kialakult egy komplex rendszer, amely bizonyos fogyatékossgal kapcsolatos attitűdelemekhez rajzi jegyeket, mintázatokat rendel. A teszt jelen formájában is alkalmasnak bizonyult egy kvalitatív szemléletű kutatás megvalósításához, de az elvégzett munka első lépése lehet egy nagyobb, hiánypótló kutatásnak, amelynek során kidolgozható a különböző vélekedésekhez, sztereotípiákhoz tartozó rajzi prototípusok és genotípusok komplex rendszere. A rendszer felállításához sokkal nagyobb minta szükséges. Egy nagyobb kutatás szempontjából jelen kutatás pilot-tanulmánynak is tekinthető, ezért érdemes röviden összegezni a „rajzolj egy fogyatékos embert” teszt tanulságait.

Vass Zoltán kidolgozta a rajzelemzés pszichometriai szempontból megbízható validitással és reliabilitással rendelkező szakértői gondolkodást modellező szakértői rendszerét (Vass, 2011b). A pszichológiai jelentések rajzi konfigurációinak meghatározásához és a rendszer kidolgozásához kutatások sorozatára volt szükség (Vass és Berky, 2002.; Kirády, 2008). Összehasonlításképpen néhány adat a Vass Zoltán által kidolgozott ESPD 2000, az első számítógépes rajzelemzési szakértői rendszerről (a mai, folyamatosan bővülő változat ARTIES online néven elérhető). A program első ismeretbázisa is 1627 diagnosztikus fogalmat, 2055 pszichológiai értelmezést, a tesztviselkedésének és projektív jelzéseinek 811 jellemzőjét, és 5343 darab példarajzot tartalmazott a projektív rajzi jegyek azonosítására. A 1627 konfigurációt, 90 heurisztikus skálát tartalmazó rendszer megbízhatóságát jelzi, hogy már az első változat is 30% kódolási hibát is képes volt korrigálni, a gyenge asszociációs kapcsolatok ($cf < 30$) kiszűrésével. (Kirády, 2008). A fogyatékossgal kapcsolatos attitűdök komplex rendszerének feltárásához is a jelenleg vizsgálnál sokkal nagyobb mintára volna szükség. Ez a munka meghaladja ennek a dolgozatnak a kereteit. Jelen kutatás tapasztalatai a teszt felvételével, értelmezésével, és leírt jegycsoportusulások és jelentések valószínűsíthető kapcsolatával kiindulópontja lehet egy kvantitatív értékelés kidolgozását célzó vizsgálatnak is.

8.2. A tesztfelvétel szempontjai

Kutatási szempontból sok információt rejt a rajz keletkezési folyamatának ismerete. Egyéni tesztfelvétel során számos utólag nem rekonstruálható ismeret gazdagítja a rajz kontextusát: a verbális és nonverbális viselkedés, gesztus és mimika, a rajzoló pszichomotoros tempója, az instrukció elhangzása és a rajzolás kezdete között eltelt idő, esetleges megtorpanások rajzolás közben, a részek rajzolási sorrendje, tagolása, amely kizárhat vagy megerősíthet bizonyos értelmezéseket. Pl. információkat nyújt a papírról lelógó részek értelmezéséhez keletkezésének körülményeinek ismerete). Az esetleges radirozások, áthúzások, rontások, újrakezdéseket kísérő megjegyzések is fontosak lehetnek a rajzoló rajzzal való viszonyának feltérképezésében “hű, elrontottam, radír nincs?”, ábrázolási szándékának megismerésében (pl. “ide egy nagy mosolygós száját, mindig ilyenek, mikor jönnek órára” (budapesti zeneiskolai tanár, Z7).

Szakirodalmi adatok és a kétszemélyes helyzetben felvett tesztek tapasztalata szerint az egyéni tesztfelvétel személyesebb hangvétellű rajzokat eredményez, így mélyebb személyesebb szint feltárására alkalmasabb teszthelyzet. Azokkal a zenetanárokkal, akik vállalkoztak arra, hogy kollégáik körében felveszik a tesztet, először felvettem a rajztesztet kétszemélyes helyzetben. Az általam felvett tesztek rajzolóit sokat kommentálták rajzaikat, sőt ezek az alkalmak mindig mélyebb, izgalmas beszélgetésekben folytatódtak a zeneoktatás céljáról, az iskolai és zeneiskolai integrációról. Volt, aki fogyatékos emberekkel kapcsolatos egészen személyes tapasztalatait, érzelmeit osztotta meg velem.

Egyéni tesztfelvétellel kiküszöbölhetőek az esetleges nem kívánatos csoporthatások, mint a csoportban elhangzott kérdések, megjegyzések hatása, az egymásról való másolás, rajzi színvonal téma összehasonlítása, egymás rajzaira tett megjegyzés, vagy a rajzolási idő a csoport átlagához való igazítása.

Csoportos tesztfelvételnél fontos felírni az ülésrendet, hasonló rajzok esetén érdemes kizárni a másolás lehetőségét, ill. a csoport másfajta hatásait (kérdések, válaszok, „beszólások”). A teszthelyzetben elhangzott verbális kommunikáció minden formáját érdemes rögzíteni. A rajzolási idő fontos adalék lehet többek között a „gyorsan lerajzolt” elkerülő viselkedésre utaló sablonos ábrák és a más okból pl. hosszabb gondolkodás után lerajzolt figurák megkülönböztetéséhez.

8.2.1. Utóteszt és kérdések

Az első teszt tapasztalatai alapján a rajzot mindenképpen érdemes kiegészíteni utóteszttel. A címadás, a rajzolt figura érzéseire vonatkozó és a személyes élményre utaló kérdés mindenképpen fontos információkkal segíti a rajz értelmezését. A címadás is informatív elemnek tűnt, világosan elkülönültek többek között a fogyatékoságot hangsúlyozó, személyes ismerős ábrázolására utaló, szimbolikus címek. Az ábrázolt ember érzéseire vonatkozó kérdésekre adott válaszokban megjelent a hárítás „nem érzi magát sehogy, ez egy rajz” ill. az ambivalencia is, amikor a leírt és lerajzolt válaszok különböznek egymástól. Az egy szavas „jó/rosszul/boldog/ kifejezésektől a hosszú metaforikus narratívákig számtalan válasz fordult elő. A fogyatékos emberrel való találkozás leírása is fontos információforrás lehet, pl. egy sötét, depressziós hangulatú kép rajzolója leírta, hogy kerekesszékkal édesanyjának mozgáskorlátozottságot okozó rákos megbetegedése során került kapcsolatba.

8.2.2. A rajzoló több rajzának összehasonlítása

Ha a rajzoló több rajza áll rendelkezésünkre, akkor az a személy ábrázolási szokásairól, stílusáról, kezűgyességéről alkotott benyomás alapján tudjuk értékelni a fogyatékos embert ábrázoló rajzot. Ebben az esetben könnyebb eldönteni, hogy az egyes rajzi jegyek és mintázatok, mennyire utalnak a személy jellemző vonásaira, mennyire tükrözik a téma által kiváltott aktuális érzelmeit, állapotát. Ezen információk egy részét hordozzák az összehasonlításra szolgáló szabadrajzok. Például látványos a különbség a *Népzenei Kamaraműhely* mintájának NK1 számú végtaghiányos embert ábrázoló egyszínű, apró, sablonos, személyi és tárgyi környezet nélkül a lap bal felső sarkába rajzolt figura és a reális, színes szabadrajz között.) Összehasonlításból azt is tudjuk, pl. hogy NK (8) mindkét rajza színdomináns, valószínűleg nem a fogyatékos ember ábrázolásával kapcsolatos a mintában példa nélküli színhasználat. A Városmajori Gimnázium tanulóinál pedig azt láthatjuk, hogy a szabadrajzokban sokkal több a sztereotíp válasz, mint a fogyatékos embert ábrázoló feladatban.

A rajzok egyik pszichológus végzettségű elemzője több rajz kapcsán megjegyezte, hogy érdemes volna egy egészen különböző szituációban készült emberrajzzal összevetni a tesztválaszokat, és a két rajz különbségeit és hasonlóságait elemezni. (Egyetlen alkalommal

felvenni ezt a két tesztet számos problémát felvet. Pl. az instrukció megváltoztatása: „rajzolj egy embert és egy fogyatékos embert” „rajzolj egy fogyatékos és nem fogyatékos embert” etikai kérdéseket is felvet, ezen kívül valószínűleg erőteljesen befolyásolná a kapott válaszokat.)

Felmerült a rajztesztek elemzése során, hogy a „rajzolj egy fogyatékos embert” tesztre adott válaszok egy része a rajzolóról szól. További kutatás és az adott rajzoló más emberrajzaival való összevetése adhat választ arra a kérdésre, hogy bizonyos jelenségekre (pl. depresszió, alacsony önértékelés) utaló mintázatok mennyire jellemzik a rajzoló szokásos viselkedését, önértékelését, és milyen mértékben hordozzák sajátosan a fogyatékossgal kapcsolatos érzelmeit. Például a rajz apró mérete és bal felső sarokban való elhelyezése, bizonyos konfigurációban alacsony én-erőt, biztonság-igényt, depressziós állapotot vagy veszélyeztetettséget, a külvilág veszélyesként való megélését jelenti (Vass, 2006). Külön vizsgálatban volna érdemes feltárni, hogy ezek a jegyek mennyire igazak a rajzoló más rajzaira, mennyiben jelzik azokat az érzéseket, amelyet egy fogyatékos ember életérzésével azonosít, vagy azokat az érzéseket, amelyeket maga él vagy élt meg fogyatékos emberekkel való találkozás esetén.

Az utótesztet érdemes volna metaforakutatással is összekötni, mivel a metaforakutatás a rajzteszthez hasonlóan projektív technika. A metaforák megfogalmazásában tudattalan kimondatlan, tartalmak is felszínre kerülnek, így a verbális és a rajzi tartalom összevetése az attitűd további árnyalatainak feltárására, a két módszer összevetésére is alkalmat adhat, illetve segíthet bizonyos asszociációk rajzi prototípusainak pontosabb leírásában. .

9. A kapott minták és értelmezéseik

A kutatás során az akciókutatás logikája szerint jártam el, amelynek lényege egyedi helyzetek szisztematikus vizsgálata (Szabolcs, 2001). A legelső vizsgálat kezdeti hipotézise, miszerint fogunk eltérést látni a vizsgált csoport és a kontrollcsoport rajzain, első ránézésre nem volt egyértelmű. A hipotézis igazolása vagy elvetése céljából vontam be független elemzőket. A bevont elemzők értelmezése nyomán egy olyan komplex rendszer alakult ki, amely segít az egyes rajzok elemzésénél, de nem teszi lehetővé a rajzok egyértelmű kategorizálását, vagy számszerű mutatók meghatározását, amelyek alapján kvantitatív módon meg lehetne határozni a fogyatékkal kapcsolatos attitűd jegyeit, viszont lehetőséget biztosít a rajzok komplex jegyeinek kvalitatív módon való leírására. A kutatás során továbbfejlesztett tesztváltozat használata (címadás, a figura érzéseinek leírása, illetve a fogyatékos emberrel való találkozás leírásának kötelezővé tétele) lényeges új információkkal szolgál.

A kvalitatív kutatási paradigma alapelveit követve, nem reprezentativitásra törekedtem, hanem az eredmények pontos leírására és a pedagógiai gyakorlat számára fontos következtetések megfogalmazására. A kutatás célja a közösségi zeneterápia pedagógiai alkalmazásának szempontjából fontos célcsoportok vizsgálata volt: a meglévő gyakorlat mélyebb, több szempontú megismerése volt az akciókutatás jellegzetes lépései alapján (adatgyűjtés, elemzés, következtetés), illetve az eredmények alapján a gyakorlati munka hatékonyabbá tétele.

9.1. *Első minta: Trefort Ágoston Gyakorlógimnázium*

9.1.1. Érzékenyítő program

Az érzékenyítő programra 2016. december 8-án került sor a budapesti *ELTE Trefort Ágoston Gyakorlógimnáziumban* a „HÉT KRAJCÁR – szociális kérdések, karitatív tevékenységek” elnevezésű „Trefort nap” keretében. A gimnázium minden osztálya különböző foglalkozásokon vett részt. A kínálat a konkrét karitatív tevékenységekbe való bekapcsolódástól az előadásokon át az érzékenyítő társasjátékig igen sokszínű volt.

Felkérésre kapcsolódtunk be a programba a *Nádizumzum* zenekar tagjaival egy workshop megtartásával. Hogy melyik programon melyik osztály vett részt, azt az előadók kéréseinek figyelembe vételével az osztályfőnökök osztályukkal megbeszélve döntötték el. Annyit

kértünk, hogy olyan osztályokat várunk, amelynek tagjai szívesen énekelnek, zenélnek velünk. Végül két turnusban egy-egy osztály, a 10. A és a 7. A vett részt a programunkon, amelyet egy-egy tanóra keretében 45-45 percben tartottunk meg.

A workshop szerkezetét az előzetes tapasztalatok alapján úgy állítottam össze, hogy segítse a találkozás előkészítését, és maradjon elég idő a közös zenélésre is.

A program egy rövid (10-12 perces) előadással kezdődött, amelyben bemutattam a *Nádizumzum* zenekar működését, és a *Consonante* módszert. Az előadáshoz készült PPT fontos eleme volt, hogy súlyosan halmozottan fogyatékos személyekről, illetve a zenekar tagjairól fotót is láthattak a gyerekek azzal a szándékkal, hogy segítse a felkészülést a szokatlan külső megjelenéssel való találkozásra. Az előadás során bemutattam a közös zenélés módszereit és az átalakított hangszereket, amelyet a résztvevők ki is próbálhattak egy közös éneklés-zenélés alkalmával.

A találkozás második felében a *Nádizumzum* zenekar és az adott osztály tagjai közismert népdalokat énekeltek/játszottak, majd megtanultunk egy Ipoly vidékéről származó humoros népdalt. A találkozás zárásaként az *Üszküdar* c. török dalt, műfaját tekintve vidám balladát tanultuk meg. A résztvevők kaptak szöveget, kottát, illetve azok kedvéért, akik nehezebben kapcsolódnak be közös éneklésbe, vittünk néhány érdekes effekthangszert, többek között vihardobot és esőcsinálót. A résztvevők egy része énekkarosként ismerte már a dalt *Daróczi Bárdos Tamás* feldolgozásában, és lelkesen kapcsolódott be az éneklésbe.

9.1.2. Az osztályfőnökök visszajelzése

A programon jelenlévő tanárok visszajelzése egyértelműen pozitív volt, illetve a diákokkal való beszélgetés után az osztályfőnökök sok pozitív visszajelzést küldtek.

A 7. A osztály osztályfőnökétől a következő visszajelzést kaptam:

Az osztályomat nagyon mélyen megérintette ez a program, ez látszott már ott is rajtuk, és kiderült a napot záró beszélgetés során is. Sokan találkoztak már közülük a fogyatékoságnak valamilyen formájával, de inkább csak távolról szemlélték, most viszont, hogy közösen

tevékenykedtek fogyatékossgal élő emberekkel, sokkal erősebb volt a hatás, és érezhetően elgondolkodtatta őket. A nap végén megkértem őket, hogy írjanak egy-egy mondatot arról, mit adott nekik ez a nap. Idézek néhány gondolatot:

- *"Mostantól máshogy tekintek a fogyatékosokra."*
- *"Látásra megítélni valakit nagy hiba lehet."*
- *"Jobban megértem, hogy milyen lehet ezeknek az embereknek az élete."*
- *"Nem kell megijedni a fogyatékos emberektől."*
- *"Azt [tanultam], hogy megbecsüljem azt, amilyen körülmények között élek."*
- *"Rávilágított arra, hogy mennyi ember él nálunk hátrányosabb helyzetben, és ők mi mindennek tudnak örülni, mi meg olyan sokat nyafogunk apróságok miatt."*

A visszajelzések nyomán merült fel az utótesztelés lehetősége. Elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy a nyilvánvalóan erős érzelmi bevonódással járó élménynek van-e valamiféle megjelenése a 2 hónappal később felvett rajztesztekben, találko-e különbségeket a programban részt vett tanulók és a párhuzamos osztály rajzai között.

A rajztesztek elemzése után az osztályfőnökök még egyszer beszélgetést kezdeményeztek az osztályokkal az élményeikről. A tizenegyedik osztály visszajelzése az volt, hogy az előkészítés, bevezetés helyett inkább zenéltek volna. A két osztályfőnök azt is megjegyezte, hogy bár mindkét osztály úgy gondolja, hogy az ő hozzáállásuk nyitott, és nincs szükségük érzékenyítésre, az iskolában tanító vak tanárjelölttel való találkozás számos kihívást okozott számukra.

9.1.3. A rajztesztek felvétele

A rajztesztet a projekt után két hónappal, 2017. február 5-én vette fel két pszichológus.

A tesztet minden esetben csoportosan vették fel, az instrukció: „Rajzolj egy fogyatékos embert!” Eszközök A/4-es papír, színes ceruza. Néhány tanuló saját rajzeszközt, sőt eredetileg fel nem kínált grafit ceruzát, ill. tollat is használt. A programban részt vett 7.A osztályból 32 rajzot kaptam, a kontrollcsoport 7.C osztályból 28-at. A programban részt vett 10.A osztályból 29-en rajzoltak, míg a kontrollcsoport 10.c osztályból 27-en.

Az anonimitás érdekében a rajzolókról csak az az információ áll rendelkezésre, hogy hányadik osztályba jár, valamint hogy melyik osztályba járt. A kérdésre, hogy „találkoztál-e már fogyatékos emberrel” egy kivétellel igen választ kaptam, néhányan ezt részletezték. (A vizsgálatvezető instrukciója: ha akarsz, röviden írd oda, kivel).

A felvett rajztesztek nagy heterogenitást mutattak. A *Nádizumzum* zenekarral való közös zenélés konkrét élménye egy rajzban jelent meg egyértelműen (X.9.). Az utóteszt kérdéseire a hetedik osztályból egyetlen tanuló sem említette a közös zenélést, a 10. osztályból négyen is, a X.4 rajzon: „a suliba jöttek, együtt énekeltünk, zenéltünk és egy fantasztikus élmény volt!”. A programban részt vett tanulók közül az egyikük azt válaszolta, hogy még nem találkozott fogyatékos emberrel, illetve, hogy „testi fogyatékossl már igen, szellemivel még nem”.

A második hipotézisem nem igazolódott be, a két minta rajzaiban szembetűnő különbségeket nem találtam. Bár a későbbi vizsgálatokból kiderült, hogy a rajzteszt a rajzoló narratívája nélkül nem ad elegendő információt, mégis a gyakorlat számára fontos tapasztalat, hogy egyetlen érzékenyítő találkozás akkor sem feltétlenül hoz számottevő változást, ha az esemény komoly érzelmi bevonódással járt. A program végén kapott pozitív visszajelzések nem jelentenek egyértelmű garanciát a sikerre.

Az első mintából kiemelkedett néhány a többi rajzhoz képest kiugróan magas színvonalon elkészített munka, alkotóik fontosnak tartották részletesen leírni a fogyatékos személlyel való találkozásukat, pl. (VII.53) rajz „Ő Annácska, autista, az anyukám gyógypedagógus.”

A rajzok alapján megfordult a kérdés, arra voltam kíváncsi, mit rajzolnak azok a kamaszok, akiknek biztosan volt pozitív személyes élménye fogyatékos személyekkel. A *Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola* 11. osztályos tanulóit választottam a rajzteszt felvételéhez. Az iskola tanulóival 2014 nyarán a kórustáborban egy érzékenyítő előadással, majd ugyanezen év novemberében a Kállai kettős fentebb részletesen leírt előadásával kezdődött az együttműködés, amely flash-mobbal, és a rajztesztek felvétele után sem ért véget. 2017-ben egy újabb flash-mobot készítettünk, illetve azóta is több *Nádizumzum* koncertbe is bekapcsolódott az iskola egy-egy tanulója. Ifj. Sapszon Ferenc, a Kórusiskola alapítója és

művészeti vezetője, Kossuth-díjas karnagy és Vadas Hanga, az iskola egyik tanulója elfogadta a meghívást a Szent Erzsébet Otthon által szervezett „HÍD, amely a kultúra, a művészet és a sport segítségével épül a súlyos, halmozott fogyatékkal élő személyek és a társadalom összes többi tagja között” c. konferenciára, amelyre 2017. június 20-án került sor Budapesten. Mindketten megosztották a konferencia résztvevőivel, mit jelent számukra a *Nádizumzum* zenekarral való együttműködés. Az adott osztályról fontos információ, hogy egy fogyatékkal élő osztálytársuk is van.

9.2. Második teszt: 11. osztály Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola-Városmajori Gimnázium

A *Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola* 11. osztályába járó tanulókkal két erre betanított pszichológushallgató vette fel a tesztet 2017. március 11-én. Az előzetes tájékoztatásból tudták a tanulók, hogy rajztesztben vettek részt, lelkesen készültek, hozták a saját rajzeszközeiket, többen pasztellkrétával rajzoltak. A Városmajori Gimnázium 11. zenei (fél)osztályát választottam kontrollcsoportként, mert ez az egyetlen zenei gimnázium Budapesten, amely nem professzionális hangszeres képzést nyújt, hanem az ének-zene emelt szintű oktatását kínálja heti 4 órában. A tanulók emelt szinten tanulnak szolfézszt, zeneelméletet, zenetörténetet, összhangzattant és népzene, néptáncot. Az osztályba járó lányok a világhírű Magyar Örökség-díjas Angelica leánykarban, a fiúk a kamarakórusban énekelnek. A tanulókkal e dolgozat szerzője vette fel a rajztesztet, 2016. március 8-án. A tesztben 9 tanuló vett részt, érdeklődők, nyitottak voltak, közülük ketten annak ellenére vállalták a rajzolást, hogy el kellett menniük, ők kontrollrajzot nem rajzoltak.

9.2.1. Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola

A kép címe	Hogy érzi magát a lerajzolt személy?
Ő itt Karcsi	Kicsit zavart és ideges, de közben csak tudattalanul örül
Örökmozgó	Szabad. Nem érez sem örömet, sem bánatot. Csak szabad.
Anna a táborban	Jól érzi magát és izgatott
A színek „hogyan”-ja	Jól
Down kóros lány	Boldog

Egy fogyatékkal élő ember	Rosszul
Egy fogyatékos fiú	Boldogan, hisz semmit nem tud a betegségéről
Burok	Boldog, mivel olyan közösségben él, ahol szeretik, de nem tud azonosulni mindenki vel.
Egy boldog ember	Boldog
Önbizalom	Boldogan
Segítség, ahol tudsz!	Boldog
Röghöz kötés	Pillanatnyilag nem túl jól, biztos lelki trauma érte.
Holdarc	Boldog
Kissé más	Szerintem boldog
A fogyatékos emberek és a világ	Először is két ember. Mind a ketten minden idegszálukkal kapcsolatot akarnak teremteni a világgal. Két verzióm van további érzésekkel kapcsolatban. A: az egyik el akar szakadni a testvérétől és neki rossz érzés, hogy nem tud a másik nem akar elszakadni és fél a lehetőségtől hogy el kell szakadnia +sok pozitív érzést kelt bennük a világ. B Mindketten el akarnak szakadni, de mivel nem tudnak, ez mindkettőjüknek rossz érzés.
A világ apró örömei, amit mi nem érzékelünk	Vidám, önfeledt, de testéből nem tud kiszabadulni.
Kerekekhez kötve	Elvesztette a lábfejét, de ennek ellenére boldog és elégedett az életével.
Világlátás	A kép bal oldalán az emberek egészséges elméjük, csak a materializmus tölti be az életüket, nem veszik észre, hogy azon dolgoznak, hogy lerombolják a saját boldogságukat, és mindazt, amit feleslegesnek hisznek, ami nem hoz pénzt, azt ignorálják. A jobb oldalon, ezek nem jutnak el hozzájuk, boldogok.
Vakon de boldogan!	Nagyon boldog, éppen egy randira siet, melyben segítségére van a kutyája.
Kedves	Boldog, megtalálta a helyét így is a világban, paraolimpikon
A fogyatékoság, avagy akik másban sokkal erősebbek nálunk	Csodásan...de ez optimizmus kérdése. Sokszor mutatják ki jobban az érzéseiket, mint egy nem fogyatékkal élő ember.

A Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola tanulóit azzal az előfeltételezéssel rajzoltattam meg, hogy több pozitív élményük van a témában: 7 tanuló vett részt a *Nádizumzum- Kórusiskola Kállai kettős* előadásában, ami egy élménydús három napos együttlétet jelentett, egy nyolcadik társ pedig a karácsonyi látogatáshoz csatlakozott, mindannyian részt vettek a közös Flash-mob elkészítésében. Egy tanuló többször visszajár és már több közös produkcióban vett részt a zenekarral, mások nyári táborban és más önkéntes szolgálatban vettek részt, három tanuló szülei között van gyógypedagógus, ill. konduktor. A *Kórusiskola* vizsgált osztályába egy fogyatékossgal élő tanuló is jár, ami valószínűleg a legfőbb oka mind a közös zenélésre való nyitottságnak, mind az árnyaltabb képnek és személyesebb megnyilatkozásoknak, mind a képeken, mind írásban. Érdekes módon arra a kérdésre, hogy milyen személyes kapcsolatuk van fogyatékos emberekkel, csak néhányan említették az osztálytársukat, egyikük kiemelte baráti viszonyukat. Ennek az is oka lehet, hogy az osztálytársuk jelenléte természetes, nem is jutott eszükbe őt ebbe a „kategóriába” sorolni.

A *Kórusiskola* tanulóinak rajzai és válaszai megerősítették a feltételezésemet. A *Kórusiskola* diákjaink rajza kidolgozottabb, színesebb, a rajzolás átlagos ideje a Városmajori gimnáziumban mért 5-6 perccel ellentétben 20 perc volt. Ez a rajzolási idő a rajztesztek esetében szokatlanul hosszúnak mondható. Többen nem rajzoltak szabadrajzot, mert nem maradt rá idejük a tanóra végéig. A rajzok között egyáltalán nem jelent meg a sablonos, sztereotip válasz, annál több a szimbolikus ábrázolás (XI.10, 13, 27) és narratíva. A címadásban négy esetben jelent meg a fogyatékossgára utaló címadás, ezek közül ketten jól érzik magukat, és a többi kérdésre adott válaszok sem tükröznek problémaközpontú gondolkodást. Jellemzően a boldogságot jelölték meg életérzésnek, többen személyes ismerőst rajzoltak. Az osztály szabadrajzai is lényegesen magasabb rajzi nívót képviselnek, mint a vizsgálat bármelyik más mintája. A magasabb rajzi nívót az iskolában folyó feltehetőleg magas szakmai színvonalú vizuális nevelés és a többirányú személyes érintettség egyaránt befolyásolhatja. A rajzok megerősítették a feltételezést, hogy a személyközpontú ábrázolások, színes, magasabb nívót képviselő, nagy gonddal készített rajzok pozitív attitűdre utalnak, illetve arra, hogy az illetőnek van személyes tapasztalata, mondanivalója a témáról. A Kórusiskolások rajzainak legtöbbje jó térkitöltésű, centrálisan elhelyezett, kontextusban ábrázolt komplex alkotás, ami arra is jelzés lehet, hogy a fogyatékossgáról alkotott kép a világképük szerves része.

9.2.2. Városmajori Gimnázium

A második rajztesztnél két kérdéssel egészítettük ki a rajzolást. Az alábbi táblázatban a Városmajori Gimnázium tanulóinak válaszait foglaltam össze arra a két kérdésre, hogy mi a kép címe, és hogy érzi magát a lerajzolt ember.

A kép címe	Hogy érzi magát a lerajzolt személy?
A rendellenesség	Örül az élet kis örömeinek, még akkor is ha nem élhet teljes életet
Miért?	Egyedül érzi magát és céltalannak
Hátrányos helyzetű egy kerekesszékesben	Nyomott hangulatú, nem érzi magát teljesnek, jónak, megfelelőnek a többi „normális” társához képest.
A hadirokkant	Megfáradt a harcokban, de boldog, hogy nem él át több szörnyűséget. Örül, hogy életben van.
Az asszony a szomszédban	Beletörődött a sorsába, de zavarja, hogy sokáig tart neki eljutni egyik pontból a másikba. Viszont néha átsegíti valaki az útesten és az jó érzéssel tölti el
Emberek	Mint minden másik ember, most épp jól
Kerekesszékes lány	Boldog, mert hátrányos helyzete ellenére meg tud birkózni élete nehézségeivel és megbecsüli, amije van.
A sérült	Csalódott
Fogyatékkal rendelkező ember	Egykedvű, belenyugodott „sorsába”, sztoikus, de olykor mély depresszió töltheti/tölti el, már talán el is vezett a realitásérzéke, magányos

Az írásbeli válaszokból látható, hogy a legtöbb tanuló a kép címében a problémát jelölte meg, „A sérült”, Hátrányos helyzetű egy kerekesszékesben”. Egy rajzoló konkrét személyt jelölt meg a válaszában: „Az asszony a szomszédban” (IX.5). Megjelent a fogyatékossgot nem központba helyező gondolkodásmódra utaló válasz is. A kép címe „Emberek” (XI.6), kb. a rajzolóval egykorú párt ábrázol, ahol a fiatalembernek nem ábrázolt lábfejet, de nem ez, hanem a két személy összetartozása a kép központi témája. A rajzoló szerint az ábrázolt

figura, úgy érzi magát „mint minden másik ember, most épp jól”. A figura érzéseire vonatkozó kérdésre adott válaszok túlnyomó része boldogtalanságot, magányt, céltalanságot fejez ki.

A 2. mintában a Városmajori Gimnázium tanulóinak szabadrajzaiban számos sztereotíp rajz található, míg az fogyatékos embert ábrázoló rajzaik szinte egyáltalán nem tartalmaznak sematikus formákat, ami arra utal, hogy kevésbé tértek ki a feladat elől, mint az első kutatás résztvevői. A már idézett vizsgálatok szerint (Barkóczi és Pléh, 1977,; Gönczy, 2009, ; Laczó, 2002) a zenei osztályok tanulóira jellemző az érzelmi érettség fejlettsége, így elképzelhető, hogy ezek az osztályok eleve nyitottabbak, elfogadóbbak, mélyebben gondolkodnak a kérdésről. Mivel a minta lényegesen kisebb volt, mint az első esetben, felmerül, de nem eldönthető a kérdés, hogy a különbséget mily mértékben okozza a zenei nevelés. Erre a kérdésre nagyobb mintán elvégzett specifikus vizsgálat deríthet fényt, de ha ez a feltételezés legalább részben igaz, a közös zenélés az érzékenyítés kivételesen hatékony módja lehet zenét tanuló kamaszok esetén, különösen, ha a kortársak összeszokott zenei együttest alkotnak.

Harmadik teszt: Népzenei Kamaraműhely

A kép címe	Hogy érzi magát a lerajzolt személy?
Fél lábon	vidám
Mégis teljes az élet, mert az Élet ajándék	kellemesen
Kiszolgáltatottság	Ahogy a cím is elárulja, kiszolgáltatottan, talán egy kicsit öntudatlanul
„Teljes” élet belül	Belülről teljes élete van, boldog, de a külvilág mást lát. Bár a lábát elveszítette, ő még mindig úgy érzi, ott van, teste, lelke része. Mások nem tudhatják, mi zajlik benne.
Megkötözve	Alapjában véve boldog, de ez egy tudatlan boldogság.
A vakság	boldog, mosolyog, de belül lehet, hogy szomorú
A fogyatékos ember	Nem tudom
Este a tábortűznél mulat	Próbál vidáman bulizni

Endre	Boldog, izgul, motivált
Boldogság? Nézőpont kérdése	Akit lerajzoltam, általában jókedvű. Most is az.
Egyedül	Magányos, de boldog
Háló	Boldog

A *Kamaraműhely* tagjainak rajzai általában a *Kórusiskola* rajzaihoz hasonlóan magas rajzi nívót képviselnek. Megjelenik a színek kreatív használata, több színdominás kép jelenik meg a mintában. Új elem a gazdagon díszített kerekesszék és a pórázon tartott (nem segítő jelzéssel ellátott) kutya ábrázolása NK I.2. Megjelenik a konkrét ábrázolás (pl. Endre, a paralimpikon, akit a rajzoló egyik pszichológia órán ismert meg, és nagyon inspiratív személynek tart.) . Ennél a mintánál sincs sztereotip rajz, színvonalbeli különbség esetén a kontrollrajz gyengébb. Egyetlen kivétel a lap bal oldalát teljesen betöltő arc nélküli pálcikaember, aki kezében egy nagybetűs REFUGEES WELCOME feliratot tart. A rajzoló (20 éves férfi) 7 percet töltött a rajzolással, majd összehajtotta a rajzát, és azt mondta, hogy majd a többiekkel együtt beadja. Ez a teljes felvett anyagban ez az egyetlen olyan rajz, ahol a rajzoló a “fogyatékos” szót ebben a banális formában a saját nézőpontjától eltérően gondolkodókra alkalmazta.

A minta egészének színvonalasabb, árnyaltabb rajzi és narratív válaszainak több oka lehet. Az egyik a már említett feltételezés a közös zenélés pozitív hatása az érzelmi érettségre. Ez a minta az egyetlen egyes életkorú közösség, elképzelhető, hogy a kamaszok számára inspiráló, hogy látták, hogy az idősebbek, sőt az együttes vezetői is komolyan veszik a feladatot. A közös koncertre való készülés, gyakorlás a bevonódás egy sajátos formája, ez a folyamat akár az érzékenyítés egy előkészítő lépéseként is felfogható. Az együttes vezetője azáltal, hogy vállalta a közös koncertet, látens módon értéket is közvetített az együttes tagjai felé. A közös zenélés pedig az aktív egyenrangú státusú zenésztárs és nem a „passzív fogyatékos” sztereotípiáját testesíti meg. Mivel a résztvevők tudták, hogy a rajzteszt része ennek az előkészületi folyamatnak, elképzelhető a megfelelni vágyás, mint motiváció is.

9.3. Negyedik teszt Zeneművészeti Kar hallgatói és Zenetanárok

9.3.1. Zeneművészeti kar hallgatói

A SZTE Zeneművészeti Karának hallgatóival a teszt felvételére betanított egyetemi oktató végezte a vizsgálatot 2017. május 12-én. A részvétel önkéntes volt, a hallgatók két turnusban rajzoltak. A rajzolókat valószínűleg részt vettek jelen dolgozat szerzője által 2017. május 5-én az egyik egyetemi kurzus keretében tartott előadáson. Az előadás során bemutattam több a professzionális zenei pályával összeegyeztethetetlennek tűnő fogyatékossgal élő zenészt, többek között a hallássérült *Tilly Chestert*, és a jobb kéz nélkül született *Nicolas McCartyt*. *Tilly* négy éves korában kezdett hegedülni a hang fizikai vibrációjának érzékelésére támaszkodva. Később brácsára váltott, Nagy-Britannia ifjúsági zenekarának szólamvezetője volt, majd a londoni Royal College of Music hallgatójaként számos zenei díjat nyert. *Nicolas McCarty* az első jobb kéz nélkül született zongorista, aki 2012-ben szintén a Royal College of Music-ban szerzett diplomát, azóta sikeres koncerteket ad.

Kép címe	Hogy érzi magát a rajzolt figura?	Volt-e fogyatékos növendéke?	Szívesen vállalkozna-e a jövőben fogyatékos növendékek oktatására?	Kapott-e bármiféle képzést ebben a témában?
Ismeretlen (Z1)	Fél	Nem	Nem	Nem
Disszonancia	Kilátástalanul	Majdnem. Az első óra után nem láttam többé	Igen	SNI kurzus
Megfogyva bár, de törve nem... (Z2)	Megtanulta elfogadni a hiányosságát és (majdnem) boldog életet él. Több gyermeces apuka.	Igen	Szívesen foglalkoznék	Egyetemi kurzusom volt már szó erről a témáról, de további képzések nélkül nem mernék

				belevágni.
A vak lány	Jól érzi magát, vak, de attól még lehet csodás az élete	Nem	Igen	Igen, kaptunk, csak elméleti képzést. De a gyakorlatban teljesen más, mint szóban elmondani .
Hiányosan és boldogan	Életvidám	Nem	Igen	Igen, sokat beszéltünk róla egyetemi kurzus kapcsán. A jövőben többet szeretnék megtudni a témáról.
Ember kék nadrágban	Elképzelhető, hogy boldog, és semmit sem sejt a körülötte lévő világról	Nem volt	Nem hiszem	Nem sajnós
Mindenki egyforma (Z3)	Mit egy hétköznapi ember, boldog, vidám, megvan a saját problémája, de ez a mindennapokhoz tartozik, ugyanúgy áll neki a rá váró kihívásoknak, mint mindenki más.	Nem	Igen, szívesen vállalnék, nincsenek félelmeim, ha egy kis örömet tudnék szerezni egy	Nem

			hang leütésével, annak is örülnék, csak mosolyogva és boldogan távozzon az óráról.	
Léggömb (Z4)	Szabadnak	Nem	Igen, megkötés nélkül	Nem
Első nyár a baleset után	Reményvesztett, egyelőre nem tudja, hogyan fogja feldolgozni	Nem	Igen, szívesen foglalkoznék fogyatékos gyerekekkel, segíteni is szeretnék, de kihívások is vannak	Igen az egyetemen 2 kurzust is hallgattam SNI és segítő beszélgetés.
Egy különleges kisfiú (Z5)	vidám	nem	Igen, de ez a fogyatékos súlyosságától függ. Ha megfelelően tudom kezelni, akkor igen	Egyetemi kurzus, az egyik óra témája
A vak kislány (Z6)	Ez az ember boldog is lehet, főleg ha már	Nem	Ha fogyatékos	Nem

	születésétől fogva vak és így szokta meg.		emberrel foglalkoznék, akkor olyannal biztos szívesen foglalkoznék, aki a fuvolázáshoz szükséges „dolgokkal” rendelkezik. Értem ez alatt: legyen két keze. A többi már számomra nem jelentene hátrányt.	
A lelki szabadság, szépség öröm	Nagyon boldog (tengerpart, napsütés)	Nem	Sokkal nehezebb feladat lenne, de nem zavarna! Belőlük is a maximumot hoznám ki, mert ők is fejlődni akarnak.	Nem

A/4-es lapon rajzoltak, sablonos választ nem kaptam. Egyetlen rajzólótól kaptam csak egyszínű grafit ceruzával, körvonallal ábrázolt egyszerű sémát, de az írásbeli megjegyzésében kontextusba helyezte a rajzát, az ábrázolt figura „többgyermekes apuka”. A rajzok jellemzően

színesek, centrális pozíciójúak, normál méretűek, kidolgozott ruházatot, arcot ábrázolnak. A rajzok között megjelenő két új elem a nagyméretű, szokatlan ruházatba öltöztetett pálcikaember, aki „A különleges kisfiú”, és az egyébként személyi és tárgyi környezet nélkül ábrázolt figuráknál színes vagy grafit ceruzával satírozott háttér.

9.3.2. Zeneiskolai tanárok

A szegedi Király König Péter Zeneiskola igazgatónőjével és egy másik szegedi és egy budapesti zenetanárral magam vettem fel a tesztet. A teszt felvétele után felkészítettem őket további tesztek felvételére. A zeneiskola tanáraival a tesztet csoportos formában, egy értekezlet keretén belül az iskola igazgatónője vette fel. A rajzolóknak rendelkezésére állt a 12 színű ceruzakészlet. Az eredeti instrukció szerint a vizsgált személyek A/4-es méretű tesztlapra rajzolnak, és az utóteszt kérdéseit csak a rajzolás után kapják meg. Ezzel szemben a rajzok A/5 méretben az instrukciót tartalmazó lap másik oldalára kerültek. Ebből következően aki szó szerint vette a „fordítsa meg a lapot és válaszoljon a kérdésekre” instrukciót, az a rajz mellé írta a válaszait.

A kisebb tesztlap és az értekezlet részeként az iskola igazgatója által felvett teszt nem teremtett ideális körülményeket a rajzoláshoz, a kapott eredmények tehát nem reprezentatívak, viszont mindenképpen elgondolkodtatóak. Az anonimitás megőrzése érdekében az általam felvett tesztek adatait a többi 25 teszttel együtt értékeltem.

A rajzteszt után feltett kérdésekre a válaszok az alábbiak voltak.

Hány éve tanít	Volt-e fogyatékos növendéke?	Szívesen vállalkozna-e a jövőben fogyatékos növendékek oktatására?	Kapott-e bármiféle képzést ebben a témában?	Szívesen részt venne-e növendékeivel egy közös produkcióban fogyatékokkal élő zenészekkel	Rajzolt figura érzése
20	igen	nem	nem	nem	Rosszul
25	nem	igen	nem	igen	Nem tudom, lehet, hogy jól

10	nem	nem	nem	talán igen	zavart
24	igen	nem	nem	igen	A saját világában jól
10	nem	nem	nem	Igen	Nem rajzolt
15	Igen	nem tudom	nem	igen	A körülményekhez képest jól
11	igen	igen	nem	igen	Boldog
4	igen	igen	nem	nagyon szívesen	Elképesztően szeretetét
12	Nem	talán	nem	igen	Pozitív életvidám
40	Igen	megnézném, tudnék-e vele bántani		talán	Jól
16	Nem	nem	nem	nem	értékeli az őt körülvevő jó dolgokat
35	Igen	Ha segítenék neki, akkor igen	Saját tapasztalat	Igen	Ő nem érez semmit
3	Igen	nem	nem	nem	jól
24	nem	nem	nem	talán	rosszul
22	nem	nem tudom	nem	nem tudom	vidám
20	nem	előzetes ismerkedés után	nem	Igen	Visszahúzó, nincs önbizalma
22	nem	Igen	nem	igen	kívülálló
20	nem	Kihívást jelentene vak, látássérült, esetleg kevesebb ujjal rendelkező növendék	nem	Természetesen igen	Társtalanul esetleg megalázottan
18	Igen	Nincs válasz	nem	Igen	Magányos a

					legfőbb érzés
7	Nem	Megpróbálkozik vele	nem	igen	Jól érzi magát
35	Igen	Igen	nem	Nem tudom, inkább nem	Nem tudja, mit akar
9	Nem	Talán	nem	Talán	Nincs válasz
19	Nem	Nem	Nem	Igen	Szomorú
H, 2	Igen	Igen	Igen, egyetemi kurzuson	Igen	Vidám
33	Igen	Igen	Nem	Igen	Boldog
18	Igen	Ha kapnék képzést	Soha	Magam igen, növendékek szülői hozzájárulással	Boldog, kiegyensúlyozott
40	Én hívtam fel a szülő figyelmét, így derült ki	nem, lelkiileg nem tudom folyamatosan feldolgozni	nem	Nem	Elfogadó
20	Igen, több is	Igen	Gyermekevédelmet tanultam, ill. fejlesztőped. szakmódszertan továbbképzés 60 kredit	Igen	Örül a szépnek, a jónak

A tanárok több mint a fele, 28 fő közül 15-en jelezték, hogy volt már fogyatékos növendékük 13-an nemleges választ adtak a kérdésre. Elgondolkodtató adat, hogy a 15 fő közül, akik már tanítottak, 4 fő nem vállalna fogyatékos növendéket, ezek közül 3 fő közös koncertet sem. Összesen 6 zenetanár állította biztosan, hogy nem venne részt növendékeivel egy közös produkcióban fogyatékosossággal élő zenészekkel, ezek közül 3 fő, akinek a fogyatékos növendék oktatása feltehetőleg negatív tapasztalatot jelentett. A 28 fő közül két személy, (egyikük jelenleg hallgató a SZTE Zeneművészeti Karán) válaszolta azt, hogy kapott

bármiféle képzést fogyatékos személyek zeneoktatásáról. A tesztben nem volt erre vonatkozó direkt kérdés, néhányan megnevezték a növendékeik fogyatékoságát: „SNI”, „disz+ súlyos figyelemzavar”, „mentálisan sérült”, „dadogó”, „autista”, „szelektív mutizmus”, „Aspergeres” szerepelt a válaszokban.

Néhányan válaszoltak arra a kérdésre, hogy milyen feltétellel vállalná fogyatékos növendék oktatását. A következő válaszokat kaptam: egy válaszadó óraszámcsökkentést vagy béremelést említett, többen előzetes képzést, ketten előzetes ismerkedés után döntenének.

A rajzokban kevesebb kerekesszékes figurát kaptam, mint az összehasonlítás alapjául szolgáló első mintában, összesen 5-öt.

A rajzok nagy része elnagyolt, legnagyobb része beleillik az első kategóriába (sematikus rajzok és pálcikaemberek). Gyakoriak a pálcikaemberek a karika-vonal sémák (ide sorolva a geometrikus törzseket) is, egy zenetanár pedig nem rajzolt, csak a kérdésekre adott választ. Bár rendelkezésre állt a teljes színekészlet, a rajzok legtöbbje egyszínű: 27 rajz közül 22 egyetlen színnel készült egy pedig tollal, amit a rajzoló halványan megerősített színes ceruzával. A rajzolási idő 1-2 perc volt, a válaszokkal együtt kb. 5 percet szántak kitöltőik a tesztekre. Ennek egyik oka lehetett, hogy az értekezlet és a vezető kérésére készített rajz nem feltétlenül a legideálisabb tesztszituáció, de kapott rajzok sablonossága, személytelensége mögött a személyes tapasztalat és mondanivaló hiánya is joggal feltételezhető.

Vannak arctalan figurák (2), két ponttal jelzett szemmel és egy vonallal jelzett szájjal rajzolt figurák (7). A legtöbb arc sematikus, gyakoriak a haj nélküli ábrázolások. Csak két figurának van kidíszített ruhája. A minta egyik rajza, melynek „Távolság v. Burok” a címe, piros színnel készült, körbeveszi egy körvonal, körülötte pedig pálcikaemberek vannak. A rajz igen hasonlít a (X.3) rajzhoz, ott a figurát körülvevő üres tér szolgál a magány ábrázolására.

Érdekes még a „Rohanok nem tudom merre” c. kép, amelyen a Vass Zoltán (2006) által leírt mozgó, energikus pálcikaember típusa jelenik meg, amelyben nem az ember, hanem a cselekvés, dinamikus mozgás ábrázolása a cél. Ezen a rajzon van talajvonal, a figura tárgyat (táskát?) visz a kezében, felénk fordul és mosolyog, ez a rajz a sematikus pálcikaemberekkel ellentétben pozitív összbenyomást kelt.

A személyi és tárgyi környezet hiánya dominál a mintában. Egyetlen rajzon szerepel egyenrangú segítő, (mindkét figura egyszerű kettős vonalú sémával ábrázolt) két gyermek kezében van tárgy (lufi, illetve játék mackó és virág), a pálcikaember körül van környezet, a

vak embernek pedig van vakvezető kutyája. Az összes többi rajzon a fogyatékos ember körül teljesen hiányzik a személyi és tárgyi környezet, a már említett „Távolság vagy Burok” című rajz a probléma ábrázolása kategóriába sorolható.

A zenetanárokkal nem vettem fel kontrollként szabadrajzot, amely információt adott volna arról, hogy egyébként is sematikus, sablonosan rajzolnak-e. A tesztfelvétel körülményei nem feltétlenül voltak ideálisak, ez részben magyarázatul szolgálhat az alacsony rajzi nívóra és a sablonos válaszokra, azonban elgondolkodtató adat, hogy a 27 zeneiskolai tanár közül 13 nyitott fogyatékos növendékek oktatására 9 egyáltalán nem, 4-en bizonytalanok 1 esetben nem kaptam választ. Ez az egyetlen minta, ahol valaki egyáltalán nem rajzolt.

A mintában két új motívum jelent meg: olyan csak arcot ábrázoló rajzok, amelyek az első minta arcaival ellentétben sablonosak voltak, és a már említett dinamikus pálcikaember.

A két minta tanulságai

A *SZTE Zeneművészeti Karának* hallgatói önkéntes alapon rajzoltak, ami a zeneiskolai szituációhoz képest mindenképpen más mintavétel és teszthelyzet. Ezért nem érdemes összehasonlítani, csak a kérdés egy másik aspektusát bemutatni. A SZTE hallgatóinál a rajzolási idő (nem a teljes tesztfelvétel) sokkal hosszabb volt, legrövidebb ideig rajzolók 2-3 percre, de többen 8-9 percre, ketten 10-nél több percet is töltöttek a rajzzal.

Az egyszerű igen/nem válaszon túl a legtöbbjüknek volt mondanivalója a témáról, válaszaik nyitottságot tükröztek.

A zeneiskolai tanárok tapasztalataiban jelen voltak a nehézségek, kudarcok, amelyek erőteljesen meghatározták, sőt polarizálták az attitűdöket. A tesztfelvétel során zeneiskolában dolgozó tanárokkal folytatott személyes beszélgetések vegyes képet mutattak. Volt olyan fővárosi zeneiskola igazgatója, aki a zeneiskolák feladataként a tehetséggondozást nevezte meg, és azt is kijelentette, hogy a fogyatékos növendékek oktatása „zeneterápia” amire egy zeneiskolai tanár nem kap felkészítést. Egy másik szintén fővárosi zeneiskolai tanár arról számolt be, hogy rendszeresen tanít hegedülni olyan gyermekeket, akiknek az egyik keze „nem működik normálisan”. Ő felsőfokú képesítést szerzett gyermekvédelemből, elvégzett egy fejlesztőpedagógiai 60 órás akkreditált továbbképzést is. Elmondása szerint szívesen vállal „problémás” növendéket, sőt kollégái gyakran hozzá küldik ezeket a gyermekeket. Azt is hozzátette, hogy szereti őket tanítani, mert szorgalmasak, és gyakran évek múltán sokkal eredményesebb tanulókká válnak, mint a tehetségesnek ítélt társaik, akik nem szeretnek gyakorolni. Kérdésekre, hogy a zeneiskola feladata-e felvállalni a fogyatékos tanulókat, azt a

választ adta, hogy nem volna jó kötelezővé tenni, mert többször tapasztalta, hogy felkészületlen tanár növendékeként néhány hónap múlva életre szóló kudarcélményekkel hagyják ott a zeneiskolát. Ezen két véglet között számtalan véleménynel találkoztam, de a legtöbben egyetértettek abban, hogy a zeneiskolákba egyre több „nehezen tanuló”, „SNI-s”, vagy „fogycatékos” gyermek érkezik. Fogadásukra a zenetanárok nincsenek felkészülve. Egy szegedi zeneiskolai tanár arról számolt be, hogy legtöbbször nem világosítják fel a zenetanárt a gyermek speciális szükségleteiről, ez pedig a gyermek és az oktató számára is kudarcokhoz vezet.

Bár örömteli változás, hogy a hallgatók által említett kurzusok megjelentek a zenetanárok képzésében, a speciális zeneoktatás szakirodalma, amelynek emblematicus nemzetközi képviselői többek között *Alice-Ann Darrow*, *Judith Anne Jellison* és *Adam Ockelford*, Magyarországon jelenleg egyáltalán nem ismert. A zenetanárok nagy részének igénye van ezekre az ismeretekre, fontos volna a gyógypedagógusok és zenetanárok együttműködése, illetve a speciális zeneoktatás hazai és külföldi jógyakorlatainak minél szélesebb körben való terjesztése. Érdekes szempont lehetne a vizsgálat megismétlése úgy, hogy a tesztfelvétel előtt gyakorló zeneiskolai tanárok kapnak egy hosszabb elgondolkodtató előadást fogyatékossággal élő zenészek teljesítményéről.

A zeneiskolai inklúzió jelen helyzetének és lehetőségének részletes elemzése meghaladja jelen dolgozat kereteit, de *Nádizumzum* zenekar tapasztalatai alapján a többségi zenetanárokkal közösen előkészített koncertjeink a zenetanárok számára is pozitív élményt jelentettek. A legtöbb professzionális zeneoktatásban dolgozó kolléga meglepődött azon, hogy a *Nádizumzum* zenekar tagjai jól irányíthatók vezénnyelssel, ill. gyorsan képesek alkalmazkodni a zenei tempókhoz, karakterekhez. Hasonló közös előadások, inkluzív koncertek előkészíthetik a zeneiskolai inklúzió folyamatát: a leendő zenetanárok számára tapasztalatszerzési lehetőséget nyújtanak, a már dolgozó kollégák számára a tapasztalatok megosztásának, szakmai együttműködésnek lehet a kezdete. A közös koncertek és a szociális projektek összehasonlításában említettem, hogy a koncert azért hatékony formája az érzékenyítésnek, mert a zenét tanuló gyerek számára ismerős helyzetben ismerős feladatért vállal felelősséget. Hasonlóképpen, mikor egy kórusvezető vagy zenetanár a saját együttesét készíti fel a közös koncertre, egy szakmai tudása alapján megoldható kihívással szembesül. A Consonante módszer ebből a szempontból azért is hatékony, mert a vitalitási affektusokra érzékeny zenekari tagok jól tudnak alkalmazkodni a másik együttes dinamikai, tempóbeli elképzeléseire. Egy közös koncert első próbáján gyakran meglepi a másik együttest, hogy

nem nekik kell alkalmazkodni a *Nádizumzum* zenekarhoz, ahogy ezt előzetesen feltételezték. Ezzel ellentétben, amikor egy zeneiskolai tanár olyan növendék oktatását vállalja föl, akinek a tipikustól eltérő tanulási sajátosságaihoz nincs meg a megfelelő eszköztára, ráadásul arra is vállalkozik, hogy új növendékével egy kevésbé rugalmas követelményrendszernek megfelelő ütemben fog haladni. Abban, hogy egy zenetanár felvállalja ezt a kockázatot, segítséget adhat a közös produkció öröme, sőt esetleg a másik együtttest felkészítő tanárral való szakmai kapcsolat is. A zeneiskolai keretek rugalmatlanságát, és a tanárok felkészületlenségét a téma nemzetközi szakemberei is a sikeres zeneiskolai integráció két legfőbb akadályaként említik (pl. Colwell és Thompson, 2000; Darrow, 2014; Hourigan, 2007).

10. Értékelés

10.1. A kutatás hipotéziseinek értékelése

Az alábbiakban összefoglalom a kutatás során felmerült hipotéziseket, melyek a kvalitatív kutatás logikájának megfelelően nem egyszerre, hanem folyamatosan fogalmazódtak meg.

H1: A projektív rajzteszt komplexitása miatt alkalmas eszköz lehet a rajzoló fogyatékoság iránti attitűdjének feltárására.

Ez a hipotézis bizonyítást nyert. A rajzteszt felvételének módja, instrukciói, megfigyelési szempontjai a kutatás során folyamatosan bővültek.

A rajzteszt instrukciója „rajzolj egy fogyatékos embert!”

Az eszköz 12 színű ceruzakészlet. A tesztfelvétel során sokan használtak saját rajzeszközt, a Kórusiskola tanulói saját rajzeszközökkel pl. pasztellkrétával dolgoztak, a legtöbben saját készletükből használtak grafitceruzát és radírt. A rajzteszt pedagógiai célú felhasználásánál ez nem jelent problémát, kifejezetten kutatási célból felvett rajztesztek esetén érdemes ezt a lehetőséget kizárni.

Csoportos helyzetben érdemes megmérni a rajzolási időt, ez különösen egyszerű sematikus ábrázolások esetén lehet fontos. Az extrém rövid rajzolási idő a feladat elkerülésére utalhat, a hosszú rajzolási idő, (ha a rajzteljesítmény ezt nem indokolja) belső konfliktusokra utalhat. Ilyen volt a Z8 hosszas gondolkodás után született pálcikarajz. A rajzoló az utóteszten és az utóteszt után szóban is elmondta, hogy nem tud fogyatékos növendékkel dolgozni, mert annyira sajnálja őket.)

A teszt értékeléséhez szorosan hozzátartozik az utóteszt.

Informatívnak bizonyult a címadás és a és a rajzolt figura érzéseire vonatkozó kérdés.

A teszt kiértékeléséhez szakértők bevonásával sok mintázatot sikerült találni. A teszt jelen formájában kvalitatív kutatásra alkalmas, a leírt jelenségek mindenképpen csak mintázatban értelmezhetők. További minták gyűjtése és elemzése alapján a kategóriák és jelenségek leírása további finomítást igényel.

A rajzi jegyek közül találtam a rajzoló attitűdjének érzelmi (affektív), gondolati (kognitív) és viselkedésbeli (konatív) komponensére, illetve a rajzoló személyes bevonódásának mértékére utaló jelzéseket.

H2 Jelentős különbségek lesznek az érzékenyítő programban részt vett csoport szóbeli visszajelzései és az ugyanezekkel a személyekkel felvett rajzteszt eredményei között.

Ez a hipotézis igaznak bizonyult. A szóbeli visszajelzések alapján több kidolgozott, kontextusban ábrázolt, pozitív tónusú rajzot vártunk volna. Ez az eredmény megerősíti a rajzteszt létjogosultságát az attitűd feltárásában.

H3 Az érzékenyítő programban részt vett és a kontrollcsoport rajzai között eltérő mintázatokat fogok találni.

Ez a hipotézis nem bizonyult igaznak. Az első minta rajzai arra engednek következtetni, hogy az egyetlen alkalommal megtartott érzékenyítő programnak akkor sincs hosszú távú hatása az attitűdre, ha az az alkalom erőteljes érzelmi bevonódással járt.

H4: A közösségi zeneterápiás projektekben részt vett tanulók rajzai pozitívabb attitűdöt tükröznek, mint az egyszeri érzékenyítésben részt vett tanulóké.

Ez a hipotézis igaznak bizonyult. A *Kórusiskola* tanulóinak rajzai rajzi nívóban messze meghaladják az első csoport rajzait. A legfeltűnőbb különbség az (indokoltan) hosszú rajzolási idő, ami arra utal, hogy volt mondanivalójuk a témáról. Rajzaik színeesebbek, személyesebbek, mint a másik minta rajzai, sablonos válaszok, személyi és tárgyi környezet nélkül ábrázolt figurák vagy pálcikaemberek alig fordulnak elő a mintában.

H5: Önkontrollos vizsgálat esetén a közös koncert előtt és után készült rajzok közül legalább néhány esetben azonosítható az élmény hatása a fogyatékos iránti attitűd változásában, ill. meg fog jelenni a közös zenélés ábrázolása.

Mivel a *Kamaraműhely* kevés tagja volt jelen az előtesztnél és az utótesztnél is, csak az előteszt rajzait értékeltem, így erre a kérdésre nem kaptam választ. Továbbra is kérdés, hogy van-e attitűdváltozás a közös zenélés hatására, illetve, hogy a rajzteszt újbóli alkalmazása megfelelő eszköz-e ezeknek a változásoknak a kimutatására.

H6: A zenetanárok

a: nagy része nem szívesen vállalkozik fogyatékos növendékek oktatására,

b: nem kaptak ehhez megfelelő képzést, szakmai segítséget

c: de nyitottak egy közös koncertre fogyatékos zenészekkel.

A szöveges válaszok alapján a hipotézis első része nem bizonyult igaznak, a 28 zenetanár közül 14 vállalkozna, vagy valamilyen feltétellel nyitott fogyatékos növendékek oktatására, 4-en bizonytalanok és csak 9 nem választ kaptam (egy rajzoló nem adott választ). A második feltételezés igaznak bizonyult, csak egy tanár jelezte, hogy bármiféle képzést kapott, aki jelenleg még hallgató a Zeneművészeti Egyetemen. A harmadik alhipotézis részben bizonyult csak igaznak, a 28 zenetanár közül csak 17 nyitott a közös koncertre, 7 bizonytalan, és 6 nemleges választ kaptam.

H7: A leendő zenetanárok

a: nagy része nem szívesen vállalkozik fogyatékos növendékek oktatására,

b: nem kaptak ehhez megfelelő képzést.

A hetedik hipotézisem egyik alpontja sem bizonyult igaznak, a Zeneművészeti Egyetem hallgatói közül a 12 válaszadó közül 10-en nyitottak fogyatékos növendékek fogadására, és 6-an említették, hogy kaptak erről képzést tanulmányaik során.

10.2. Érzékenyítő programok és hatásvizsgálatuk

Érdekes tendencia, hogy a második vizsgálat rajzaiban sem a *Kórusiskola* sem a kontrollcsoport rajzaiban nem voltak jelen a feladat elhárításának jellemző jegyei. Bár a minta túl kicsi, hogy messzemenő következtetéseket vonjunk le, felmerül a lehetőség, hogy az évtizedes zenei nevelés olyan személyiségjegyek kialakulásához vezet, amelyek befogadóbbá teszik ezeket a gyermekeket, így a közösségi zeneterápiának elsősorban a második formája, a közös előadásra való felkészülés különösen hatékony lehet a társadalmi érzékenyítésben.

Zenei projektek, koncertek esetén ennek előkészítő szakasza, amikor az együttes vezetője meghirdeti a közös koncertet, ezáltal értékesnek hirdeti a fogyatékossgal élő zenészek produkcióját, érdemesnek arra, hogy közös koncertet adjanak. A próbák folyamata a bevonódásnak egy látens formája azáltal, hogy egy tag időt, energiát fektet a darabok elsajátításába, ezáltal személyesen magáénak érezheti a készülő közös produkciót.

Mivel ezek a tendenciák kevésbé válnak tudatossá, illetve a találkozás során átélt élmények nagy része nem kerül megfogalmazásra, a programok szervezőinek kevés reális visszajelzése

van az érzékenyítés sikeréről vagy sikertelenségéről. Így van ez minden más érzékenyítő programnál, ezért hatásvizsgálatuk fontos volna, de a verbális visszajelzés gyakran hamis képet ad a résztvevők élményeiről.

10.3. A projektív rajztesztek lehetséges alkalmazása a pedagógiai gyakorlatban

Jelen kutatás alapján a projektív rajztesztek, ezen belül is a „rajzolj egy fogyatékos embert” teszt számos lehetőséget nyújthat a pedagógia gyakorlat számára fogyatékossgal kapcsolatos érzékenyítő programok előkészítésére, elmélyítésére és értékelésére. Az attitűd három komponense közül a viselkedésbeli (konatív) reakció az egyetlen, amely egy gyakorlati találkozást is magában foglaló érzékenyítő program során közvetlenül megfigyelhető. Az attitűd érzelmi (affektív) és gondolati (kognitív) és összetevői, a viselkedési szándék, leggyakrabban rejtve marad, így a pedagógus számára nem hozzáférhető.

Bár a téma komplexitása miatt ez a vizsgálat inkább előzetes pilot-kutatásnak tekinthető, érdekes, hogy a második vizsgálatnál a rajzok és tesztkérdések együtt sokat elárulnak a rajzoló fogyatékossgához való hozzáállásáról. Úgy tűnik, hogy a rajzolás, esetleg a közös rajzok készítése segíthet a tabunak számító tapasztalatok, érzelmek felszínre hozásában, jó módszer lehet egy érzékenyítő program feldolgozásánál, a tapasztalatok elmélyítésénél, akár egy csoportbeszélgetés, kiértékelés hatékony eszköze lehet. *Kárpáti Andrea* szerint (2001b, 200.o). „A kamasz, akár a kisgyermek, az elmélyült alkotást mágiaként éli meg - akkor is, ha a művel végül elégedetlen, ha a kifejezés varázslata nem sikerült. A mű születése, maga az alkotás folyamata is jelképes értékű. Akár a performance vagy happening művészeti műfaja, a cselekvés maga is esztétikumot hordoz.” (*Kárpáti*, 2001b, 200.o.)

A rajz „az élményfeldolgozás valamilyen állomásának reprezentánsa”, (Gerő, 2003, 39.o.). Ebből az aspektusból szemlélve maga a rajzi kifejezéssel nemcsak pillanatfelvételt kapunk a rajzoló a fogyatékossgához való hozzáállásáról, de a rajzolás folyamata szerves része lehet az attitűdök hatékony formálásának is. A rajzolás segít az indulatok megszelídítésében és az élmények, érzések kommunikálhatóvá tételében (Gerő, 1974). Ezt a Gerő által feszültségredukciós hatásnak nevezett folyamatot *Malchiodi* is leírja, szerinte a rajzoltatás célja „ lehetőséget adjon témák, érzések és más élmények kommunikálására, valamint az önkifejezésen keresztül új dolgok felfedezésére és problémák megoldására” (*Malchiodi*, 2003,

18.o.). *Kramer* is (1994) hangsúlyozza a kreatív tevékenység során elinduló pszichológiai folyamatokban rejlő gyógyító, újjáteremtő erőt. Véleménye egybeesik *Nagy József* szavaival: „az önkifejezési képesség funkciója az élményképzés: magunk »termeljük« az élményt saját örömeinkre, ezáltal helyreállítjuk, stabilizáljuk pszichikumunkat, lelki egészségünket. Bármilyen tevékenységünk az önkifejezés élményét adja, ha önálló, alkotó jellegű: kompetenciánk objektiválása, ennél fogva motivációs bázisa hasonló az alkotási folyamat motivációjához. Az önkifejezés ugyanakkor kommunikáció is [...] Végül az önkifejezés gyakran szimulatív tevékenység, vagyis játékos jellegű, a játék motivációi is erősítik.” (*Nagy*, 2000, 269. o.)

A rajzokkal való munka során fontos a gyermek és a felnőtt (tanár, művészetterapeuta) kapcsolata. A szabad önkifejezést gátolhatja, iskolai környezet fegyelme, elvárások, így megfontolandó a programok tervezésekor a rajzolás szakaszában művészetterapeuta vagy pszichológus bevonása, esetleg külső helyszín tervezése (pl. rajzstúdió, művészetterápiás műhelyszoba), ahol a környezet és a rendelkezésre álló rajzeszközök kellő szabadságot és inspirációt nyújtanak a rajzoláshoz, akár egyéni, akár közös alkotások készítéséhez.

A fogyatékkal kapcsolatos rajzok értelmezésében nagy a szubjektivitás veszélye, rajzok elemzéseis tekinthető projektív technikának, az értelmező saját gondolatait, érzéseit vetítheti a rajzba. Mint minden más vizuális inger, a vizsgált rajzok rendelkeznek egy úgynevezett reaktív értékkel, amelynek komponensei „az alkalmazott anyag és eszköz sajátosságai (*anyaghatás*, például dinamikus ecsetvonások vagy élénk színek); ill. a *rajztéma* (az általa képviselt problématerület, a téma szimbolikus értéke, szabadrajzban ide tartozik a témaválasztás is)” (*Vass*, 2002, o.n).

Amikor nem áll rendelkezésre több elemző véleménye, az erőteljes érzelmi bevonódás miatt nagy a belemagyarázás esélye, amelyet a rajz hosszabb befogadó, intuitív elemzésével, a rajzoló saját értelmezésének figyelmes hallgatásával, a konfrontáció módszerével és a fenomenológiai leírás technikájával érdemes tompítani. *Vass Zoltán* fontosnak tartja az intuitív elemzést, amikor a néző nem irányítja a figyelmét, hanem hagyja, hogy hasson rá a rajz. Az intuitív benyomásokat azonban sosem fogadja el feltétel nélkül, hanem összeveti a rajz szisztematikus elemzése során kapott eredményekkel. A fenomenológiai leírás “a rajz elfogulatlan, tárgyilagos, leíró jellemzése” (*Vass*, 2006, 832.o.). A rajz jellemzőinek objektív felsorolása értékelés, értelmezés és jelentésadás nélkül abban segít, hogy az elemző figyelme ne szűküljön le az első benyomás által nyert jelentést, értelmezést alátámasztó jelzésekre. Az

objektivitást segíti elő, ha figyelembe vesszük a rajz tartalmi-szimbolikus szintjén kívül a formai-szerkezeti jegyeit (grafomotoros vagy stilisztikus változók) valamint a kifejezés közegét, amelyet röviden három kérdésben foglalhatunk össze: mit, hogyan és mivel.

Mindenképpen kerülendő egy-egy rajz értékítélete, vagy a pedagógus saját értelmezésének a rajzolóra való rákényszerítése. Megfontolandók *Kárpáti Andrea* szavai: „Az alkotó szöveges magyarázata a kamaszrajzok szimbólumainak megértéséhez nélkülözhetetlen. A rajz számos esetben segíti a szóbeli közlést, utat nyit az egyébként nehezen születő szavaknak. A magyarázatból gyakran egy egészen más képértelmezéshez jutunk, mint amit a látvány a felnőtt szemlélőnek sugall.”(*Kárpáti*, 2001b, 200.o.)

A teszt pedagógiai alkalmazásának legfontosabb indikációjának az élmény a maga komplexitásában való megjelenítését és annak verbális megfogalmazását elősegítő funkcióját látom.

11. Összegzés

A dolgozat témája a súlyosan halmozottan fogyatékos személyek számára kidolgozott Consonante módszer bemutatása és a közösségi zeneterápia szakirodalma alapján felépített projektek hatásvizsgálata projektív rajztesztekkel. Amikor a *Nádizumzum* zenekarral eltöltött tíz év gyakorlati munkájának eredményét a kutatás oldaláról kezdtem megközelíteni, számtalan nehézségbe ütköztem. A súlyosan halmozottan fogyatékos emberek életéről, képességeiről, oktatásáról más fogyatékosági csoportokhoz képest sokkal kevesebb a fellelhető szakirodalom. Annak ellenére, hogy a zeneterápia szakirodalma és a gyakorlatban dolgozó szakemberek is gyakran számolnak be zenei érdeklődésükről, oktatásuk módszertana még messze nem aknázza ki az ebben rejlő lehetőségeket. Társadalmi befogadásukról is nagyon keveset tudunk, szinte kizárólag a családok életét vizsgáló statisztikák adnak erről részleges információt.

A közösségi zeneterápia szakirodalma érdekes új alternatívákat kínál a társadalmi befogadás előkészítésére. A *Nádizumzum* 10 éves tapasztalata alapján a közös zenélés valóban olyan út, amely hatékonyan segíti elő a kapcsolatteremtést a zenésztársakkal és a közönséggel is. Ez a jelenséget szerettem volna körüljárni a dolgozatomban, de abba a nehézségbe ütköztem, hogy nem találtam olyan eszközt, amely elég érzékeny volna ennek a sajátos találkozásnak a maga komplexitásában való felmérésére. Ezért választottam mérőeszközként a projektív rajztesztet,

amelynek alkalmazása újabb kérdéseket vetett föl, így a rajztesztek kerültek a kutatás fókuszába.

Tekintve a téma újszerűségét, a dolgozat elméleti része 10 év tapasztalatának részletes, leíró, magyarázó jellegű kutatásáról, a második fele a kutatás eszközének kidolgozásáról és négy vizsgálat eredményeinek leírásáról szól. A dolgozat központi témája, amely a két részt összeköti: a közös zenélés szerepe súlyosan halmozottan fogyatékos zenészek és a velük zenésztársként vagy közönségként kapcsolatba kerülő emberek életében.

A közösségi zeneterápia egy olyan rendszerszemléletű megközelítés, mely tágabb perspektívában értelmezi a terápiás munkát, a zene közösségteremtő erejét használja fel társadalmi változások előkészítésére. A közösségi zeneterápia szakirodalmában megjelenő gondolatok nem idegenek a magyar zenepedagógiai hagyományoktól, Kodály számos írásában utal a zeneoktatás jellemnevelő, közösségformáló erejére. A közösségi zeneterápia alapelvei a hazai gyakorlatban is segíthetik a társadalmi integrációt, akár fogyatékossgal élő csoportok akár más marginális helyzetű csoportok esetén. A közös zenélés gyakorlata különösképpen is alkalmasnak tűnik a felnövekvő generáció érzékenyítésére, akik a kutatások szerint cselekvésorientáltak, legszívesebben saját tapasztalataikból tanulnak és érzékenyek a társadalmi igazságtalanságokra.

A nyugati kultúrákban a fogyatékossgal kapcsolatos pozitív attitűd egyfajta kulturális elvárásnak tekinthető, ám a gyakorlatban a fogyatékos ember és a többségi társadalom viszonya egy dinamikus, konfliktusoktól sem mentes rendszert alkot. A fogyatékos emberrel való személyes találkozást többek között velünk született idegrendszeri reakciók, személyes és társadalmi normák, előítéletek, kulturális hagyományok és egyéni tapasztalatok alakítják. A súlyosan halmozottan fogyatékos személyek külső megjelenése és viselkedése a legtöbb esetben erőteljesen eltér a megszokottól. Amikor először találkozunk velük, a legfeltűnőbb egy vagy több humánspecifikus funkció hiánya vagy akadályozottsága, vagyis az kerül a figyelmünk fókuszába, hogy az adott személy mit nem tud.

A közös zenélés gyakorlata képes kereteket adni ennek a találkozásnak. A közös koncertekre való készület és a próbák során a szembetűnő hiányok helyett a közös érdeklődés, közös tevékenység kerül előtérbe. A zenei interakciók egyenrangú kapcsolatok, barátságok kiépülésének lehetőségét hordozzák.

A súlyosan halmozottan fogyatékos gyermekek oktatásának, nevelésének fontos eleme lehet közös zenélés, amely olyan tevékenységgé válhat, ami felnőtt korukban is gazdagíthatja az életüket. A Consonante módszer, amelyet e dolgozat szerzője a gyakorlatban dolgozott ki, fontos eleme lehet oktatásuknak, képzésüknek. A módszer a velünk született zeneiségre épül, a zenét automatikusan követő mozdulatokat alakítja át hangszeres mozgásokká. A próbák során a résztvevők figyelemkoncentrációja, fegyelme, feladattudata fejlődik, a közös koncertek alkalmával számtalan tapasztalatot szereznek, a megtapasztalt siker és elismerés növeli az önbecsülésüket. A közös zenélés társas tanulásként is felfogható, amely segíti a zenészeket abban, hogy egy inkluzív közösség viselkedési normáinak is meg tudjanak felelni.

A közös zenélés nemcsak a *Nádizumzum* zenekar tagjait gazdagítja, hanem mindazokét is, akik velük zenélnek. A közös zenélés létrehoz egy mikroközösséget, amelyben nem a fogyasztói társadalom értékrendje érvényesül. Ebben a közösségben nem számít a státusz, az anyagi helyzet, a pozíció vagy a kapcsolati tőke, csak a személyes kapcsolatok minősége. A visszajelzések alapján ez az élmény a zenésztársak számára is fontossá válik, többen visszajárnak, hogy újra és újra átélhessék.

A kutatás témája ennek az élménynek a vizsgálata. Egy érzékenyítő program kapcsán azt vizsgáltam, létrejön-e a közösség élménye egyetlen találkozás alapján. Az osztálytól kapott szóbeli visszajelzések nagyon pozitívak voltak, így azt vizsgáltam, hogy megjelennek-e ezek az élmények egy két hónappal később felvett rajzteszten. A rajztesztet a két a programban részt vett csoporttal és egy-egy kontrollcsoporttal vettem föl. Az eredményekben nem volt látványos különbség, ezért különböző végzettségű külső szakértőket vontam be a rajzok elemzésébe. Ezen kívül felvettem a rajztesztet egy olyan csoporttal is, akiknek több személyes tapasztalata van fogyatékos emberekkel való együttműködésről, és személyes beszámolóik alapján már megtapasztalták az említett közösségi élményt.

A rajzok elemzése, értelmezése a vártnál lényegesen összetettebbnek bizonyult, a kapott rajzok vizsgálata egy önálló, az eredeti kutatási kérdéstől részben független önálló kutatási témává vált. Az eredmények ígéretesek, az elvégzett munka egy hosszabb kutatássorozat bevezetőjének, pilot-kutatásnak is tekinthető. A szakértők és a releváns szakirodalom alapján a rajzok személyessége volt a legmeghatározóbb különbség a rajzok között. A személyesség alapján öt kategóriába soroltam a kapott rajzokat: (1) sablonos rajzok és pálcikaemberek, (2) probléma, vagy helyzet ábrázolása, (3) arc nélküli figurák, (4) identifikáció vagy egyenrangúság megjelenése a rajzban, (5). a személyes élményt megjelenítő és szimbolikus

válaszok. Az elemzés során nem minden rajzot tudtam egyértelműen besorolni a fenti kategóriákba, sok rajzot találtam, amelyek személyesebbek voltak a sablonos, vagy problémát ábrázoló rajzoknál, de nem voltak az egyenrangúságra, identifikációra utaló jelzések.

A későbbiek során annyival finomodott ez a besorolás, hogy találtam olyan egyszerű, sablonosan megrajzolt figurát is, amelyet a rajzoló sokkal személyesebb narratívával egészített ki, ezáltal egyértelművé vált, hogy a rajzot és az utótesztre adott választ is figyelembe kell venni a rajz értelmezéséhez, besorolásához.

A rajzokon gyakori volt a személyi és társas környezet teljes hiánya, a marginális pozícióban ábrázolt apró figura, ami a fogyatékos ember társadalmi izolációjának szimbóluma lehet, illetve arra utalhat, hogy a fogyatékosról való kép nem képezi a rajzoló világképének szerves részét. Ennek különböző fokozatai jelentek meg a rajzokon, a tekintet iránya, a testhelyzet vagy fizikai kapcsolódási pont (pl. a kerekesszékre rajzolt fogantyú) a fogyatékos ember megközelíthetőségére utaló jelek.

A rajzok közül elkülöníthetők a fogyatékoság aktív illetve passzív ábrázolásainak jegyei, a fogyatékos ember alacsonyabb vagy egyenrangú társadalmi státusznak ábrázolása, illetve a személyközpontú vagy problémaközpontú ábrázolások.

Az attitűd érzelmi komponensére utalhat a rajz érzelmi, hangulati tónusa, színhasználata, illetve valószínűleg erős érzelmi bevonódás alapján készültek a csak arcot vagy mellképet ábrázoló rajzok. Pozitív attitűdre, nyitottságra, utalhat a rajzba fektetett energia, amelynek jele lehet a (rajzi teljesítmény alapján indokolt) hosszabb rajzolási idő, ami figura díszítése, radírozás utáni minőségjavulás.

A kutatás során megvizsgáltam négy mintát: az egyszeri érzékenyítésben résztvett két osztályt és a párhozamos osztályt rajzai között nem volt látványos különbség. A második teszt tapasztalatai alapján a Nádizumzum Zenekarral több közös programban részt vett *Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola* tizenegyedik osztályának rajzai sokkal személyesebbek voltak, de a kontrollcsoportként választott zenei gimnázium tanulói is pozitívabb rajzokat rajzoltak az első minta tanulóinál. A *Népzenei Kamaraműhely*, mint együtt zenélő vegyes életkorú közösség rajzai szintén nagyobb nyitottságról, bevonódásról tanúskodtak, mint az elsőként felvett rajztesztek. Az utolsó vizsgálatból az derült ki, hogy a leendő zenetanárok nyitottak fogyatékossgal élő növendékek fogadására, kaptak is erről képzést, de a legtöbben még nem tartják magukat felkészültnek fogyatékos növendékek oktatására, míg a zeneiskolai

tanárok rajzai sokkal kisebb nyitottságról vallanak. Közülük többeknek vannak tapasztalatai fogyatékos növendékek oktatásával kapcsolatban, de ezek a tapasztalatok nem minden esetben pozitívak. A kutatás arra enged következtetni, hogy a közösségi zeneterápia alapelvei alapján szervezett inkluzív koncerteknek komoly hozadéka lehetnek a középiskolás korosztály életében, leendő és pályakezdő tanárok számára pedig tanulási, tapasztalatszerzési lehetőséget jelenthet. A zeneiskolai tanárok nagyobb része nyitott egy fogyatékossgal élő zenészekkel való közös koncertre, ami a zeneiskolai inklúzió terén fontos előrelépés lehet.

A kutatás gyakorlati hasznát leginkább három területen emelném ki. A közösségi zeneterápia a hazai gyakorlatban még kevésbé tudatosan használt, ám fontos új megközelítés lehet a társadalmi érzékenyítésre. A Consonante módszer és a velünk született zeneiségre épülő oktatási módszerek a súlyosan halmozottan fogyatékos emberek számára számos új lehetőséget biztosíthatnak. A projektív rajzesztek pedig új utakat kínálnak a pedagógiai munkában és a kutatásban a fogyatékossgal kapcsolatos attitűd feltérképezésére, tudatosítására, formálására.

Summary

The topic of the doctoral dissertation is the reflective practice of the Consonante method worked out for people with severe disabilities. The Nádizumzum Orchestra is a performing group founded in Szent Erzsébet Nursing Home from the residents of the institution in 2007. The approach of Community Music Therapy, which describes the interrelated dynamics of successful musical performance and social inclusion, provides a theoretical framework for the reflection of this practice.

The social exclusion of individuals with severe disabilities is well documented not only in Hungary, but all over the world. The first part of the dissertation presents an overview about the roots of their exclusion, and describes the Consonante method as a new educational opportunity for these people, and a potential pathway of their inclusion.

The second part is a description of an action research, with the aim of mapping the impact of different community music therapy projects: a disability awareness project for 7th and 10th grade high-school students, and inclusive concerts with different co-performers. The method used for the research was a projective drawing test „draw a person with disability”. In addition to the primarily research questions the application and evaluation of this projective test became a secondary, similarly important topic of this research.

Following the steps of Seven Step Configuration Analysis method (described by Vass, 2011b) different categories and their graphic signs were described based on 116 drawings and their coding by six independent professionals. The most relevant aspect of the drawings was the visual expression of personal engagement ranging from simple stick figures to the depiction of personal experience and complex symbolic narratives. Other categories were described such as active or passive, equal or subordinated social role associated with someone with disability and the affective component of the drawer's attitude.

According to the results one disability awareness workshop does not seem to be effective in changing attitudes towards disability, regardless of its deep emotional impact. The drawings of co-performances express more openness and personal engagement. As an additional result, the drawings of music students in control groups are generally more positive than the drawings of the first sample. While the research can be considered as a pilot project, the reflection of the practice of the Nádizumzum orchestra can be useful for educational practice and future research projects as well.

Felhasznált irodalom

- A Zene Gyógyító Ereje (2015. Március 20.) Magyarország az én hazám <https://www.youtube.com/watch?v=0BnWnfuFKig> . Utolsó megtekintés: 2017.01.26.
- Allport, G W (1979): Az attitűdök. In: Halász L, Hunyady Gy, Marton M (szerk): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 41–57
- Ansdell, G (2014.) *How Music Helps in Music Therapy and Everyday Life*. Farnham: Ashgate
- Ansdell, G. (2005). Being who you aren't; doing what you can't: Community music therapy és the paradoxes of performance. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/view/229>.
- Ansdell, G. (2002). Community Music Therapy The Winds of Change. *Voices: A World Forum For Music Therapy*, 2(2). doi:10.15845/voices.v2i2.83 <https://voices.no/index.php/voices/article/view/83/65> . Utolsó megtekintés: 2017.01.26.
- Antos Zs., és Vass Z (2011). Szörnypszichológia a projektív rajzok tükrében. *Magyar Tudomány*, 172. évf. 10. sz. 1154-1163. o. http://epa.oszk.hu/00600/00691/00094/pdf/mtud_2011_10_1154-1163.pdf Letöltve: 2017.10.30.
- B. Erdős, M. (2014) Az addikció mint a fogyasztói társadalom nagy narratívája. *Szociális szemle*. (7. évf.) 1. sz. 29-41. old. szocialismunka.btk.pte.hu/hu/tartalom/szocialis_szemle . Utolsó megtekintés: 2017.01.26.
- B. Erdős, M. (2012) Generativitás és fenntartható fejlődés. *Acta Sociologica*. (5. évf.) 1. sz. 105-113. o. http://szociologia.btk.pte.hu/sites/default/files/Acta_Sociologia/16_-_b._erdos.pdf . Utolsó megtekintés: 2017.01.26.

Bácskai, E Manchin, R. Sági, M. és Vitányi, I. (1972) *Ének-zenei iskolába jártak*. Budapest: Zeneműkiadó

Balázs, J (2010) Értéktrend, egyenlőtlen esélyek és a befogadás esélyei. Kultúra és közösség 1.(14.) évf.) 3. sz. 5-10. old.
http://www.kulturaeskozosseg.hu/pdf/2010/3/kek_2010_3_1.pdf . Utolsó megtekintés: 2017.01.26.

Balázsné Szűcs Judit (2008) *Rajzelemzés belemagyarázás nélkül*. Szort Bt. Budapest

Barkóczi, I. és Pléh, Cs. (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét: Kodály Intézet,.

Barnes, C. (1992) *Disabling Imagery and the Media: An Exploration of the Principles for Media Representations of Disabled People*. Halifax: BCODP/Ryburn Publishing
<http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barnes-disabling-imagery.pdf> Utolsó megtekintés: 2017.01.26.

Bass, L (2004/2009). Szüljön másikat?! – Súlyosan, halmozottan fogyatékos gyermeket nevelő családok életkörülményei Magyarországon In Jelentés a súlyosan, halmozottan fogyatékos embereketnevelő családok életkörülményeiről Kézenfogva 2004 / Könczei, Gy. (2009. Szerk.) *Fogyatékoságtudományi füzetek VI*. Budapest: ELTE BGGYK, 45-75.o. <http://mek.oszk.hu/09500/09511/09511.pdf> . Utolsó megtekintés: 2017.01.26.

Bauer, J. J. McAdams, D. P. és Sakaeda, A. R. (2005): Interpreting the Good Life: Growth Memories in the Lives of Mature, Happy People, *Journal of Personality and Social Psychology* (1), 203–217.

Baumeister, R.F., Bushman, B.J. és Campbell, W.K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism? *Current Directions in Psychological Science* ,9, 26–29.

Behnke, S. (1983). At the service of the sonata: Music lessons with Merleau- Ponty. *Somatics*, 4(2), 23– 29.

- Benjamin, K. (2008) Welcome to the Next Generation of Search *Revolution*, April, 56-59.
- Berényi, F. (1940): A fejlődésben zavart gyermek érési szakaszainak meghatározása és tartalmi kialakulása. In: Magyar Gyógypedagógiai Tanárok közlönye 2. 42(4)) 76–82.
- Bombi, A. S., és Pinto, G. (1994). Making a dyad: Cohesion and distancing in children's pictorial representation of friendship. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 563–575.
- Bonde, L. O (2011) Health Musicing - Music Therapy or Music and Health? A model, empirical examples and personal reflections. *Music and Art in Action* 3(2), 120-140.
- Brechet, C., Picard, D., és Baldy, R. (2007). Expression of emotions in the drawing of a man in the 5 to 11-year-old child. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 61, 142–153.
- Brechet, C., Baldy, R., és Picard, D. (2009). How does Sam feel?: Children's labelling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 587–606.
- Brechet, C. (2015) Representation of Romantic Love in Children's Drawings: Age and Gender Differences. *Social Development* 24(3) 640-658.
- Brody, H. és Cooper, M.W. (2014) Binding and Hoche's "Life Unworthy of Life": A Historical and Ethical Analysis. *Perspectives in Biology and Medicine* 57(4),500-11.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier. 31-43
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruscia, K. (1998) *Defining Music Therapy* (2nd Edition). Gilsum, NH: Barcelona.

- Bushman, B. J., Moeller, S. J., és Crocker, J. (2011). Sweets, sex, or self-esteem? Comparing the value of self-esteem boosts with other pleasant rewards. *Journal of Personality*, 79, 993–1012.
- Cadoz, C. és Wanderley, M. M. (2000). Gesture - Music. In Wanderley, M. M. és Battier, M. (eds.), *Trends in Gestural Control of Music* [CD-ROM]. Paris, France: IRCAM, 71-93.
- Cadoz, C. (1988). Instrumental gesture and musical composition. In *Proceedings of the 1998 International Computer Music Conference*. The Hague, The Netherlands, 60-73.
- Chambers, D.W. (1983). Stereotypic images of the scientists: The draw-a-scientist test. *Science Education*, 67, 255–265.
- Chasnoff, S. (2011) Code of the Freaks (Work-in-progress), dokumentumfilm. <https://vimeo.com/20531038> . Utolsó megtekintés: 2017.01.26.
- Colley, A. Mulhern, G. Relton, S. és Shafi, S, (2009) Exploring Children's Stereotypes Through Drawings: The Case of Musical Performance. *Social Development*, 18(2), 464-477 .
- Colley, A., Berman, E., és Van Millingen, L. (2005). Age and gender differences in young people's perceptions of sport participants. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 1440– 1454.
- Colwell, C.M., & Thompson, L.K. (2000). "Inclusion" of information on mainstreaming in undergraduate music education curricula . *Journal of Music Therapy*, 37(3), 205—221
- Condon W.S. és Sander, L.W. (1974) Neonate Movement is Synchronized with Adult Speech: Interactional Participation and Language Acquisition. *Science*, 183, 99-101.
- Corbin, J., Strauss, A. (2015): *A kvalitatív kutatás alapjai*. Budapest, L'Harmattan – SE Mentálhigiéné Intézet.

Crisp, C. (2007) The Efficacy of Intelligence Testing in Children with Physical Disabilities, Visual Impairments and/or the Inability to Speak. *International Journal of Special Education*.22)(1)137-141.

Csányi, Zs. (2009). „Pozitív hatással vannak mindannyiunkra” – Fogyatékos munkavállalók foglalkoztatásának tapasztalatai munkáltatói interjúk tükrében.. In: Csányi Zsuzsanna Jásper É ésVég K (szerk) *Támogatott foglalkoztatás szolgáltatás*. Budapest: ELTE BGGYTF. 72-84.

Csepe, Gy. (2001) *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row. (Magyarul: *Flow- Az áramlat*. 1997, Budapest: Akadémiai kiadó)

Darrow , A.A (2014) Applying Common Core Standards to Students With Disabilities in Music *General Music Today* 27 (3) 33 - 35 <https://doi.org/10.1177/1048371313519645>
Letöltve 1017.01.22

Daveson, B. és Edwards, J. (1998): A Role for Music Therapy in Special Education, *International Journal of Disability, Development and Education*. 45 (4), 449-457

Davidson, J. W., Faulkner, R. és McPherson, G (2009). Motivating Musical Learning. *Psychologist* 22 (12) 126-129

Davidson, J.W. és Borthwick, S.J. (2002).Family dynamics and family scripts: A case study of musical development. *Psychology of music*, 30, 121–136.

Davidson, J. W., és Correia, J. S. (2002). Body movement. In R. Parncutt és G. McPherson (Szerk.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (237– 250 o.). Oxford, UK: OxfordUniversity Press.

- Diesendruck, G. és Menahem, R. (2015) Essentialism promotes children's inter-ethnic bias. *Frontiers in Psychology*, Vol 6, Article 1180. <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.01180/full> Utolsó megnyitás: 2017.02.12.
- Di Leo, J.H. (1983) *Interpreting Children's Drawings*. New York: Brunner and Mazel
- Dion, K. , Berscheid E. és Walster E. (1972) What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*. 24, 285-290. doi:10.1037/h0033731<http://dx.doi.org/10.1037/h0033731>)
- Dittmar, H. és Howard, S. (2004). Professional hazards? The impact of models' body size on advertising effectiveness and women's body-focused anxiety in professions that do and do not emphasize the cultural ideal of thinness. *British Journal of Social Psychology*, 43(4), 477-497.
- Ertas, N. (2016) Millennials And Volunteering: Sector Differences And Implications For Public Service Motivation Theory. *Public Administration Quarterly* Vol. 40 No. 3
- Evans, S. E. (2010). *Elfelejtett bűnök*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar és ELTE Eötvös Kiadó.
- Fagan, J. F. III, (2000). A theory of intelligence as processing implications for society. *Psychology Public Policy*, 6(1). 168-179
- Feingold, A. (1992) Good-looking people are not what we think. *Psychological Bulletin* 111, 304-341. doi:10.1037/0033-2909.111.2.304
- Feldman, M. és Hunt, R.G. (1958) A relation of difficulty in drawing and ratings of adjustment based on human figure drawings. *Journal of Consulting Psychology*, 22, 217-220.
- Feuer, M. (2006): *Gyermekrajzok vizsgálata és értékelése a humánszolgáltatási gyakorlatban és képzésben*. Budapest, ELTE BGGYFK.

- Feuer, M. (2000): *Gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Fishbein, M. (1997) Az attitűd és a viselkedés predikciója. In: Lengyel Zs (szerk.) *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- Fröhlich, A. (1996): Életterek – életálmok. In Márkus E. (szerk.): *Halmazottan sérült, súlyosan mozgáskorlátozott gyermekek nevelése, fejlesztése*. Budapest: BGGYTF 15–25. o.
- Fukuyama, F. (2003): *Poszthumán jövődők. A biotechnológia forradalom következményei*. Európa könyvkiadó, Budapest
- Gál, A. (2010): A gyógypedagógiai iskola "egységes tanterve" 1947-61 között. In *Gyógypedagógiai Szemle* 2010/2 http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102és_jid=32és_jaid=474 . Utolsó megtekintés: 2017.01.26.
- Gál, A. (2016): Egy kísérlet Magyarországon az 1940-1950-es években az értelmi fogyatékosok pedagógiájának megújítására. Doktori dolgozat Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14734/gal-aniko-phd-2016.pdf?sequence=1és_isAllowed=y . Utolsó megtekintés: 2017.01.26.
- Gerő, Zs. (1974): *A gyermekrajzok esztétikuma*. Budapest: Akadémiai Kiadó/ / Budapest: Flaccus, 2003.
- Golomb C. (2004). *The Child'S Creation of a Pictorial World*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Golomb C. (1981). Representation and reality: the origins and determinants of young children's drawings. *Review of Research in Visual Arts Education* 7, 36–48.
- Gönczy, L (2015a) A zene jelentősége az archaikus kultúráktól a 19. századig . In: Vas Bence (szerk) *Zenepedagógia tankönyv*. Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet (51-59)

http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuk/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepedagogia_vegleges.pdf . Utolsó megtekintés: 2017.01.26.

Gönczy, L (2015b) Életreform és alternatív zenepedagógia . In: Vas B (szerk) *Zenepedagógia tankönyv*. Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet (91-105)
http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuk/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepedagogia_vegleges.pdf . Utolsó megtekintés: 2017.01.26.

Gönczy, L (2009). Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia* (109. évf.) 2. sz. 169-185. old
http://magyarpedagogia.hu/document/Gonczy_MP1092.pdf Letöltve: 2013.04.23.

Greenberg E. H., Weber K. (2009). *Generation we: How millennial youth are taking over America and changing our world forever*. Emeryville, CA: Pachatusan.

Greenberg J., Pyszczynski T., Solomon S. (1986.) The causes and consequences of a need for self-esteem: a terror management theory. In Baumeister R. F (ed) *Public Self and Private Self* 189–212 New York, NY: Springer

Greenberg J., Schimel J., Martens A. (2002) Ageism: denying the face of the future. In Nelson T. D., (ed.), *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons* pp. 27–48 Boston, MA: MIT Press

Groce, N. Kumbhavi, G. Wirz, S. Lang, R. Trani, J-F. és Kett, M. (2011) Poverty and Disability – a Critical Review of the Literature in Low and Middle Income Countries. *Working Paper Series, (16)*. London: UCL Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.

Grut, L. és Ingstad, B. (2006). *This is my life- With a Disability in Yemen: a qualitative study*. Oslo: Sintef Health Research.

Gyarmathy, É. (2002): A zenei tehetség. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002, július-augusztus 236–244.

Hárdi I. (2002, 2016) *A dinamikus rajzvizsgálat : DRV*. Budapest : Flaccus Kiadó.

Hárdi I. (2008) Tallózás a humor világában: A humor és a vicc pszichológiájáról. *Magyar Tudomány*, 169 (2) 186-191.

Harnett, A. (2000) Escaping the 'Evil Avenger' and the 'Supercrip': Images of disability in popular television. *Irish Communication Review*, 8. 21-29.
<http://www.dit.ie/icr/media/ditocr/documents/3%20Harnett%20ICR%20Vol%208.pdf> .
Utolsó megtekintés: 2017.01.26.

Hatos Gy (2008) *Az értelmi akadályozottsággal élő emberek: nevelésük, életük*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola

Hatos Gy (1959): A súlyosan értelmi fogyatékos gyermekek nevelésének-oktatásának alapvető szempontjairól. In: II. Országos Gyógypedagógiai Tudományos Konferencia. Tájékoztató. (Előadás kivonat), Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat, Budapest. 13-15.

Haupt, U. és Fröhlich, A. (1982) *Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder. Bericht über einen Schulversuch*. Teil I. v. Hase und Koehler Verlag, Mainz

Hegyí, I (2004) A népzene szerepe az értékörzésben. *Parlando*, 2004 46(5) 13-18.

Hernádi I. és Könczei Gy. (2016) Freak show - Művészet vagy pornográfia? *Negyedik Magyar Fogyatékoságtudományi Konferencia és Kulturális Minifesztivál – paradigmák örvényében* BP. ELTE 2016. november 21. - 2016. november 22.

Hitchcock, G. és Hughes, D. (1995): *Research and the teacher*. Routledge London, New York

Holck, U. (2004). Interaction themes in music therapy: definition and delimitation. *Nordic Journal of Music Therapy*, 13(1), 3 -19.

- Hourigan, R (2007) Preparing Music Teachers to Teach Students with Special Needs Update: Applications of Research in Music Education 26 (1). 5 - 14
- Hove, M., és Risen, J. L. (2009). It's all in the timing: Interpersonal synchrony increases affiliation. *Social Cognition*, 27(6), 949–960.
- Howe, N. és Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Knopf Doubleday Publishing Group. [ISBN 9780375707193](#).
- Howe, N. és Strauss, W. (1993). *13th Gen: Abort, Retry, Ignore, Fail?*. Vintage Books. [ISBN 9780679743651](#).
- Huizinga, J. (1938) *Homo Ludens*; Routledge és Kegan Paul Ltd. (Magyar fordítás, Universum, Szeged, 1990.)
- Huron, D. (2001) Is music an evolutionary adaptation? *Ann. N. Y. Acad. Sci.* 930, 43–61
- Isaksen, L.W. (2002). Toward a sociology of (gendered) disgust. *Journal of Family Issues*, 23, 791–811.
- Jampel, P. (2011). Performance in Music Therapy: Experiences in Five Dimensions. *Voices: A World Forum For Music Therapy*, 11(1). doi:10.15845/voices.v11i1.275 <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/view/275/440> Retrived.2013.02.06.
- Janurik M és Pethő V (2009): Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia* 109 (3) 193-226.
- Janurik, M. (2007) Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*. 107 (4),295-320. old.

- Jensenius, A. R., Wanderley, M. M., Godøy, R. I., és Leman, M. (2009). Musical gestures: Concepts and methods in research. In R. I. Godøy és M. Leman (Eds.), *Musical gestures: Sound, movement, and meaning* New York, NY: Routledge. 12–35.
- Jolley, R. P. (2010). *Children and pictures: Drawing and understanding*. Oxford: Blackwell.
- Kálmán Zs. (2004): *Bánatkő. Sérült gyermek a családban*. Budapest: Bliss Alapítvány.
- Kama, A. (2004). Supercrrips versus the Pitiful Handicapped: Reception of Disabling Images by Disabled Audience Members. *Communications*, 29(4), 447-466.
- Kárpáti, A. (2005) *A kamaszok vizuális nyelve*. Budapest : Akadémiai. Kiadó.
- Kárpáti, A. (2001) *Firkák, formák, figurák. A Vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a serdülőkorig*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó
- Kárpáti, A. (2001b): A gyermekrajzok szimbólumvilága 193-207 in: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.) *Neveléstudomány az ezredfordulón Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest.
- Karsai, L. (2001): *Holokauszt*. Pannonica Kiadó
- Kertész A. (2015a). A magyarországi zeneoktatás, hangszeres képzés és énekoktatás vázlatos története. In: Vas B (szerk) *Zenepedagógia tankönyv* Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet (69-74) http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuk/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepedagogia_vegleges.pdf . Utolsó megtekintés: 2017.01.26.
- Kertész A. (2015b). Alternatív zenepedagógiai törekvések Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. In: Vas B (szerk) *Zenepedagógia tankönyv* Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet (105-119) http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuk/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepedagogia_vegleges.pdf . Utolsó megtekintés: 2017.01.26.

- Kérchy, A és Zittalu, A. (szerk..) (2012): *Exploring the Cultural History of Continental European Freak Shows and Enfreakment*. Cambridge Scholars Press, Newcastle Upon Tyne.
- Kirschner, S., és Tomasello, M. (2009). Joint drumming: Social context facilitates synchronization in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 299–314
- Kirády Attila (2008) *Mesterséges intelligencián alapuló számítógépes szakértői rendszer felhasználási lehetőségei a katonai és a rendőri állomány alkalmasságvizsgálatain*. Doktori értekezés. Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Hadtudományi Doktori Iskola http://archiv.uni-nke.hu/downloads/konyvtar/digitgy/phd/2009/kirady_ attila.pdf
Utolsó megtekintés: 2018.03.25.
- Kiss, V. (2015) *A vizuális művészetpedagógia és a művészetterápia összehasonlítása a tanári és terapeuta kompetenciák tükrében*. Doktori értekezés. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kiss, V.(2010) Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia *Iskolakultúra*, 20 (10),18-31.
- Klassen, R. M., Neufeld, P., és Munro, F. (2005). When IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *School Psychology International*, 26(3), 297-316.
- Knoblich, G. Butterfill, S. és Sebanz, N. (2011) Psychological Research on Joint Action: Theory and Data. In Ross, B. (szerk): *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 54, Burlington: Academic Press, 2011, 59-101.
- Kodály Z. (1963/2007) A konzervatóriumi igazgatók koppenhágai tanácskozásán. In: Bónis F. (szerk) *Visszatekintés III..* Budapest: Argumentum Kiadó. 114-118.
- Kodály Z. (1956/ 2007) Tanügyi bácsik! Engedjétek énekelni a gyermekeket! In: Bónis F. (szerk) *Visszatekintés I.* Budapest: Argumentum Kiadó. 304-306.

- Kodály, Z. (1937/2007) Vidéki város zeneélete. In: Bónis F. (szerk) *Visszatekintés I.*. Budapest: Argumentum Kiadó. Budapest: Argumentum Kiadó. 71-74.
- Kodály, Z (1935/2007) A magyar karének útja. In: Bónis F. (szerk) *Visszatekintés I.*. Budapest: Argumentum Kiadó. 304-306
- Kodály, Z (1929/2007) Gyermekkarok. In: Bónis F. (szerk) *Visszatekintés I.*. Budapest: Argumentum Kiadó. Budapest: Argumentum Kiadó. 38–45.
- Koelsch, S. (2014) Brain correlates of music-evoked emotions *Nature Reviews Neuroscience* 15, 170–180 doi:10.1038/nrn3666, p. 172
- Kokas K (1972) *Képességfejlesztés zenei neveléssel.* Budapest: Zeneműkiadó.
- Kovács M. (2010): Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: a szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia* 12(1–2), 7–27
- Könczei Gy. és Hernádi I (2011): A fogyatékoságtudomány főfogalma és annak változásai. In: Nagy Z. É. (Szerk): *Az akadályozott és az egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon. Kutatási eredmények a TÁMOP 5.4.1 projekt Kutatási pillérében.* NCSSZI.
- Kramer, E. (1994) *Art as Therapy with Children* Magnolia Street Publishers, Chicago, IL
- Kraus, S. és Sears, S. (2008) Teaching for the Millennial Generation: Student and teacher perceptions of community building and individual pedagogical techniques. *The Journal of Effective Teaching*, 8(2), 32-39
http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/ANAMarketplace/ANAPeriodicals/OJIN/TableofContents/Volume112006/No2May06/tpc30_416076.aspx. Utolsó megtekintés: 2015.01.22.
- Krippendorff, K. (1995) *A tartalomelemzés módszertanának alapjai.* Balassi Kiadó, Budapest.

- Kuppers, P. (2004). *Disability and Contemporary Performance: Bodies on Edge*. New York: Routledge.
- Kurzban, R. és Leary, M. R. (2001) Evolutionary Origins of Stigmatization: The Functions of Social Exclusion. *Psychological bulletin* 127 (2), 187-208.
- L. Nagy Katalin: A keresztntantervi kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az ének-zene területén II. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/3
- Laczó Z (2002): Lélektan, zenepedagógia és társadalom. *Parlando* 44. évf. 3. sz. 33-40. old. <http://www.parlando.hu/Laczo4.htm> Letöltve 2012.01.22.
- Laghi, F., Baiocco, R., Cannoni, E., Di Norcia, A., Baumgartner, E., és Bombi, A. S. (2013). Friendship in children with internalizing and externalizing problems: A preliminary investigation with the Pictorial Assessment of Interpersonal Relationships. *Children and Youth Services Review*, 35, 1095–1100.;
- Langlois, J. H. és Roggman L.A. (1990) Attractive Faces Are Only Average. *Psychological Science* 1(2) 115-121 doi: 10.1111/j.1467-9280.1990.tb00079.x
- Lányiné, E.Á: (2001): Halmozott fogyatékoság; halmozottan fogyatékosok; szócikkek. In Mesterházi Zs. (szerk.): *Gyógypedagógiai lexikon*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola Kar, Budapest, 83., 109-110
- Lasch, C. (1979) *The Culture of Narcissism*. W. W. Norton. Magyarul: (1984): *Az önimádat társadalma*. Budapest, Európa.
- Leathem, K. Vég, K. (2007) *Salva Vita Foundation – A Social Return on Investment Analysis* http://www.sroi-europe.org/files/salva_vita_sroi_report.pdf . Utolsó megtekintés: 2013.06.11
- Lehtonen, K (1997) Zeneterápiás kurzus. Magyar Zeneterápiás Egyesület BGGYTF, Budapest, Október 22-25

- Leman M. (2007): *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Leman, M., Desmet, F., Styns, F., Noorden, L. van, és Moelants, D. (2009). Sharing musical expression through embodied listening: A case study based on chinese guqin music. *Music Perception*, 26(3), 263–278.
- Lemay, E. Clark, M. és Greenberg, A. (2010) What is Beautiful is Good Because What is Beautiful is Desired: Physical Attractiveness Stereotyping as Projection of Interpersonal Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin* 36 (3), 339-353
- Levitin, D.J. (2009) *The World in Six Songs: How the Musical Brain Created Human Nature*, New York: Dutton/Penguin
- Lindenbergerné Kardos E és Szabó J. (2003) Lélekgyógyítás zenével. *Iskolakultúra* 13. (3.) sz. 98-102.
- Lindzey, G. (1959) On the classification of projective technouques. *Psychological Bulletin*, 56(2), 158-168 o.
- Lovász L. (2006): Szemelvények a fogyatékoság megítélésének történetéből a 17. századtól napjainkig. *Kapocs* 5(3)3, 40-44.
- Luther, M. (1912-1921) Werke, kritische Gesamtausgabe: Tischreden. Weimar, Böhlau. <http://www.pitt.edu/~dash/gerchange.html>
- Madarászné Losonczy K.. (2012) A prevenció és a megszerezhető tudás egyenrangú szerepe a zeneiskolák fenntartásának fontosságában és az ezért folytatott küzdelemben A cél gazdagabb lett! *Debrecen, Bárdos Symposium* 2012. március
- Magyar A, Meggyesné H. T. (2016) 11-12 éves általános iskolai tanulók fogyatékoságról alkotott vizualizációjának elemzése In: Juhász Gy., Orsovics I. és Nagy Melinda (szerk.) *SJE Nemzetközi Tudományos Konferencia*. Szlovákia,. Komárno: Selye János Egyetem, 2016.09.13-2016.09.14

Magyar A.M. és Pukánszky B. (2015) *Az értelmileg akadályozott gyermekről és felnőttéről alkotott mentális kép történeti, kulturális változásai az elzáró intézményrendszer fejlődéstörténetének tükrében*. Digitális tananyag: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/Az_ertelmileg_akadalyozott_gyermekrol_e_s_felnottrol/index.html. Utolsó megtekintés 2017.11.11.

Malchiodi, C.A. (2003) *A gyermekrajzok megértése*. Budapest: Animula

Malloch, S. (1999). Mothers and Infants and Communicative Musicality. Rhythm, Musical Narrative and Origins of Human Communication. *Special Issue of Musicae Scientiae*, 29-57.

Malloch, S. és Trevarthen, C. (2009) (Szerk.) *Communicative musicality*. New York: Oxford University Press.

Marinov I. (2004): Rasszista orvosi beavatkozások a 20. századi Amerikában, (Múlt-kor) <http://www.mult-kor.hu/cikk.php?article=5472> letöltve 2014.03.17.

Márkus, E. (2005) *Súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekek nevelésének elméleti és gyakorlati problémái*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.

Márkus, E. (2009) A súlyosan-halmozottan fogyatékos emberek ellátásának jogi és intézményi háttere. In. Könczei, Gy (2009) szerk. *Jelentés a súlyosan, halmozottan fogyatékos embereket nevelő családok életkörülményeiről*. Kézenfogva. <http://mek.oszk.hu/09500/09511/09511.pdf>

Martens A., Goldenberg J. L., Greenberg J. (2005). A terror management perspective on ageism. *Journal of Social. Issues* 61, 223–239 (doi:10.1111/j.1540-4560.2005.00403.x)10.1111/j.1540-4560.2005.00403.x

- McAdams, D.P., Diamond, A, de St. Aubin, E, Mansfield, E.(1997): Stories of Commitment: The Psychosocial Construction of Generative Lives. *Journal of Personality and Social Psychology* (72), 678–694
- McAdams, D. P., és de St. Aubin, E. (1992). A Theory of Generativity and its Assessment through Self-report, Behavioral Acts, and Narrative Themes in Autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1003-1015
- McAdams, D. P.; Hart, H. M.; Maruna, S. (1998) The Anatomy of Generativity. In.: McAdams, D. P.; és St. Aubin, (szerk), (1998). *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation*. (pp. 7-43). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- McNeil, D. (1995) *Keeping Together in Time: Dance and Drill in Human History*. Harvard University Press
- McPherson, G.E. (2000).Commitment and practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 122–127.
- McPherson, G.E. (2009). The role of parents in children’s musical development. *Psychology of Music*, 37,91–110.
- MENCAP (2001/2009) *No ordinary life. The support needs of families caring for children and adults with profound and multiple learning disabilities*. London: Mencap
Magyarul: Nem hétköznapi élet. In: Köncezei (2009. Szerk) *Fogyatékoságtudományi füzetek VI.* . <http://mek.oszk.hu/09500/09511/09511.pdf> . Utolsó megtekintés: 2017.01.26.
- Merkt, I (2012) Voices: An Inclusive Choir in Dortmund,. Germany. *Approaches*. Vol 4. 2. http://approaches.gr/wp-content/uploads/2015/09/Approaches_422012_Merkt_Article.pdf . Utolsó megtekintés: 2015.07.22.

- Merkt, I (2015) Terézéno és Magyar Speciális Művészeti Műhely Egyesület szakmai napja
Április 16, Budapest.
- Merriitt, S. R. (2002). Generation Y: A Perspective on America's next generation and their impact on higher education. *The Serials Librarian*. 42, 41-50. doi: 10.1300/J123v42n01_06
- Miell, D., MacDonald, R. A. R., és Hargreaves, D. J. (Eds.). (2005). *Musical communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Mikulincer, M., és Florian, V. (2002). The effects of mortality salience on self-serving attributions—Evidence for the function of self-esteem as a terror management mechanism. *Basic and Applied Social Psychology*, 24, 261–271. doi: 10.1207/S15324834BASP2404_2
- Mills, J., Bonner, A., Francis, K. (2006) The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods* 5 (1) http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/html/mills.htm Letöltve :2018. 04.05
- Milord, J. T. (1978). Aesthetic aspects of faces: A (somewhat) phenomenological analysis using multidimensional scaling methods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 205–216
- Misailidi, P., Bonoti, F., és Savva, G. (2012). Representations of loneliness in children's drawings. *Childhood*, 19, 523–538.
- Nagy József (2000): *XXI század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nakken, H. és Vlaskamp, C (2007) A Need for a Taxonomy for Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Journal of Policy and Practice for Intellectual Disabilities*. . Vol. 4, Issue 2. 83–87.o.

- Nijs, L. (2017) The Merging of Musician and Musical Instrument. Incorporation, Presence, and Levels of Embodiment. (49-57.o.) In::Lesaffre, M., Maes, P.J. és Leman, M. (szerk. 2017.). *The Routledge handbook to Embodied Music Interaction*. London: Routledge.
- Nijs, L., Lesaffre, M., és Leman, M. (2013). The musical instrument as a natural extension of the musician. In M. Castellengo és H. Genevois (Szerk.), *Music and its instruments* (467– 484.o.). Sampzon, France: Editions Delatour.
- Nosulenko, V. N., Barabanshikov, V. A., Brushlinsky, A. V., és Rabardel, P. (2005). Man–technology interaction: Some of the Russian approaches. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 6(5), 359– 383.
- Oaten, M., Stevenson, R.J., és Case, T.I. (2011). Disease avoidance as a functional basis for stigmatization. *Philosophical Transactions of the Royal Society Biological Sciences*, 366(1583), 3433-3452. doi: 10.1098/rstb.2011.0095
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3189356/> Utolsó megtekintés: 2015.07.22.
- Ockelford, A. és Markou, K. (2012): Music Education and Therapy for Children and Young People with Cognitive Impairments: Reporting on a Decade of Research. In. MacDonald, R., Kreutz, G és Mitchell, L (eds.) *Music, Health and Wellbeing* 383-405. New York: Oxford University Press.
- Ototake, H. (2001): *Senki sem tökéletes*. Budapest: Trivium.
- Pethő, V (2017) Kodály Zoltán zenepedagógiájának életreform elemei. *Zeneiség a digitalizált világban. Zenepedagógiai konferencia*. Budapest ELTE TOK 2017. január 26.
- Pethő, V (2011) *Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei*. Doktori értekezés. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstörténet Doktori Program http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1080/1/pethov_ertekezes.pdf . Utolsó megtekintés: 2015.07.22.

- Pavlicevic, M. (2002). Dynamic Interplay in Clinical Improvisation. *Voices: A World Forum For Music Therapy*, 2(2). doi:10.15845/voices.v2i2.88
<https://voices.no/index.php/voices/article/view/88/70> . Utolsó megtekintés: 2015.07.22.
- Pew Research Center. (2010, February). *Millennials: Confident. Connected. Open to change*.
<http://www.pewinternet.org/2010/02/24/millennials-confident-connected-open-to-change/> . Utolsó megtekintés: 2015.07.22.
- Pinto, G., és Bombi, A. S. (2008). Children's drawing of friendships and family relationships in different cultures. In C. Milbrath, C. és Taunter H. M. (Szerk.), *Children's understanding and production of pictures, drawings and art* 121–154. Cambridge: Hogrefe.
- Pinto, G., Bombi, A. S., és Cordioli, A. (1997). Similarity of friends in three countries: A study of children's drawings. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 453–469. *Platon összes művei* 1. kötet - Magyar Filozófiai Társaság Budapest (1943.)
- Procter, S. (2002). The Therapeutic, Musical Relationship: a Two-Sided Affair?. *Voices: A World Forum For Music Therapy*, 2(3). doi:10.15845/voices.v2i3.102
<https://voices.no/index.php/voices/article/view/102> . Utolsó megtekintés: 2015.07.22.
- Pröhle G (2011). In: Bóka G.: Három szólam, két színház, egy intézmény A Magyar Állami Operaház vezetőinek tervei 2011. *Muzsika*, 54. évfolyam, 11. szám
http://epa.oszk.hu/00800/00835/00167/EPA0835_muzsika_3364.htm . Utolsó megtekintés: 2015.07.22.
- Pukánszky B (2005). Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform motívumai. In Németh, A. Mikonya, és Skiera, E. (Szerk.), *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*, 192-213. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Rand, A. (1975) Art and Cognition In :*The Romantic Manifesto*. 2nd edition New American Library

- Reddish, P., Fischer, R., és Bulbulia, J. (2013). Let's dance together: Synchrony. Shared intentionality and cooperation. PLoS ONE, 8(8), e71182. doi:10.1371/journal.pone.0071182
- Rickson, D., és McFerran, K. (2007). Music therapy in special education: Where are we now? *Kairaranga*, 8(1), 40-48.
- Rickson, D. (2014). The relevance of disability perspectives in music therapy practice with children and young people who have intellectual disability. *Voices A World Forum For Music Therapy* 14(3). doi:10.15845/voices.v14i3.784 <https://voices.no/index.php/voices/article/view/784/655> Utolsó megtekintés 2017.01.15.
- Rimmerman, A. (2013) *Social Inclusion of People with Disabilities: National and International. Perspective-* New York: Cambridge University Press
- Roehling P.V., Vander Kooi T.L., Dykema S., Quisenberry B. és Vandlen C. (2010) Engaging the millennial generation in class discussions. *College Teaching*.;59,1–6.
- Rolvjord, R. (2010). *Resource-Oriented Music Therapy In Mental Health Care*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers. .
- Rolvjord, R. (2006). Therapy as Empowerment: Clinical and Political Implications of Empowerment Philosophy in Mental Health Practises of Music Therapy. *Voices: A World Forum For Music Therapy*, 6(3). doi:10.15845/voices.v6i3.283
- Ruud E. (2010) *Music therapy: A perspective from the humanities*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2008). Music in therapy. Increasing possibilities for action. *Music and Arts in Action* 1(1), 46-60
- Ruud, E. (2004) Foreword: Reclaiming Music. In Pavlicevic, M Ansdell, G (Eds.), *Community music therapy* 65-90. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Rykov, M. (2005). One Size Fits All, or What is Music Therapy Theory For?. *Voices: A World Forum For Music Therapy*, 5(1). doi:10.15845/voices.v5i1.207
<https://voices.no/index.php/voices/article/view/207/151> Utolsó megtekintés 2017.01.30.
- Saegusa, C., és Watanabe, K. (2016). Judgments of facial attractiveness as a combination of facial parts information over time: Social and aesthetic factors. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 42(2), 173-179.
- Sallay, V. (2015). Előszó a magyar kiadáshoz. A kvalitatív megközelítés és a Grounded Theory szerepe a társadalomtudományi kutatásokban. In: Corbin, J., Strauss, A.: *A kvalitatív kutatás alapjai*. Budapest, L'Harmattan – SE Mentálhigiéné Intézet – Sage.
- Sarantakos, S (1993): *Social Research*. London, Macmillan.
- Sattler, J. M. (2002). *Assessment of Children: Behavioral and Clinical Applications*. Fourth Edition. La Mesa, CA: Jerome M. Sattler, Publisher.
- Sbattella, L., Cordaro, G és Tarantino, B (November 2013) Orchestral Music Therapy And Autism: The Application Of The Omt Observation Protocol To Evaluate The Cognitive And Relational Development Of Four Autistic Children. *6th International Conference of Education, Research and Innovation*. 18-20 November, Seville, Spain
- Scanlon, C. és Adlam, J. (2011) Cosmopolitan minds and Metropolitan societies: social exclusion and social refusal revisited. *Psychodynamic Practice*, 17(3)
<https://doi.org/10.1080/14753634.2011.587637> Utolsó megtekintés: 2017.04.22.
- Schiltz, E. R. (2012) Hauerwas and Disability Law: Exposing the Cracks in The Foundations of Disability Law. *Law and Contemporary Problems* 75(4),23-53.
- Schimel, J., Arndt, J., Banko, K. M., és Cook, A. (2004). Not all self affirmations were created equal: The cognitive and social benefits of affirming the intrinsic (vs. extrinsic) self. *Social Cognition* 22, 87–116.

Schuster, M. (2005). *Művészetlélektan*. Budapest: Panem.

Schütz, A (1951/1964) Making Music Together: A Study in Social Relationships. In Brodensen, A (szerk), *Collected Papers*, Volume 2: Studies in Social Theory, pp. 159-178. The Hague.

Sebanz N, Bekkering H, és Knoblich G. (2006) Joint action: bodies and minds moving together. *Trends in Cognitive Sciences* Feb;10(2):70-6.

Sheringer, W. (1983) *Zeichen und Spielen als Instrumente de psychologisen Diagnostik*. Heidelberg: Schindele.

Sheringer, W. (1999) *Zeichen und Malen*. Heidelberg: Schindele.

Skiba, D., és Barton, A. (2006). Adapting your teaching to accommodate the net generation of learners. *The Online Journal of Issues in Nursing*, 11(2) 15–25.

Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Hanover: University Press of New England

Solomon S., Greenberg, J., és Pyszczynski T. (1991). A terror management theory of social behavior: the psychological functions of self-esteem and cultural worldviews. In.: *Advances in Experimental Social Psychology*, 24, 91–159

Spettigue, W. és Henderson, K.A.: (2004) Eating Disorders and the Role of the Media. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review* 13(1) 16-19.

Stahlberg, D. és Frey, D.: Attitűdök. I. Struktúra, mérés, funkció. In Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J.-P. és Stephenson, G. (szerk.): *Szociálpszichológia európai szemszögből*. Budapest, 1995, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 163-187.

Steele, M. (2016). How Can Music Build Community? Insight from Theories and Practice of Community Music Therapy. *Voices: A World Forum For Music Therapy*, 16(2).

doi:10.15845/voices.v16i2.876 <https://voices.no/index.php/voices/article/view/876> .
Utolsó megtekintés:2016.12.22.

Stephenson, J. (2007) Music Therapy and the Education of Students with Severe Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities* 41(3), 290–299

Stern, D. (2010). *Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Canada: Oxford University Press.

Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York, NY: Basic Books.

Stier, A., és Hinshaw S. P. (2007) Explicit and implicit stigma against individuals with mental illness. *Australian. Psychology*. 42, 106–117 (doi:10.1080/00050060701280599)

Stige, B., és Aarø, L. E. (2012). *Invitation to community music therapy*. New York: Routledge.

Stige, B. (2002). *Culture-centered music therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Szabolcs, É.(2001) *A kvalitatív kutatás metodológiája*. Műszaki Kiadó. Budapest.

Tanterv és Utasítás. (1958) Az értelmi fogyatékosokat gyógyítva nevelő intézmények számára. A Művelődésügyi Miniszter rendeletére. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szokolszky, Á (2004).: Kutatómunka a pszichológiában, Osiris Kiadó, Budapest.

Teichman Y. (2001). The development of Israeli children's images of Jews and Arabs and their expression in human figure drawings. *Developmental. Psychology*. 37, 749–761.

Terry, R. L., és Davis, J. S. (1976). Components of facial attractiveness. *Perceptual and Motor Skills* Vol 42(3)Pt 1.

- Thomson, R. G. (2001). Seeing the disabled: Visual rhetorics in popular photography. In Longmore P. K. és Umansky L. (szerk.), *The new disability history: American perspectives* (pp. 335-374). New York: New York University Press.
- Townend L. (2009) The moralizing of obesity: a new name for an old sin? *Critical Social Policy*. 29, 171-190. doi:10.1177/0261018308101625 (doi:10.1177/0261018308101625 <<http://dx.doi.org/10.1177/0261018308101625>>)
- Trevarthen, C. és Malloch, S., (2002.) Musicality and music before three: Human vitality and invention shared with pride. *Zero to Three*, 23(1), pp.10-18.
- Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Turner, V. (2002) *A rituális folyamat: struktúra és antisztruktúra : a Rochesteri Egyetemen (Rochester, New York) 1966-ban tartott Lewis Henry Morgan-előadások*. Budapest: Osiris.
- Turner, V. (1997) Átmenetek, határok és szegénység: a communitas vallási szimbólumai. In Bohannan, P. és Glazer, M. (Szerk.). *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Budapest: Panem., 675-711.
- Turner, V. (1975) *Dramas, fields, and metaphors: symbolic action in human society*. New York, N.Y. London : Cornell UP
- Twenge J.M, Campbell W.K. és Freeman E.C. (2012) Generational differences in young adults' life goals, concern for others, and civic orientation, 1966–2009. *Journal of Personal Sociology and Psychology* 102: 1045–1062. doi: 10.1037/a0027408.
- Twenge, J. M. (2006). *Generation Me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled—and more miserable than ever before*. New York: Free Press.
- Twenge J.M, és Campbell W.K. (2009) *The narcissism epidemic: Living in the age of entitlement*. New York: Free Press.

Ullrich, H- Vető, A (1996).: *ULWILA színeskotta*. Budapest:Down Alapítvány

Valdesolo, P., Ouyang, J., és DeSteno, D. (2010). The rhythm of joint action: Synchrony promotes cooperative ability. *Journal of Experimental Social Psychology* 46(4), 693–695.

Van Kampen, M., van Zijverden, I. M. és Emmett, T. (2008)Reflections on Poverty and Disability: A Review of Literature.” *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 19(1), 19-37

Varvasovszkyné-V. D (2005) *Zeneterápia a halmozottan fogyatékosok intézeteiben* Debrecen:Piremon Nyomda.

Vass, Z (2011a) *A többdimenziós rajzteszt*. Flaccus Kiadó, Budapest.

Vass, Z (2011b) [A képi kifejezéspszichológia alapkérdései: szemlélet és módszer.](#) [L'Harmattan](#) Budapest

Vass, Z. (2010): A kinetikus iskolarajz rendszerszemléletű konfigurációelemzése. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65.3. 495-527

Vass, Z (2007) *Formai-szerkezeti rajzelemzés*. Flaccus Kiadó, Budapest.

Vass, Z (2006) *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Flaccus Kiadó, Budapest.

Vass, Z. (2005). A mérhetőség és a megértés problémái a projektív rajzvizsgálatban: algoritmos és heurisztikus elemzés. In Sehringer, W és Vass, Z (szerk..) *Lelki folyamatok dinamikája*. Budapest: Flaccus. 125-181. o

Vass Z. (2003): Expression of aggression in projective drawings: Phenotypes and configurations, in: Dimitrascu D. L. (szerk.): *Psychosomatic Medicine. Recent progress and current trends*. „Iuliu Hatieganu” University Publishing House, Cluj Napoca, 236-244.

- Vass Z. (2002) Rendszerelemzés a projektív pszichodiagnosztikában. *Magyar Pszichológiai Társaság biennális nagygyűlése, Szeged, 2002. május 29. - június 2.* pkg2009.gportal.hu/portal/pkg2009/upload/614923_1246193923_06378.doc Letöltve: 2016.07.11.
- Vass Z. (2001) A kinetikus családrajz (Kinetic Family Drawings) alkalmazása a pszichodiagnosztikában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 56, 107-135.
- Vass, Z., Berky, T. (2002). Mesterséges intelligencia a pszichodiagnosztikában: az ESPD:2002 (Expert System for Projective Drawings) program reliabilitási és validitási eredményei. 2002. május 29–június 2., Szeged, *Abstract Book*. 56.
- Verdes T. (2010) Állami Taigetosz - A súlyosan, halmozottan fogyatékos tanulók iskolai oktatásáról. *Magyar Narancs*, 22 (47),58-59..
- Vlaskamp, C. (2005). Assessing people with pro-found intellectual and multiple disabilities. In Hogg, J és Langa, A. (szekr), *Assessing adults with intellectual disability: A service provider's guide* (152–163.o.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Wanderley, M. M. and Depalle, P. (2004). Gestural control of sound synthesis. *Proceedings of the IEEE*, 92(4), 632-644.
- Wanderley, M. M., Vines, B. W., Middleton, N., McKay, C., és Hatch, W. (2005). The musical significance of clarinetists' ancillary gestures: an exploration of the field. *Journal of New Music Research*, 34(1), 97-113.
- Weber, A.J- Cooper, K. , and Jenny L. Hesser, L.J. (1996) Children's Drawings of the Elderly: Young Ideas Abandon Old Age Stereotypes. *Art Therapy*. 13(2),114-117.
- Wiltermuth, S.S. és Heath, C. (2009) Synchrony and cooperation. *Psychological Science*. 20(1), 1-5.
- Winnicott, D.W. (1971/1999): *Játás és valóság*. Animula Kiadó, Budapest.

World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders : clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva : World Health Organization. <http://www.who.int/iris/handle/10665/37958> Letöltve: 2010.01.22.

World Health Organization. (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps : a manual of classification relating to the consequences of disease, published in accordance with resolution WHA29.35 of the Twenty-ninth World Health Assembly, May 1976*. Geneva : World Health Organization. <http://www.who.int/iris/handle/10665/41003> Letöltve: 2010.01.22.

Zians, A. W. (1997): *A qualitative analysis of how experts use and interpret the Kinetic School Drawing technique*. Kézirat, University of Toronto.

Zijlstra H.P. és Vlaskamp C. (2005) Leisure provision for persons with profound intellectual and multiple disabilities: quality time or killing time? *Journal of Intellectual Disability Research* 49(6) 434–448.

A szerző a témához kapcsolódó publikációinak listája

Konferenciaelőadások:

2018. Štúrovo, Szlovákia „*Mondd el azt is, amit nem illik!*” Érzékenyítő programok kiértékelése rajzokkal. VI. Neveléstudományi és Szak módszertani Konferencia

2017. I. ELTE Workshop on Arts Education (EWAE) *Draw a person with disability- Measuring attitudes towards disability with projective drawing tests.*

2017. Keresztény Nevelési Konferencia, Vác: Tiszai Luca – Hollósi Cecília: „*Adiuvando adiuvamur*” – A Z-generáció érzékenyítése (Konferenciakötetben teljes cikk)

2017. Márc. 27. III. Digitális és Zenepedagógiai Konferencia, Szeged. *Zenetanítás másképp: a gyógypedagógia és zeneoktatás határterületei*

2017. Jan 15. V. Neveléstudományi és Szak módszertani Konferencia, Párkány. *A zene a mi közös nyelvünk: a közösségi zeneterápia súlyosan halmozottan sérült felnőttekkel*

2017. Febr. 25. A hang lelke – a lélek hangja. Művészeti terápiák a gyógypedagógiában. *Játsszunk most együtt! A Nádizumzum zenekarral a velünk született zeneiségről (Előadás+ workshop)*

2016. Nemzetközi Nevelési Konferencia, Komarno, Szlovákia *A vitalitási affektusok és a zene szerepe a súlyosan halmozottan sérült személyekkel való kommunikációban.*

2016. Európai Zeneterápiás Konferencia, Bécs Tiszai, L Szűcs-Ittész, Zs (2016) *Community music therapy projects between musicians living with severe disabilities and adolescent music students*

2014. Zeneterápiás Világkongresszus, Krems, *Bridges Of Music- Orchestral Work With People Living With Severe Disabilities.*

2014. Áramlásban Művészetterápiás Konferencia, Budapest, (Workshop a Nádizumzum zenekarral)

2013 SIPE. Nemzetközi Művészetterápiás Konferencia, Budapest, *CONSONATE: A titok a citerában van. Előadás+ workshop)*

2011. Kassa. *Svet, život a problémy ľudí s ťažkým zdravotným postihnutím* „A sérült emberek világa, élete és problémái”. Nemzetközi konferencia. *“Nádizumzum”: a zenekar, ahol halmozottan sérültek zenélnek- előadás.*

Angol nyelven megjelent és megjelenés előtt álló lektorált közlemények:

Friendship, Solidarity and Mutuality Discovered in Music (*Könyvfejezet, elfogadva*) In: *There is No Other: Humane Music Education for the Common Good* Eds: Iris M. Yob and Estelle R. Jorgensen

From Charity to Equality-Striving for Social Inclusion of People with Severe Disabilities as a Pathway towards Human Flourishing. *The Journal of Social Work Values and Ethics*, Volume 15, Number 1

Positive Portrayals for Shaping Public Opinion and Promoting Inclusion: The Participation of with Individuals with Disabilities in Hungarian Musical Practices. *Musica est Donum* 2017.)

Consonante: the Barrier-Free Method . Orchestral Work with Individuals with Severe Disabilities *Journal of Art for Life* 8(9). 1-17.

Music Belongs to Everyone: Moments of Progress in Community Music Therapy with Musicians with Severe Disabilities *Voices* 2016 no. 3.

The Spirit of Zoltán Kodály in Special Education: Best Practices In Hungary *Musica est Donum* 2016

We are able to make music together! Workshops with musicians with severe disabilities *Journal of Social Inclusion*, 2016 Vol 7 No 1

Kodály Approach in the Crossroad of Education and Therapy. *Voices* 2015 no. 2.

Magyar nyelven megjelent lektorált közlemények:

A befogadás és kirekesztés dinamikái a közösségi zeneterápiában: egy innovatív program tapasztalatai (*Szociálpedagógia*, 2017/1-2, 57-69)

A közösségi zeneterápia modellje a gyógypedagógiában *Gyógypedagógiai szemle* 2017. 45. (3) 145-158.

Consonante módszer: a velünk született zeneiségre épülő zenekari munka súlyosan halmozottan sérült felnőttekkel. *Fejlesztőpedagógia*, 2017 / 1-2, 67-70.

Legyen a zene tényleg mindenkié. Nádizumzum - egy halmozottan sérültekből álló zenekar születése *Gyógypedagógiai Szemle* 2013/2.

