

Andragógia szakos hallgatók vélekedései a felnőtt tanulók sajátos tanulási igényeiről

Tartalomjegyzék

Andragógia szakos hallgatók vélekedései a felnőtt tanulók sajátos tanulási igényeiről	1
1. Bevezetés.....	4
2. A sajátos tanulási igény (STI) fogalma	9
2.1. Bevezetés.....	9
2.2. A sajátos nevelési igény fogalma a közoktatásban	10
2.3. A tanulási zavar jelenségkörének ismertetése.....	11
2.4. A tanulásban akadályozottság értelmezése.....	16
2.5. Egyéb, a téma szempontjából releváns fogalmak, gondolatok.....	18
2.6. A sajátos tanulási igény (STI) definiálása	20
2.7. A tanulási nehézségekkel küzdők aránya a hazai számadatok tükrében	20
3. Andragógia szakos hallgatók vélekedései a felnőtt tanulók sajátos tanulási igényeiről - A kutatás módszertani ismertetése.....	21
3.1. A kutatás célja	21
3.2. Kutatási kérdések, hipotézisek.....	22
3.3. A kutatás módszerei, célcsoportja	23
3.4. Kutatási eredmények.....	24
3.4.1. A fókuszcsoportos interjú eredményei	24
3.4.2. A kérdőívek elemzése	31
4. Javaslatok a sajátos tanulási igény nagyobb elfogadtatásához, a probléma megoldásához	40
5. Összefoglalás, konklúziók	42
6. Bibliográfia.....	47
7. Mellékletek	51

„Az akadályozott embereket éppen fejlődő társaiknál gyakrabban károsítja lelkiileg egy olyan rendszer, pl. iskola, munkahely, akár a család, amely nem gondoz, nem ért meg, vagy képtelen kezelni a konfliktusokat.”¹ (Jászberényi Márta)

¹ Jászberényi Márta (2004): *Gyógypedagógiai terápiák és szupervízió*, In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia, Nevelés és terápia*, Medicina, Budapest, 115. o.

1. Bevezetés

A lifelong learning, vagyis az élethosszig tartó tanulás gondolata 1929 óta jelen van az oktatás, különösképp a felnőttoktatás, felnőttképzés világában. Napjainkban ez már nem csak elméleti kérdés, hanem a társadalmi-gazdasági siker kulcsa, a fejlődés feltétele egyéni és össztársadalmi szinten egyaránt. Ma már általánosan elfogadott nézet, hogy mindannyiunk számára szükséges az életünk végéig tartó folyamatos fejlődés, képzés, az élet minden területén. (*Európai Bizottság, 2000*) Ezt mutatja az oktatás új paradigmája, amely a tanítás helyett a tanulás folyamatát, a kompetenciaalapúság és a gyakorlatorientáltság követelményét állítja a középpontba, építve a formális, a nem-formális és az informális tanulási folyamatokra.

A kompetenciaalapúság, a résztvevő központúság, a motiváció és az egész életen át tartó tanulás ma már a felnőttképzés szerves részét képező szavak és gondolatok, az oktatás-képzés új paradigmájának része. Az 1990-2000-es évektől a felnőtt tanuló tanulási folyamata, egyben kompetenciáinak fejlődése került az oktatás-képzés világának középpontjába. Hazánkban a 2006-os új OKJ egyik alapmomentuma a kompetenciaalapúság, így ennek érdekében, ennek megfelelően igyekeztek átalakítani az OKJ rendszerét.

Elmondható, hogy a kompetenciaalapúság a gyakorlatorientált, tanulóközpontú oktatás alapelve, melynek fókuszában már nem a tanítási, hanem a tanulási folyamat áll, az ismeretátadáson, és –elsajátításon túl a komplex kompetenciafogalom fejlesztése is. A kompetenciák, mint elérendő célok fedezhetők fel, ezek azok a szempontok, melyek nélkülözhetetlenek egy adott tevékenységhez vagy munkakörhöz. Az ilyen fajta képzésekben a tanulóközpontúság például úgy is megjelenik, hogy az anyagok elérhetősége és a megfelelő szervezés az egyén számára optimális időbeosztást és haladási lehetőséget biztosítja, ez egyben folyamatos visszacsatolást is megkíván. Általában moduláris képzésekben valósul meg, erre láthatunk az OKJ-ban példákat, azonban fontos, hogy az oktató részéről tett plusz befektetett energiát a felnőtt tanuló aktivitásának is követnie kell. Röviden úgy mondhatnánk, hogy a motivált tanulók a tréner oktatókkal kooperálnak a tanulási folyamat során. Alapvető szerepet kapnak (a kompetenciákon kívül) a munkaerőpiac elvárásai és a szaktudás, ezáltal fontos szempont a mielőbbi hasznosítás elve. (*Henczi, 2009*)

A tanítással bármilyen formában foglalkozók tisztában vannak a motiváció kiemelkedő fontosságával. A motivációs elméletek sora (*Maslow, Thorndike, Csíkszentmihályi, Witkin*) bizonyítja a tényt, hogy az érzelmekkel és motivációval társított tudásszerzés mélyebb

nyomot hagy, így a fejlődést könnyebben előre viszi. A motiváció az a késztetés, amely cselekvésre indít. *Maslow* (1989) a szükségletpiramisának csúcsára helyezte az önmegvalósítás szükségletét, amelybe a belső motiváció által hajtott tudás, valamint az ennek kapcsán elért sikerek is beletartoznak. *Thorndike* (1997) szerint a felnőtt tanuló tanulási motivációjának elve, hogy a külső megerősítés, elismerés a tanulás örömét hozza magával, ami az önbecsülés növekedésével jár, és a tanulás iránti érdeklődést erősíti. A tanulás öröme magasabb igénynívóval, így erősebb motivációval jár, ezáltal hatékonyabb eredményhez vezet. *Csikszentmihályi Mihály* „flow”-elmélete szerint az emberek akkor érhetik el az áramlás-érzést, amikor magas a feladatok színvonala és ehhez magas szintű készségek társulnak. (*Arapovics*, 2010) Ez az optimális teljesítményt jelenti, hasonlít a *Maslow* által leírt csúcselményhez, vagyis akkor következik be, ha a tanuló szereti is és jól is csinálja, amit csinál, tehát megéli a teljességet. *Witkin* a területfüggő és területtől független tanulási stílusokat határozta meg, melyek meghatározzák, hogy inkább a külső vagy pedig a belső motiváció dominál az adott felnőtt tanuló tanulási-tanítási folyamatában. (*Tennant*, 1997)

Az andragógiai kutatások alapelvei közé tartozik, hogy a különböző felnőttképzési módszerek révén minden felnőtt fejleszthető, képezhető és hogy mindenki máshogyan tanul, ezért egyénre szabott módon kell képezni. A felnőtt tanulási tervét (tartalom, ütem, irány) vele együttműködve kell elkészíteni, a felnőtt tanulót el kell fogadni, a motivációját fenn kell tartani. A hátrányos helyzetű felnőtt tanulók negatív tanulási élményeit figyelembe kell venni, aszerint kell oktatni, hogy a szabadidő értelmes eltöltésére és az ismeretszerzés iskolán kívüli módjaira nem vagy alig rendelkeznek mintákkal, motivációkkal. (*Kraiciné*, 2006)

Andragógiai és gyógypedagógiai tanulmányaim során gyakran találkozom a ténnyel, hogy sokan vannak azok, akiknek a tanulás valamilyen okból nehézséget jelent. Ők felnőttként is gyakran hátránnyal indulnak egy képzés során, vagy nincs lelkesedésük, pozitív motivációjuk felnőttként újból belekezdeni a tanulásba. A tanulási nehézségek okai lehetnek a rossz szociális körülmények, mentális vagy szervi rendellenességek, a kedvezőtlen oktatási körülmények, és még sok más egyéb tényező. Meggyőződésem, hogy a felnőttképzők feladata e problémák enyhítése, kezelése, még akkor is, ha az okokat megszüntetni nem is tudják, de pozitív, támogató és motiváló tanulási környezet megteremtésével hozzájárulhatnak a probléma enyhítéséhez, megoldásához. A tanulásban akadályozottak és így a sajátos tanulási igényűek „intelligencia-teljesítménye és tanulási képessége megfelelő pedagógiai eszközökkel és szociális környezeti hatásokkal jelentősen növelhető.” (*Mesterházi*, 1998, 46. o.)

Az andragógiai kutatások alapelvei, a kompetenciaalapúság eszméje, valamint a felnőttkori tanulási motivációk felkeltése a gyakorlatorientált képzések során, segítheti ezen

célok elérését, a speciális igények figyelembevételét és a sajátos tanulási igényű felnőttek munkaerő-piaci képzésekbe való bekapcsolódását. A tanulás és a tudásszerzés folyamata meghatározó, hiszen áthatja az ember életének minden területét, de legfőképpen döntő tényező a munkaerőpiacon. Napjainkban egyre kevesebben vannak, akik életük során mindössze egyetlen állást töltenek be, a gyakori szakma és/vagy foglalkozás váltás, az új munkakörök azonban mindig újabb és újabb tudást, kompetenciákat és gondolkodásmódot követelnek meg. A *Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány* által készített kérdőíves felmérés (2008) például rávilágít arra, hogy a hallássérült személyeknek a kommunikációval adódik a legtöbb problémája. A tanulási akadályokkal küzdők számára az egyszerű cselekvések, tevékenységek is nehezebbé válnak; ők nehezebben értik meg a különböző útmutatókat, eligazításokat, lassabban, problémásabban jutnak el az alapvető, fontos információkhoz. Elég gyakori az a jelenség is, hogy egyáltalán nem szerzik meg akár az alapvető adatokat, tudnivalókat sem. Pont a különböző fogyatékosságokkal küzdők számára készített speciális segédeszközök és módszerek hatékonysága bizonyítja, hogy ha a környezet és a tárgyi feltételek megfelelőek, támogatást nyújtanak, akkor ezek az információk az akadályozottak birtokába kerülhetnek, könnyítve ezzel az ő életüket is. „Az akadályozott személy – pontosan úgy, mint a nem sérült ember – egy adott időben igényli azt a speciális kapcsolatot, amit a megfelelő tanácsadás vagy pszichoterápia nyújtani tud.” (Jászberényi, 2004, 115. o.) A tanácsadás, mint felnőttképzési szolgáltatás, valamint általában véve, a speciális, segítő-támogató kapcsolat nagymértékben hozzájárulhat a sajátos tanulási igénnyel küzdők tanulási sikereihez.

Számos kutatás igazolja (Neményi, Laki, Ságvári, Takács, Tardos és Tibori 2011; Ladányi, Gerő és Csanádi 1996; Mesterházi, 1998), hogy a fentiek miatt a tanulási nehézségekkel küzdő emberek, legyen szó bármilyen fajtájú problémáról, egyenlőtlen esélyekkel indulnak az élet minden területén. Igaz ez a fogyatékkal élő személyekre, az alulképzett személyekre, a tanulási nehézségekkel küzdőkre egyaránt. Éppen ezért fontos, hogy az oktatás-képzés területén dolgozó szakemberek, megfelelő támogatást, elfogadást és segítséget tudjanak nyújtani a problémákkal küzdőknek.

Tudományos diákköri kutatómunkámban a szakirodalom előzményeire hivatkozva (Kraiciné, 2012) az említett jelenséget a sajátos tanulási igény (a továbbiakban STI) fogalmával fedem le, melynek meghatározására lentebb részletesebben kitérek. A tanulási nehézségekkel, információszerzési akadályokkal küzdők széles csoportjából a sajátos tanulási igényű felnőtteket választottam ki, mert ez a témakör jelenleg még kevésbé kutatott, azonban

sok érdekes, izgalmas kérdést vet fel, és, mint azt fentebb ismertettem, rendkívül fontos lenne odafigyelnünk a sajátos tanulási igényű személyekre a felnőttképzés világában is.

A téma relevanciáját mutatja, hogy a felnőttképzésben és a felsőoktatásban is egyre nagyobb számban jelentkeznek sajátos tanulási igényű hallgatók. Elengedhetetlen, hogy jobb lehetőségeket teremtsünk számukra mind az oktatás világában, mind a munkaerőpiacon, de ez már túlmutat a gyógypedagógia hatáskörén. Az egész életen át tartó tanulás koncepciója, az együtt és egymástól való tanulás, az elfogadás és az egymásnak való segítségnyújtás az Európai Unió alapelve, mely az andragógia létjogosultságát mutatja az STI területén. Mindez mellett mindannyiunk érdeke, hogy ennek a csoportnak jobb legyen, ez a gazdasági fejlődés, a demokrácia kiszélesedésének záloga is. A mai magyar munkaerőpiacon erős a verseny, csak a legjobbak kerülnek be a különböző álláshelyekre, így azonban gyakran olyanok is munkanélküliekké válnak, akik nagyban hozzájárulhatnának a gazdaság szintjének emelkedéséhez tudásukkal, kompetenciájukkal. A sajátos tanulási igényű felnőttek esetében is gyakori ez a jelenség, sokszor nem tudnak a tehetségüknek megfelelő szakképzettséget igazoló dokumentumot megszerezni, így hátrányt szenvednek el. Ez a hátrány azonban képzés révén leküzdhető. Ékes példája ennek a nyelvvizsga. A diszlexiások nehezebben tanulnak nyelveket, azonban ez nem azt jelenti, hogy nem is képesek rá, mindössze képzésük során más, sajátos tanítási módszereket kell alkalmazni, hiszen ez a tanulóközpontúság alapja. Sok iskola, oktató és diák a lényegesen egyszerűbb utat választja: felmentést kap a hallgató a nyelvtanulás és a nyelvvizsga alól, hiszen ez biztosított jog. Ezzel viszont koránt sincs megoldva a helyzet, hiszen a munka világában alapvető és elvárt kompetencia a nyelvtudás, sőt, az Európai Unió kulcskompetenciának is tartja (*Európa Tanács*, 2006). Ezt az ellentétet és akadályhelyzetet mindenképpen fel kell oldani! Az idegen nyelvi kompetencia megléte foglalkoztatáspolitikai követelmény és szociálpolitikai szándék is. Ezáltal az aktív foglalkoztatottak száma is növelhető lenne, valamint segítené a fogyatékkal élők munkába állítását és számukra a teljesebb élet biztosítását.

Az STI felnőttek a felnőttképzés egy olyan speciális célcsoportját jelentik, akiknek extra, sajátos segítségre van szükségük a képzési programok sikeres teljesítéséhez. A képzési szakemberek, főként az andragógusok fokozott figyelmével, szakmai- módszertani segítségével a sajátos tanulási igényűek eredményesen fejleszthetők, tanulási nehézségeik enyhülhetnek, végül pedig olyan képzettséget szerezhetnek, mellyel versenyképesekké válnak a munkaerőpiacon. (*Gordosné*, 1982)

A sajátos tanulási igény gondot okoz már az alapfokú oktatás során is, mely csak fokozódik középfokon. A közoktatásban a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekeket az SNI

fogalommal illetik, melyet a definíciók meghatározásának kertében ismertetek. Azok a tanulók, akik tanulási problémákkal küzdve kerülnek ki a közoktatásból, elvileg ugyanúgy továbbtanulhatnak, mint könnyebben tanuló társaik. A jog és lehetőség adott, de a tanulási kudarcok és a csökkenő tanulási motiváció miatt a továbbtanulási esélyek korlátozottak. A közülük továbbtanulók később felsőoktatás és a felnőttképzés potenciális célcsoportját képezik, azonban az ő speciális tanulási szükségleteikre a felsőoktatás, a szakképzés nincs felkészülve. A felnőttképzés és az andragógia tudományának feladta lenne a probléma kutatása és az eredmények alapján a speciális igények, nehézségek szakszerű és felkészült enyhítése, kezelése. Éppen ezért szeretném az andragógusok e problémával szembeni hozzáállását, attitűdjét megfigyelni, hiszen ők azok, akik a képzés során tudást, kompetenciákat és jogosultságot szereznek a különböző képzések tervezésére, lebonyolítására, a szervezésekre, az oktatók iránymutatására, a képzési formák és módszerek kiválasztására és mindezek által kompetensekké válnak még a speciális szükségletek figyelembevételére is.

A sajátos tanulási igényű fiatalok és felnőttek képzéshez való hozzáférése sem egyenlő esélyű, kudarcos iskolai múltjuk erősen gátolhatja őket a továbbtanulásban. Emiatt ez a nem jelentéktelen számú társadalmi csoport nehezen helyezkedik el a munkaerőpiacon, mindennapi élete és információszerzése is nehezítetté válik. *Jászberényi Márta* sorai tükrözik, hogy az akadályokkal élők, így a sajátos tanulási igényűek az életének olyan területei is nehezítetté válnak, melyekre nem is gondolnánk. Az „... enyhébb fokban akadályozottaknál a társkeresés, a munka- és gyermekvállalás kérdései, az elszigeteltség, a magány, a szülők elvesztése felett érzett fájdalom feldolgozásában megnyilvánuló pszichikus jellemzők” (*Jászberényi, 2004, 123. o.*) is nagyobb gondot jelentenek. Hátrányba kerülnek, melynek leküzdése a felnőttképzés és az egész társadalom érdeke is, hiszen ők apró támogatásokkal és megfelelő attitűddel a társadalom hasznos tagjaivá válhatnak, sikereket érhetnek el.

Kutatómunkám előzményének tekinthető, hogy egy szemináriummi dolgozat keretében, 12 fős mintán standardizált online kérdőív segítségével felmértem csoporttársaim sajátos tanulási igényről való vélekedéseit, ismereteit és a hozzáállását. Kiderült, hogy a hallgatótársaim nagyon kevés ismerettel rendelkeznek a sajátos tanulási igényről, a fogalom sem tisztázott számukra. Úgy gondolják, hogy ez a probléma esélyegyenlőtlenséget teremt, mind az oktatás-képzés világában, mind pedig a munkaerőpiacon. Egyesek fontosnak tartanak a témakört beépíteni az andragógia szakos képzésbe, mások úgy vélik, e nehézségek enyhítése nem az andragógia feladata.

Mivel igen elkötelezettnek érzem magam a hátrányos helyzetű személyek oktatása iránt, úgy döntöttem, TDK keretében folytatom a megkezdett munkát és ezzel igyekszem hozzájárulni a sajátos tanulási igény megfogalmazásához és az esélyegyenlőség megvalósulásához. Reményeim szerint ezáltal nagyobb hatókörbe tudom eljuttatni a fent említett gondolatokat, a figyelemfelhívással és a megfelelő körben való tudományos terjesztéssel talán jómagam is hozzájárulhatok a sajátos tanulási igényű felnőttek tanulási nehézségeinek enyhítéséhez és ezáltal sikereik eléréséhez. Kutatásom módszerül választottam a szakirodalom elemzésén kívül a fókuszcsoporthoz interjút, mely a későbbi, sztenderdizált kérdőíveim elkészítéséhez is támpontot nyújtott. A célcsoportot az ELTE-PPK-n tanuló, andragógia szakos hallgatók tették ki.

2. A sajátos tanulási igény (STI) fogalma

2.1. Bevezetés

A sajátos tanulási igényhez kapcsolódó megfogalmazások egy igen széles kört fednek le, számos különböző definíció van és mindegyik egy kicsit más oldalról ismerteti a fogalomkörét. A kutatás kezdetén az általam spontán megkérdezett „hétköznapi emberek” elmondták, hogy valamilyen tanulási gondról lehet szó, nagyon sokan összekapcsolták a különböző fogyatékoságfajtákkal, ami valószínűleg logikus egy laikus számára, de nem helytálló a fogalom tudományos értelmezése tekintetében. Még olyan válasz is előfordult, hogy a sporttal hozták kapcsolatba, hiszen az élsportolók nem a hagyományos ütemben tanulnak, esetleg magántanulók, hogy az edzéseket az optimális időbeosztással tudják végezni.

A sajátos tanulási igény szó szerkezethez mindezek a jelentéstartalmak kapcsolódhatnak, azonban a gyógypedagógia egy erősen eltérő megközelítést alkalmaz. Ahhoz, hogy ezt feltérképezsem, elsősorban saját oktatóim és más, neves szakemberek munkáihoz, előadásaihoz fordultam a gyógypedagógia és andragógia szokról, hiszen ők pszichopedagógusként, pszichológusként, felnőttoktatóként saját szakterületük legjobb ismerőiei.

A sajátos tanulási igény elnevezés kevésbé megkérdőjelező, nem stigmatizál, inkább az oktatás, a felnőttképzés oldaláról, a speciális igények és szükségletek aspektusa felől közelíti

a kérdést, ezáltal inkább pozitív, elfogadóbb képet fest. A sajátos szó a különlegességre, egyediségre utal, így az individualizáció felé mutat már a fogalomhasználattal is. Ez lényegi elem abban, hogy az egyéni szempontokat is figyelembe vehessük, és ennek a folyamatnak már a kérdés felvetésénél, a fogalom megnevezésénél fontos szerepet kell kapnia, ezért is javaslom a szakirodalom alapján (*Kraiciné, 2011*) a sajátos tanulási igény használatát.

Mesterházi Zsuzsa könyvének legelején ismerteti az intellektuális képesség eloszlásának görbéjét. (1. sz. melléklet) Ez a tehetségeloszlást mutatja be az IQ értéke alapján. Eszerint az 55-ös IQ szint alatt súlyos, 55 és 70-es IQ érték között közepes, a 70 és 85 között pedig enyhe tanulási nehézségek mutatkoznak. Ez a felosztás a 85 és 115-ös IQ közé helyezi az átlagos intelligenciát, 115 és 145 közé az átlag felettit, valamint 145-ös IQ hányados felett nevezi meg a tehetséget. A szerző azonban leszögezi, hogy ezek az értékek csak irányadók, akár a kifejezetten jó képességű személyeknek is adódhatnak tanulási gondjai, nehézségei, különböző okokból kifolyólag. (*Mesterházi, 1998*) Mindennek alapján, az én értelmezésemben a 70-es IQ felett jelentkező tanulási problémák sorolhatóak az STI jelenségkörébe.

2.2. A sajátos nevelési igény fogalma a közoktatásban

A sajátos tanulási igény definíciója egyelőre nem ismert a pedagógia- andragógia világában. A pedagógia világában a sajátos nevelési igény (SNI) fogalma terjedt el, amit a fogyatékos gyermek/ tanuló helyett is alkalmaznak. A szakirodalom ma már nem használja a „más fogyatékos” elnevezést, erősen diszkriminatív jellege miatt, így az SNI, sajátos tanulási szükségletű vagy speciális nevelési szükségletű gyermek kifejezéseket vezették be. (*Spaller és Spaller, 2006*) A „más fogyatékos” megnevezés diagnosztikus kategória volt, először az 1993-as törvényben használták. Bizottsági szakvélemény alapján részképesség-, valamint iskolai teljesítményzavarral küzdő gyermekekre vonatkozott, akik fejlődésükben és a tanulási folyamatukban tartósan akadályozottak. (*Spaller és mtsa., 2006*)

A kérdés fontosságát mutatja, hogy a Köznevelési törvény a sajátos nevelési igényt a kiemelt figyelmet igénylők kategóriájába sorolja. (2011. évi CXCV törvény *A nemzeti köznevelésről*, 4. § 12./a pont) A törvény a sajátos nevelési igényt a következőképpen definiálja: „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy

magatartásszabályozási zavarral) küzd.” (2011. évi CXC törvény *A nemzeti köznevelésről*, 4.§ 23. pont)

2.3. A tanulási zavar jelenségkörének ismertetése

A tanulási zavar a tanulási képesség fejlődésének zavarával jár együtt és eredetileg, általános értelemben összegzése azoknak a tüneteknek és megjelenési formáknak, amik a tanulás eredménytelenségében mutatkoznak meg. Az angol és amerikai szakirodalom a learning disability kifejezést használja a jelenségre. Ide tartozik a minimális agyi károsodás, a lassú tanulás, a diszlexia vagy a percepciós zavar. Az érintettek nem érik el a potenciális fejlődési lehetőségeiket, tanulási nehézségeik vannak, fejlesztő segítségre van szükségük. A speciális tanulási nehézségek bármelyik intelligencia-övezetben jelentkezhetnek, főként az olvasás, írás, helyesírás, számolás megtanulásának nehezítettségét eredményezik, ez a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia. (Mesterházi, 1998)

Illyés Sándor a tanulási zavarokkal küzdőket a „kudarcot vallók” körébe sorolta, akik ép értelem mellett „egy vagy több alapvető képesség területén kórosan gyenge teljesítményt” (*Illyés*, 1987, 283. o.) mutatnak. Jellemző rájuk a hipermotilitás, a rossz koncentrálóképeség, lemarad a nyelvi fejlődésben, nem tud úgy írni, olvasni, számolni, mint a többiek. Mivel az érintett már gyermekkorában átéli, hogy az iskola és a család olyan dolgokat követel meg, melyeket ő nem tud végrehajtani, már gyerekként megutálja a tanulást, mely az emocionális életében törést okoz. Ennek kóros reakciója lehet az agresszió, a bohóckodás, a dadogás, az iskolával való averzió és az enurézis. „Olyan készségek kialakulása szenved zavart, melyek a továbbiakban biztosítékai a sikeres előrehaladásnak.” (*Illyés*, 1987, 285. o.) A tanulási zavarral küzdő gyermek elveszti motiváltságát, mert több tárggyal van gondja, mely neurotizációhoz és emocionális zavarhoz vezethet. Fontos a megelőzés, korai felismerés, mert az idejében elkezdett rehabilitáció ehét a teljes problémamegoldás kulcsa. Az elnevezések sokfélék, beletartoznak a „disz”-ek, a percepciós zavar, a minimális agyi károsodás/diszfunkció, főleg a medikális irányban, de az amerikai irodalmakban a learning disability kifejezés terjedt el. A tanulási zavar lehetséges okai közé sorolja például a különböző fertőzéseket, a kémiai vagy fizikai ártalmakat, a táplálkozási- és anyagcserezavarokat, a terhességi toxikózist, az anya különböző betegségeit, vérszegénységét, életkorát, megelőző abortuszait, a koraszülést, a túlhordást, a fekvési rendellenességeket, a kóros szülészeti eseményeket, a légzési, keringési zavarokat, az agyi traumát, stb., de előfordulhatnak familiáris okok is. (*Illyés*, 1987)

A szerző ugyanitt (*Illyés, 1987*) kiemeli, hogy az iskolaérettség hiányában megy iskolába a gyermek, akkor veszélyeztetettebbé válik a diszlexiára, diszgráfiára és diszkalkuliára. Az olvasási gyengeséget (diszlexia) részleges fejlődési retardációnak tartja, melynek több oka lehet, de korrigálható speciális módszerek segítségével. Azonban a diszlexia miatt kialakuló kisebbségi érzés akadályozza az érintett intellektuális teljesítményét. Megjegyzi továbbá, hogy az olvasási gyengeség eredménye lehet a helyesírási gyengeség is. Az írástanulás nehézségéről (diszgráfia) úgy tartja, hogy a mozgásfejlődés elmaradása okozza. Az emiatt gyermekkorban kapott büntetések kudarcélményt válthatnak ki, így a rossz élmények hatására később sem kíván javítani írásán. A számfogalom kialakulatlansága (diszkalkulia) *Illyés Sándor* szerint gyakori az ingerszegény környezetben élőknél, ebben az esetben a mennyiség elvont fogalma nem alakul ki, erre külön ösztönözni kell a személyt. (*Illyés, 1987*)

Mások szerint (*Klasen, 1974*) tanulási zavar azt a gyermekcsoportot jellemzi, amely károsodott az alapvető pszichés folyamatok valamelyikében, beleértve a beszélt és írott nyelv elsajátítását. A problémák a mindennapi tevékenységekben jelentkeznek, a beszéd, a nyelvi fejlődés lemaradása vagy zavara, kóros percepció, az írás, az olvasás, a számolás, az emlékezés vagy a gondolkodás területén jelentkező gyengeség vagy zavar. Jellemzői közé tartozik a hipermotilitás és a koncentrálókéesség gyengesége. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy el kell különíteni ezt a gyermekcsoportot azoktól, akiknél elsődlegesen látási, hallási, motoros, értelmi, emocionális zavar okozza a tanulási kudarcot, úgyszintén súlyos szociális, kulturális hátrány következtében megfelelő oktatásban, nevelésben nem, vagy csak részben részesült.

Spaller és mtsa (2006) a tanulási zavar kifejezéshez kapcsolta a figyelemzavart, amely során a koncentrálókéesség és a figyelem könnyen elterelhető, impulzivitás, túlmozgások jelentkezhetnek, de a személy nem feltétlenül hiperaktív. Iskoláskorban a tanulási nehézségek együtt járhatnak magatartási zavarokkal, akár antiszociális viselkedéssel. A szerzőpáros a grafomotoros zavart is ide kapcsolja, amely a grafomotoros tevékenység, grafikus megjelenítés (kép, betű) mozgásos kivitelezésének zavarát vagy képtelenségét jelöli. Jelei a helytelen ceruzafogás, a görcsös, merev vonalvezetés, a szabálytalan betűkivitelezés, a torz, felismerhetetlen írás. A grafomotoros zavar a diszgráfia és a diszpraxia részjelensége, a tanulási zavar egyik formája. A tanulási zavar az életkori normától eltérő tanulási és szociális magatartást jelez. A fejlődő idegrendszert érő különböző behatásokra alakul ki, nem értelmi fogyatékoság, funkciózavar, mely minden esetben más, készséget, képességet érint. Az érintett személyek értelmi képessége átlagos vagy átlag feletti, mégsem felel meg az elvárt

követelményeknek. Az alulteljesítés és a sorozatos kudarcok hatnak a személyiségre is. Másutt (*Spaller és mtsa.*, 2006) a tanulási zavarokat általános, ugyanakkor különböző eredetű jelenségnek tartja, mely az egyes képességeknek jelentős eltérését jelzi. Az egyén fejlődésének korai szakaszában, a lelki jelenségek eltérő fejlődése következtében, eltérő időtartamú képességzavarok formájában alakulnak ki. Az iskolai viselkedés- és tanulási teljesítmény az intelligenciaszint alapján várhatónál sokkal alacsonyabb, súlyos, másodlagos pszichés tünetek (szorongás, csökkent önértékelés, tanulási motiváció hiánya) és teljesítményzavarok jelentkezhetnek. Az elmaradásokból adódó büntetések frusztrációt okoznak, melyek a személyiség fejlődésére romboló hatással vannak.

Szabó László (1980) olvasászavar (diszlexia) definíciója szerint az adott személy csak az olvasást nem képes elsajátítani, vagyis lokális sérülésről beszélhetünk, itt pedig fontos a logopédia szerepe. Az érintett nem tudja kapcsolni az olvasandó szöveg betűit előfordul, hogy annyira koncentrálni az összeolvasásra, hogy nem tudja megérteni a szöveget. Az írásszavarral küzdő diszgráfias gyermek *Szabó László* (1980) szerint csak az írást nem tudja elsajátítani az általános iskolában.

A diszlexiával rokon fogalomként jelentkezett a szakirodalomban az olvasás-helyesírás gyengeség (ohgy), mely az olvasás és helyesírás tanulás csődje, átlagos, vagy ehhez a gyengeséghez képest relatíve jobb intelligenciaszint mellett. Ebből a fogalomból kizárhatóak a szerzett zavarok (pl.: alexia, agraphia, kevés gyakorlás miatt jelentkező problémák). (*Vassné*, 1988)

A legaszthénia az olvasási készség krónikus megbetegedését jelenti. Jelentéshiányt, illetve az olvasási hibákból eredő (felcserélés, kihagyás, betoldás) téves jelentést eredményezi. Sajátos tanulási zavar, amely az IQ szinttől és a szabályszerű iskolázottságtól függetlenül felléphet. (*Vassné*, 1988)

Amerikában használatos még a különleges tanulási zavar kifejezés, mely rendellenességet jelent azokban az alapvető pszichológiai folyamatokban, amelyek a nyelv megértéséhez vagy használatához szükségesek. (*Vassné*, 1988)

Fazekasné Gönczi Rita (2011) tanulmányában két fontos fogalom kerül tisztázásra, a matematika tanulási nehézség, mely a matematika teljesítményében mutatkozó nehézség; és a matematika tanulási zavar, mely a matematika teljesítményében mutatkozó zavar, ez a diszkalkulia. Az írónő diszkalkulia definíciója szerint az általános intelligenciaszintben nincs változás, a matematika teljesítmény zavara állapítható meg, melynek oka lehet a neurológiai funkció vagy struktúra sérülése, öröklött sérülés, de a környezet nem lehet ok. A környezet csak az erősségét vagy a terjedését határozza meg. (*Fazekasné*, 2011)

Gráf Rózsa (2011) a tanulási zavar alatt azt a jelenséget érti, amikor a tanulásban problémák, nehézségek merülnek fel. A tanuló az átlagos oktatási körülmények között sikertelen, teljesítménye eltér intelligenciaszintje alapján elvárhatótól. Súlyossági fok szerint három csoportba lehet osztani:

- Tanulási nehézség és BTM (beilleszkedési, tanulási és magatartás zavar) közé szinte egyenlőségjelet tehetünk. Ez a legenyhébb fokozat, hiszen gyakorlatilag bárkivel előfordulhat. Egy tantárgyból, rövid ideig tartó, egyszeri probléma felmerülését jelenti. Nincs szükség szakvéleményre, a nevelési tanácsadó diagnosztizálja, az iskolai fejlesztő pedagógus pedig elláthatja.
- A tanulási zavar jelenti az általánosan elfogadott SNI (=sajátos nevelési igény) fogalmát. Hosszabb ideig tartó, nagyobb nehézség, de előfordulhat, hogy nem intenzív jellegű és a fejlesztés sem hosszú idejű. Ide tartozik például a diszlexia, a diszgráfia, vagy a diszkalkulia. Szakszerű segítségre van szüksége, de ezt nem feltétlenül csak speciális szakember végezheti, így beletartozik akár a pszichopedagógia hatáskörébe is. Sajnos ez nem szüntethető meg teljesen, de a tünetek jelentősen enyhíthetőek. Az oktatással kapcsolatos törvényekben, dokumentumokban (ld. *2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről*) leginkább az SNI megnevezés az elterjedt, azonban ezt gyakran helytelenül használják, hiszen több helyen a fogyatékoság különböző fajtáit és fokait egyaránt lefedő definícióként írják le.
- A tanulási akadályozottság a legsúlyosabb fokozat, ahol csak a speciális szakember, a tanulásban akadályozottak pedagógiáján végzett gyógypedagógus tud valódi segítséget nyújtani. Ez egy hosszú ideig tartó, masszív rendellenesség. Az érintett személy normál intelligenciával rendelkezik, a tanulásba sok energiát és időt fektet, ennek ellenére nem tud eredményesen tanulni. Ezért rossz énkép alakul ki, csökken az önbizalma. A tanulási akadályozottságnak több oka is lehet, így örökletes tényezők, részképesség kiesés, egyes területek fejlődésbeli elmaradása, melyek tünetei a tanulás több területén, de lelki tényezőkben is megjelenhetnek. (Gráf, 2011)

Mesterházi Zsuzsa (1998) is alkalmazza ezt a fajta hármas felosztást.

- Ő a tanulási gyengeség tüneteinek a kultúrtechnikák nehezített megtanulását, a feltűnő és problémát okozó tanulási és szociális viselkedést, az iskolai munka eredménytelenségét sorolja fel. Megerősíti, hogy megelőző intézkedésekkel, kompenzáló neveléssel, fejlesztő oktatással, az oktatás szervezeti-metodikai változtatásával kedvezően befolyásolható, akár meg is szüntethető a jelenség, de

szükséges az összefogás, gyermekek esetében a szülő és a tanító részéről. (*Mesterházi, 1998*)

- A különböző időtartamú tanulási zavar tünetei a tanulás egyes részterületein jelennek meg (írás, olvasás, helyesírás, számolás), más területeken jó eredményeket produkál az érintett. Fejlesztő foglalkozások, terápiás eljárások (koncentrációs tréning, feszültségoldás, viselkedésterápia, stb.), valamint különböző szakemberek (oktató, gyógypedagógus, pszichológus, terapeuta) együttműködése szükséges. (*Mesterházi, 1998*)
- A tanulásban akadályozottság *Mesterházi* (1998) értelmezésében is generalizált, átfogó, súlyos, tartós, a tanulás minden területén jelentkező probléma, mely során gyógypedagógus által végzett, hosszantartó fejlesztés, terápiás eljárás szükséges, valamint itt is elengedhetetlen a szakemberek összefogása (szakorvos, pszichológus, fejlesztő terapeuta, stb.)

Mindezekon kívül megkülönböztetjük még a tanulási teljesítményzavar és a magatartás-/viselkedészavar definícióját. Előbbi a kognitív-, motoros-orientációs vagy kommunikációs képességekben megnyilvánuló zavar vagy gyengeség, valamint emocionális és szociális képességek elégtelensége; utóbbi pedig a kontrollvesztésre vonatkozik, a viselkedés a környezet hatásaira adott reakció, a magatartás pedig a társadalom által elvárt normáktól eltérő viselkedés. (*Gráf, 2011*)

Másfajta megközelítést alkalmaz *Gerebenné Dr. Várbíró Katalin* (1995) a tanulási zavar jelenségköréről szóló tanulmányában. Két szerzőtől idéz, mely érdekes lehet a kutatásom szempontjából, *Kirk* és a *Sarkady-Zsoldos* definícióját. *Kirk* szerint „... nem vonatkoznak azokra a tanulási problémákra, amelyek elsődlegesen a látás, hallás, a mozgás, az intelligencia és az emocionalitás zavarával, vagy környezeti eredetű zavarokkal állnak összefüggésben.” (*Gerebenné, 1995, 218. o.*) *Sarkady-Zsoldos* szerint a részképesség zavarból adódó teljesítménykudarok másodlagos neurotizációhoz vezetnek. Az andragógia szempontjából fontos megjegyezni, hogy a tünetek felnőttkorban is jelentkezhetnek. (*Gerebenné, 1995*)

Gordosné (1981) ismerteti az afázia (beszédképtelenség), az agráfia (írásképtelenség) és az alexia (olvasásképtelenség) fogalmát, mint részképesség-kieséseket. Az író nő kiemeli, hogy ezeket felnőttkori trauma vagy betegség is okozhatja. Az agráfia enyhébb változata a dysgraphia (írászavar), még enyhébb pedig a graphasthenia (grapho = bevésés, asthenia = gyengeség). Ugyanez a fokozatosság jelentkezik az alexia esetében: alexia – dyslexia (olvasászavar) – legasthenia (lego = olvasás). Ugyanígy jellemzi a diszlexiás és diszgráfias

személyeket. A diszlexiás ember ép intellektusú, de a hasonló formájú vagy hangzású betűket téveszti, szótagok hangjait felcseréli, nem tud összeolvasni. A diszgráfia legtöbbször diszlexiával együtt jelentkezik. Az érintett összetéveszti, felcseréli és kihagyja a betűket, diktálás és önálló fogalmazás során sok hibát vét, de jól másol. Ennél a problémánál meghatározó az általános iskolai tanítási módszer. (Gordosné, 1981)

A *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages* c. OECD kötet a Magyarországra vonatkozó adatok között enyhe fokú kognitív diszfunkciókról beszél, mely lehet a tanulás fejlődési hibájának az eredménye. Az érintettek lassú tanulók, problémáik oka lehet biológiai, familiáris, oktatási és szociokulturális egyaránt. Felhívják a figyelmet arra, hogy ebben az esetben az IQ nem használható a diagnosztizálásra, valamint, hogy a közoktatás során ezek a diákok gyakran speciális iskolákban vagy osztályokban tanulnak. (OECD, 2007)

2.4. A tanulásban akadályozottság értelmezése

Gustav Kanter nevéhez több mű is fűződik a sajátos tanulási igénnyel kapcsolatosan. A tanulási akadályozottságról alkotott tézisei (*Kanter*, 1985) alapján egy teljes, átfogó összképet kapunk a problémaköréről. Eszerint a tanulásban akadályozottság pedagógiai és antropológiai szempontból változó hatású magatartás- és teljesítménykép, mely nem felel meg a kulturális és társadalmi közeg elvárásainak. A személy pszichikus fejlődését, képzési folyamatát, végül pedig személyiségfejlődését korlátozza. Változatos lefolyású, mindig sok hatásra vezethető vissza, nem lehet globálisan értelmezni, hiszen dinamikus és komplex jelenség, sohasem statikus. „Valamennyi, a tanulási folyamatot és felépítését negatívan befolyásoló momentumot a tanulás korlátozásának nevezzük.” (*Kanter*, 1985, 8. o.) Tanulásban akadályozott az, aki a tanulásban és annak felépítésében súlyosan, tartósan és nagymértékben úgy akadályozott, hogy magatartás- és teljesítményformáiban láthatóan jelentősen eltér az életkori normától.

A tanulási zavar kevésbé súlyos, időszakos vagy részleges korlátozás. A formák és fokozatok közti átmenet folyamatos. Itt utalok vissza a *Gráf* (2011) felosztására, amelyben súlyossági fok szerint választja külön a tanulási nehézség, zavar és akadályozottság fogalmát. A tanulási zavar kibővíülhet, megszilárdulhat, tanulási akadályozottság képét mutathatja, ez a generalizált tanulási zavar.

Gustav Kanter kizáró jellegű megközelítést is alkalmaz, így meghatározza, hogy nem tanulásban akadályozottság az, ami elsődlegesen a következők valamelyikéből származik:

- agyi károsodás (látás-, halláskárosodás);
- testi fogyatékoság;
- beszédzavar;
- értelmi fogyatékoság (intelligenciaérték 3 standard eltérés alatt);
- primer magatartászavar;
- körülírt klinikai kórképek (pl.: rohamokban szenvedők, pszichózis).

A tanulásban akadályozottság változatos okokra vezethető vissza és a fejlődés menetét individuális eredménye, társadalmilag közölt és definiált jelenség. Speciális társadalmi (ez esetben iskolai) követelményeknek való meg nem felelést jelent, a követelményszintek és az egyéni teljesítőképesség közötti diszkrepancia. Mindezekből következően egyéni fejlesztés és a hasonló tanulási viselkedésű, valamint tanulási teljesítményű csoportok kialakítása lehet megoldás. (Kanter, 1985)

A Jászberényi Mártától átvett, tanulásban akadályozott személyekre vonatkozó idézete értelmezhető a sajátos tanulási igényűekre is. „A tanulási vagy értelmi akadályozottsággal élő személyek reakcióit, viselkedési megnyilvánulásait a környezet gyakran tévesen értelmezi, s az, hogy őket mint csoportot boldognak és barátságosnak tekinti, a gyász tagadásának része. Az akadályozottsággal élő személy mosolya gyakran nem boldogságot, hanem inkább az agresszortól való félelmet, vagy békítési szándékot fejez ki, s a környezetének próbál segíteni elfogadásához azzal, hogy barátságos és a kelleténél függőbb marad, miközben akár ellenséges érzései is lehetnek. A trauma élményét nehéz feldolgozni, s görcsös mosolygást vagy tevékenységeket vezethetnek be a depresszió elhárítására.” (Jászberényi, 2004, 123. o.) Ez is azt mutatja, hogy a nem megfelelő attitűd milyen mély sebeket ejthet az érintettekben és ez mennyire gátolhatja őket a tanulási folyamatuk során.

Hódi Adrienn (2012) által készített interjúban Papp Gabriella úgy fogalmaz, hogy a tanulásban akadályozottak, „azok, akiknél ez a diagnózis, az organikus háttér nem adott, de tanulási képességeikben tartósan és súlyosan akadályozottak.” (Hódi, 2012) A már általam említett hármas osztályozásból a tanulási nehézséget egyszerűen csak gyenge teljesítménynek nevezi, így jobban érzékelteti a súlyossági fokozatokat. „Bárki lehet gyengén teljesítő, akinek időszakos tanulási problémái vannak, mert hiányzott két hetet az iskolából és lemaradt, vagy történt valami trauma az életében, ami miatt nem tud koncentrálni a tanulásra. Ez szülő vagy többségi pedagógus segítségével befolyásolható. A második terület a tanulási zavar, ide tartozik a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, figyelemzavar kérdése. Ez már részképesség-zavar, mert egy adott részterületre vonatkozik, ahol jelentős elmaradás figyelhető meg,

miközben a kognitív funkciók más területén átlagosan vagy átlag felett teljesít az illető. Ezekben az esetekben megfelelő terápiára, gyógypedagógiai segítségre van szükség. Végül a harmadik kör a tanulásban akadályozottság, ami egy tartós és súlyos, a tanulás egészét érintő állapot, és itt már elengedhetetlen a gyógypedagógiai segítség.” (Hódi, 2012) *Papp Gabriella* egyébként kevés esélyt lát arra, hogy a tanulásban akadályozott személyek érettségit szerezzenek. Ha ezt a véleményt összevetjük a munkaerőpiacon jelentkező teljesítményorientáltsággal és a végzettségek igazolásának általános követelményével, akkor könnyen belátható, hogy az akadályokkal élő személyeknek is szükséges lenne megszerezni a szakképzettséget, az esetek nagy részében felnőttkorban. Így máris az andragógusok hatáskörébe is tartozik a sajátos tanulási igény ezen formája. (Hódi, 2012)

„A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak.” (Mesterházi, 1998, 54.)

2.5. Egyéb, a téma szempontjából releváns fogalmak, gondolatok

Az esélyegyenlőségi fogalomtár (Laki és Egressy, 2011) a specifikus tanulási fogyatékoság fogalmat használja: „a bejövő információk feldolgozásának akadályozottsága, amely a hallást, a gondolkodást érintő, illetve beszédbeli, olvasási, írásbeli, helyesírási és matematikai nehézségekkel járhat, példa rá a diszlexia.” (Laki és mtsa., 2011)

A sajátos tanulási igények közé tartoznak a hangképzés zavarai is. *Surján László és Fint Tibor* (1982) a neurotikus eredetű beszédzavarokat, a logoneurózist osztályozták. Felosztásuk szerint a mutismus a hangadás és a beszéd pszichés eredetű teljes hiánya, melyben a szervek épek, de nem használja őket az érintett személy. A probléma hetekig is fennállhat, de pszichoterápiával javítható. A felnőttképzésben gyakran használt csoportfeladatok, valamint az egyéni előadások, projektbemutatók, vagy bármilyen más felszólalások szempontjából fontos ismernünk a logophobia jelenségét. Ez beszédben elakadástól való félelmet jelenti, melynek legenyhébb formája a lámpaláz, de teljesítménycsökkenéshez is vezethet. (Surján és mtsa, 1982)

A hanggal, beszéddel kapcsolatos, tanulóhoz kiemelkedő a *Montágh Imre* által értelmezett pszichoaszténia kórképe. Ide tartozik „a kényszer-, a szorongási, a félelmi és várakozási neurózis. Az ilyen egyén bár értelmileg fejlett, hiányzik belőle az önbizalom, tele van kétkedéssel, szorongással.” (Montágh, 1989) Lényeges, hogy ezekről a problémákról az

andragógusok és a felnőttképzők tudjanak, mert mindezek ismeretében, a struktúra és a módszertan megfelelő tervezésével ezek a szorongások oldhatók, elkerülhetők és a résztvevők motiváltakká válnak.

A speciális nevelési szükséglet fogalmát a Pedagógiai Lexikon, *Lányiné Engelmayer Ágnes* által írt cikke alapján idézem. Ez a meghatározás azokra a gyermekekre és fiatalokra vonatkozik, akiknek fejlődési, nevelési, tanulási lehetőségei korlátozottak, eredményes fejlesztésükhöz gyógypedagógiai támogatás szükséges már akkortól, amikor felismerik a problémát. A lexikon megemlíti, hogy a XX. század második felében, Angliában, az Amerikai Egyesült Államokban és az NSZK-ban is a special educational need kifejezést használták, itthon az 1993-as közoktatási törvény definiálta. Kiemelik, hogy minden gyereknél egyéni, minden területen a saját fejlettségi szintjéhez igazított, de egyben az iskola körülményeire is figyelő fejlesztés szükséges. (*Báthory és Falus, 1997*)

A „másodlagos fogyatékoság” kifejezést *Jászberényi Márta* (2004) alkalmazta. Az ő értelmezésében ez a fejlődést akadályozza, az eredeti akadályozottság eltúlzását jelenti, védekezés céljából. Ha az adott személy a fogyatékoságát nem dolgozza fel, akkor újat csinál magának vagy az eredetit eltúlozza. Ez a kontroll érzését nyújtja neki (ha szándékosan létrehozható, eltúlozható, akkor szándékosan el is tüntethető a fogyatékoság).

Mesterházi Zsuzsa idézi *Illyés Gyuláné* megfogalmazásait. Ebben *Illyés Gyuláné* fejlődési zavar definíciója a biológiai tényezők rendellenességét vagy sérülését jelenti, melynek oka a környezeti tényezők elégtelensége. Ő elválasztotta egymástól a lassúbb fejlődési tempóval járó fejlődési retardációt és az értelmi fogyatékoságot. Az értelmi fogyatékoság kritériumául nevezte meg az idegrendszeri károsodást, amely méhen belül (prenatális), születés közben (perinatális) vagy egészen fiatal korban (posztnatális) következhet be és az idegrendszeri struktúra, valamint az ehhez kapcsolódó funkciók sérüléséhez, zavarához vezet. (*Mesterházi, 1998*)

A WHO már 1954-től javasolta a „debilis, imbecillis és idióta” stigmatizáló és elavult kifejezések helyett a mentális szubnormalitás kifejezés használatát, az értelmi állapot leírásán túl a segítő beavatkozás individuális lehetőségeire is hangsúlyt fektet. (*Mesterházi, 1998*)

A bevezetőmben már említett, intellektuális képességek eloszlásának görbéjéhez (1. sz. melléklet) hasonló *Lányiné Engelmayer Ágnes* felosztása, mely a ma használt kategóriák alapja. A 34-es IQ alatt súlyos értelmi fogyatékoság diagnosztizálható, 35 és 49-es érték között közép-súlyos értelmi fogyatékoságról értelmezhető, 50 és 69 között enyhe értelmi fogyatékoságról beszélünk, 70-es IQ feletti értékeket a gyógypedagógia határesetnek minősíti, hiszen itt nem egyértelmű az intelligencia kvóciens alapján a teljesítmény. Ebben a

felosztásban a súlyos és közép súlyos értelmi fogyatékos az értelmi akadályozottság, az enyhe értelmi fogyatékos és a határeset a tanulásban akadályozottsághoz tartozik. (Szekeres, 2012)

2.6. A sajátos tanulási igény (STI) definiálása

A sajátos tanulási igény egy olyan egyedi probléma, mely a tanulási folyamat sikerességét meggátolja vagy hátráltatja az érintett számára.

Orvosi értelemben a sajátos tanulási igényű személyek (STI) nem tartoznak a fogyatékos személyek körébe, de akadályozottságuknak oka lehet életvitelük, aluliskolázottságuk, személyes- és szociális kompetenciáik hiánya. Mindez meggátolja őket abban, hogy segítő szolgáltatásokat vagy a felnőttképzés intézményrendszerének támogató funkcióit igénybe vegyék. Az andragógiában erre a csoportra a sajátos tanulási-tanítási igény (STI) elnevezést célszerű használnunk. (Kraiciné, 2012)

A sajátos tanulási igény az én olvasatomban, a munkában és tanulásban akadályozott, nehézségekkel küzdő csoportokra utal, hiszen többek között tanulási zavarai, alacsony önbecsülésük, negatív tanulási tapasztalataik és motivátlanságuk következtében aluliskolázottak, munkaerő-piaci kompetenciáik hiányosak lehetnek, kieshetnek a munka világából. Ide tartoznak a tanulási nehézségek és zavarok, így a közismert dislexia, diszgráfia, diszkalkulia, de a diszlália és a diszfázia is. Röviden megfogalmazva: a tanulási nehézség, a tanulási zavar és a tanulásban való akadályozottság közös egyvelege. Bár a fogalom még nem kiforrott, talán a *Gráf Rózsa* által megfogalmazott, általános tanulási zavar képpel tudom azonosítani, mindazzal együtt, amit erről *Gustav Kanter* írt.

Szám adatok a különböző tanulási nehézségek terén hazánkban:

2.7. A tanulási nehézségekkel küzdők aránya a hazai szám adatok tükrében

A tanulási zavar vizsgálatánál nehézséget okoz, hogy az emberek az enyhébb fokú tanulási nehézséget, zavart, ha tehetik, nem vallják be. *Illyés Sándor* (1987) hazai arányukat 10-11%-ra becsülte, de hozzátette, hogy a hátrányos helyzetűeknél a 20%-ot is meghaladhatja az arány. *Papp Gabriella* a magyarországi gyermekekre vonatkozóan 10-15%-os arányról beszélt, amibe csak a tanulásban akadályozottak értendők. (Hódi, 2012) A legtöbb szerző 10 és 20 % közé helyezi az előfordulási gyakoriságot. (Klasen, Bachmann, Lemp, 1974)

Mindenesetre az belátható, hogy jelentősen nő azoknak a száma, akik valamilyen nehézséggel küzdenek a tanulási folyamat során. Elég csak a felgyorsult világ

információszerzési útjának könnyebbé válására gondolnunk, de a tanulásban akadályozottság okainak gyakorisága, lehetősége is erősen emelkedett. *Gereben Ferencné Dr. Várbíró Katalin* szerint „jelentősen megnőtt azoknak a gyerekeknek a száma, akik diszlexiával küzdenek”. (*Gerebenné, 2012*)

Sósné Pintye Mária cikkében a diszlexia számadatairól ír: „legalább 22 750 000 európai polgárt érint” (*Sósné, 2011*) valamint „hazánkban a lakosság 3-5%-a küzd a legsúlyosabb olvasászavarral, ezt nevezzük diszlexiának.” (*Sósné, 2011*) Ugyanitt szerző utal a jelenség gazdasági vonatkozásaira is, angol adatok ajánl: „a fel nem ismert diszlexia az angol gazdaságnak évente körülbelül 1 milliárd fontjába kerül (a Dyslexia Institut UK adata; idézi: Neurodys)” (*Sósné, 2011*) *Vassné (1988)* szerint a diszlexia előfordulása az angol-amerikai szakirodalomban $\frac{1}{2}$ ezrelék – 20%. Az olvasás-helyesírás gyengeségre $\frac{1}{5}$ -20 % közötti értéket ad, és felhívja a figyelmet arra, hogy más a számarány, ha az enyhe értelmi fogyatékossgot bele vesszük az értelmezésbe. (*Vassné, 1988*) A sajátos írás-olvasási gyengeség gyakorisága 2-25% között van. (*Vassné, 1988*)

A diszkalkulia arányszámairól *Fazekasné Gönczi Rita* tanulmányában találunk utalásokat: az általános iskolás gyerekeknél 3-6%, de ez országonként eltérő. Angliában 3,6 % a speciális számtani nehézséggel küzdő, Izraelben 6,4 % a diszkalkuliás, Norvégiában 10,9 % a matematikatanulási képességzavarral küzdő személy. (*Fazekasné, 2011*)

Mindezeket összevetve a számokból kitűnik, hogy nem elhanyagolható hányadú a sajátos tanulási igénnyel küzdők csoportja. Ezek az adatok már önmagukban elgondolkodtatóak és cselekvésre késztetőek, főleg, ha a felnőttképzés speciális célcsoportjának számadataként nézzük.

3. Andragógia szakos hallgatók vélekedései a felnőtt tanulók sajátos tanulási igényeiről - A kutatás módszertani ismertetése

3.1. A kutatás célja

Legfőbb célom, hogy megfigyeljem az ELTE-PPK andragógia szakos hallgatók hozzáállását, vélekedéseit, ismereteit és kompetenciáit a sajátos tanulási igényre vonatkozóan. Mint azt bevezetőmben említettem, igen sok érv szól amellett, hogy az andragógia szakosok felkészültek legyenek az STI jelenségére.

Ezenkívül kutatásommal szeretnék hozzájárulni a sajátos tanulási igény (STI) fogalom definíciójának gazdagításához, elfogadtatásához, szélesebb körben való elterjesztéséhez, a fogalomhasználat előnyeit kihangsúlyozva. Javaslatokat fogalmazok meg a probléma megoldásához és a segítségnyújtás formáihoz, melyek felhasználhatóak és alkalmazhatóak lehetnek az andragógusok számára is a mindennapi gyakorlat során.

Célom továbbá felhívni a figyelmet az STI jelenségvilágára, érzékenyíteni a felnőttképzésben dolgozókat általában a hátrányos helyzetű személyek és társadalmi csoportok problémáival kapcsolatban. Dolgozatom alátámasztja a különböző szakterületek együttműködésének fontosságát, reményeim szerint elősegíti az andragógia, a gyógypedagógia és más diszciplínák közti kooperációt, mivel ezen interdiszciplináris terület kutatása fejlesztése csak a tudományterületek közötti élő kapcsolat által válhat valósággá. Reményeim szerint hosszútávon kutatási eredményeim hozzájárulhatnak az esélyegyenlőség megvalósulásához.

3.2. Kutatási kérdések, hipotézisek

Kutatásomban az alábbi kérdésekre keresem a választ:

Ismerik-e az andragógus hallgatók az STI fogalmát, egyáltalán érzékenyek-e általában a hátrányos helyzet jelenségvilágára, valamint, hogy rendelkeznek-e a speciális szükségletű személyek oktatásához-képzéséhez, tanulásának segítéséhez szükséges kompetenciákkal és tudással. Szeretném megtudni, hogy milyen oktatási formákkal, eljárásokkal, módszerekkel lehetne a hallgatókat érzékenyíteni és felkészíteni e feladatokra az andragógia és egyéb szakos képzések keretében. Kíváncsi vagyok arra, hogy mennyire nyitott az andragógia egésze (szak, tanszék, szakemberek) az együttműködésre más szakemberekkel, szakterületekkel. Ezenkívül érdekel, hogy milyen könnyítést, segítséget lehetne adni az STI hallgatóknak, a segítségnyújtás mely formái, jó gyakorlatai lelhetők fel a felnőttképzés mai gyakorlatában.

Hipotézisek:

1. Az ELTE-PPK andragógia szakos hallgatói nem rendelkeznek az oktatás világához hasonlóan a felnőttképzésben is egyre nagyobb számban megjelenő sajátos tanulási igényű felnőtt személyek oktatásához szükséges speciális ismeretekkel és kompetenciákkal.

2. A sajátos tanulási igény jelentős hátrányt jelent az érintetteknek mind a tanulás, mind a munka világában, azonban ez a hátrány a felnőttképzés és a társadalom támogató hozzáállásával jelentősen csökkenthető.
3. Az andragógia, a pedagógia és gyógypedagógia, valamint más tudományterületek (pszichológia, szociológia stb.) közötti kutatási együttműködés nagyban hozzájárulhat a sajátos tanulási igény fogalmának és kezelése módszertanának kialakulásához.

3.3. A kutatás módszerei, célcsoportja

A kutatás módszerei:

A szakirodalmi szemelvények és dokumentumok elemzését főként az STI fogalom értelmezéséhez és a pedagógiai-andragógiai módszerek alkalmazhatóságának, adaptálhatóságának megalapozásához használtam fel, ezek adták a kiindulópontot kutatásomhoz. Ezeket hagyományos tartalomelemző módszerrel dolgoztam fel.

Fókuszcsoporthoz interjút alkalmaztam a hallgatói kérdőívek megalapozásához, az egyes témakörök, kérdések hátterében bővebb feltárásához, a vélekedések mélyebb megismeréséhez.

A standardizált papíralapú kérdőíveket a hallgatók vélekedéseinek, ismereteinek felméréséhez, hipotéziseim alátámasztásához vagy megcáfolásához és a témakörrel kapcsolatos jelenlegi helyzet vizsgálatához készítettem.

Célcsoport:

Kérdőívem mintáját a 2012/13-as tanévben ELTE-PPK Andragógia BA (I., II., III. évfolyam) és MA (I., II. évfolyam) szakokon, nappali és levelező tagozaton tanuló hallgatók jelentették. A kiküldött kérdőívek száma 461 volt, a visszaérkezett kérdőívek száma pedig 218, azaz 47,2 % lett a kitöltési arány.

A fókuszcsoporthoz interjú mintája hat főből állt, az ELTE-PPK, andragógia BA szakos, nappali tagozat, III. éves, felnőttképzési szervező szakirányos hallgatói közül.

3.4. Kutatási eredmények

3.4.1. A fókuszcsoporthoz tartozó interjú eredményei

Fókuszcsoporthoz tartozó interjút készítettem az ELTE-PPK Andragógia szakos, harmadéves, Felnőttképzési szervező szakirányon tanuló hallgatói csoporttal 2012. nov. 7-én, 15.00-15.30 óra között, az ELTE-PPK Napkazy termében.

A résztvevők száma 6 fő, 20-25 év közötti, andragógia, andragógia-gyógynevelés szakon tanuló nő volt.

A fókuszcsoporthoz tartozó fél-ig strukturált interjú vezérfonal mentén készült, hangfelvétellel. A kérdések hat témakört érintettek, témakörönként tartalmazott nyitott és zárt kérdéseket egyaránt. (18. sz. melléklet) Az interjú hanganyagát hagyományos tartalomelemző módszerrel dolgoztam fel.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjú felépítése:

I. Nyitásként igyekeztem felmérni a résztvevők sajátos tanulási igényéről való véleményüket, *témaismeretüket*. Kérdéseim voltak:

- Mit gondolsz, mit jelent a sajátos tanulási igény?
- Mire gondolsz először, amikor ezt hallod?
- Hallottál vagy tanultál már róla? (Ha igen, mit?)

A leggyakoribb válaszok: átlagostól, „normálistól” eltérő, speciális szükséglet, módszerek, problémák.

„Normálistól eltérő”, ADHD-s gyerekek voltak az első két válasz. Egy résztvevőnek sok meghatározás eszébe jutott, mivel gyógynevelési tanulmányokat is folytat, de összegezve ugyanaz a véleménye, ami előtte már elhangzott. Válasz volt még, hogy speciális szükséglete van a tanulásban, illetve, hogy speciális módszerek kellenek a tanulásához. Felmerült ezen kívül még, hogy testi vagy lelki problémák miatt nem tud rendszeresen tanulni.

A fókuszcsoporthoz tartozó megerősítette azon hipotézisem, miszerint a sajátos tanulási igény fogalma még nem ismert és nem tisztázott a hallgatók körében. Az eltérés, a normalitás-abnormalitás, a specialitás és a fogyatékoság gondolatok vetődtek fel, amelyek éppen az STI finom határvonalait, az erősen stigmatizált kategóriáktól való eltérését törlik el, hiszen a résztvevők ezeket nem érezték. Úgy vélem, ha az STI fogalomhasználat elfogadottabbá válna, nem születnének ebből a szempontból negatívnak tekinthető válaszok.

Ezután adtam egy rövid, összegző támpontot a fogalomhoz, hogy a továbbiakban e mentén tudjunk haladni.

II. Az *STI-vel való kapcsolat*ról szolt, melyben a kérdéseim így hangzottak:

- Van valamilyen sajátos tanulási igényed vagy bármilyen tanulási zavarod?
- Tudsz-e ilyenről vagy találkozál-e sajátos tanulási igényű tanulóval, hallgatóval? (Ha igen, mi volt az? Milyen nehézsége volt?)
- Alternatívákat adtam a könnyebb elindulás érdekében: lassabban olvas, nehezebben érti meg a feladatokat, memóriazavar...

A válaszokból kiderült, hogy a megkérdezettek közül senkinek nincs ilyen jellegű problémája, azonban a rokoni-ismeretségi kapcsolatokon keresztül találkoztak már ezzel a témakörrel. Volt, akinek diszlexiás rokona, ismerőse van, tőle jó ötletet kaphattunk a segítségnyújtásra, többeknek (rossz) tapasztalatai voltak, sajátos tanulási igényű gyerekre vigyázott, logopédus az egyik szülője.

Felmerült diszlexiás és diszgráfiás felnőtt ismerős érettségien való megkülönböztetése, írásbeli alól való felmentése, az idegen nyelvűség miatti nehezebb tanulás, de szülő logopédus foglalkozásából kifolyólag a hiperaktivitás és az autizmus, tehát „nyilván máshogy élem meg ezt”². Egyik résztvevő unokahúga diszlexiás, akinek kisebb korukban az édesapja felolvasta a leckét, átbeszéltek, hogy ne maradjon le. Táboroztatási élmények közül előjött egy autista kisfiúval való emlék. Saját bevallás szerint ez a kisfiú „olyan dolgokat tudott, amiket egy ilyen 4-5 éves nem, de olyan dolgokat, amiket meg már tudnia kéne, olyanokat nem, tehát gondolom ez a tanulására is ki fog hatni a későbbiekben”³. A következő alany öccse diszlexiás, diszgráfiás és diszkalkuliás volt, ebből kifolyólag az érettségien problémái adódtak, az iskola nem vette nyilvántartásba és nem biztosított felkészülési lehetőséget a számára. Jelenleg tanulási nehézségekkel küzdő minőséget kapott.

Fontos tapasztalat, hogy a megkérdezettek közül mindenkinek van az ismeretségi, rokoni, baráti körében olyan személy, aki valamilyen sajátos tanulási igénnyel, vagy a többségtől való eltéréssel rendelkezik. Ez azt jelenti, hogy valójában a többség képes lenne az elfogadóbb attitűd kialakítására és a támogatásra, ha belegondolna a – mint kiderült - saját ismerőseinek, akár közeli rokonainak helyzetébe. Ezzel több lehetőséget és támogatást kapnának az STI-vel küzdők, ha megadnák a számukra szükséges, speciális igényeikhez való alkalmazkodást és segítségnyújtást, sikereket érhetnének el.

III. Harmadik témaként a *segítségnyújtás* merült fel. Itt a következő kérdéseket tettem fel:

² Idézet az interjúból, az interjúalanytól.

³ Idézet az interjúból, az interjúalanytól.

- Véleményetek szerint kell-e és lehet-e segíteni a sajátos tanulási igényűeknek?
- Hogyan, akár te magad hogy segítenél?

A válaszok szerint lehet és kell is foglalkozni a kérdéssel, de többen nem érzik a maguk feladatának, kötelességének. Lehetőségként merült fel az otthoni, külön segítség (pl.: felolvasa a szülő vagy a segítő a feladatot, átbeszélik közösen) és az érintettek külön csoportban történő tanítása is. A kialakult beszélgetés közben megegyeztek abban, hogy a felnőttképzőre hárul a felelősség, ha van STI-s tanulója, akkor vele szakszerűen kell foglalkozni. Van, aki utána nézne, utána olvasna, de nem érzi képesnek magát arra, hogy segítsen. A legtöbben nem csak felnőttképzési szakemberként, hanem emberként is segítenének.

„Mindenképpen lehet és kell is segíteni nekik, mert hogy attól függetlenül, hogy nehezebben tudnak tanulni, még tudnak tanulni, és ha akarnak, akkor miért ne.”⁴ Újból utalás történt a diszlexiájából adódó nehézsége segítséggel való áthidalhatóságára. „Érdemes mindenképpen”⁵. A következő felszólaló olyan osztály indítását javasolja, ahova ilyen gyerekek járnak, bár ez külön andragógus munkaerőt jelentene. Van, aki nem gondolná saját feladatának, rendelkezik kellő ismerettel a témában, de véleménye szerint egy cég nem alkalmazna erre külön szakembert, és van, aki andragógusként a saját feladatának érezné, próbálna segíteni, utánajárna. Egy másik személy reakciója: ha elég lelkes és türelmes, akkor tud segíteni a laikus is. „Ha a ti közegetekbe ... bekerül egy ilyen ember, akkor tetszik, vagy nem tetszik, ez mindenkinek az ügye lesz”⁶. Az andragógus nem rendelkezik gyógypedagógiai tudással, mégis ráhárul a felelősség egy része. „Foglalkozni kellene, de bevallom őszintén, nekem fogalmam se lenne, hogy hogy kellene hozzákezdeni.”⁷ Nem ismer módszertant, utánajárna, de ez még nem jelenti, hogy meg is tudná oldani. Többen egyetértettek a gondolattal, hogy „Nem is csak, mint andragógus, hanem mint ember”⁸, például ha a csoportban lenne egy ilyen speciális szükségletű hallgató, akkor biztosan próbálna segíteni, ha tudna.

Az elhangzott vélemények igen egybehangzóan tükrözték, hogy lehet és kell is segítséget nyújtani. Felmerült az andragógia, illetve a felnőttképző szakemberek, az elfogadó és támogató család és szociális környezet szerepe, azonban tisztázódott, hogy ehhez elkötelezettség és tettekézség, tenni akarás is szükséges. Fontos, amit az egyik megszólaló

⁴ Idézet az interjúból, az interjúalanytól.

⁵ Idézet az interjúból, az interjúalanytól.

⁶ Idézet az interjúból, az interjúalanytól.

⁷ Idézet az interjúból, az interjúalanytól.

⁸ Idézet az interjúból, az interjúalanytól.

mondott, miszerint az andragógus nem rendelkezik olyan gyógypedagógiai ismerettel, ami szükséges lenne a hatékony és szakszerű megsegítéshez. Jó ötleteket kaptam arra vonatkozóan, hogy a felnőttképzőket a képzés során hogyan lehetne/kellene felkészíteni a feladatra. Például a diszlexiás felnőtt mellé rendelhetnénk tanulópart, a pármunka alkalmazható lenne, így lenne egy olyan személy, aki támogatja és segíti, amikor arra szüksége van.

IV. *Az andragógia és STI kapcsolata* témához tartozó kérdések:

- Véleményetek szerint az andragógusok, andragógus hallgatók felkészültek erre a problémára?
- Mit gondoltok, milyen kompetenciák szükségesek ehhez?
- Te magad képesnek érzed-e magad erre?
- Mit lehetne a képzés során a problémára való felkészítés érdekében tenni?

Mindannyian egyetértettek abban, hogy nincs felkészítés az STI-re az andragógia szakos képzés során. Szükséges kompetenciaként a türelmet, empátiát, az alkalmazkodóképességet, a nyitottságot, elfogadókészséget, a felelősségvállalást, és a jó kommunikációs készséget nevezték meg. Sok érdekes lehetőséget soroltak fel arra vonatkozóan, hogy hogyan lehetne felkészíteni a hallgatókat a képzés során, mint például a gyakorlatiasabb képzés, kurzus indítása erről a témáról, érzékenyítés, elmélettel megalapozott gyakorlat, tréning. Felmerült a lehetőség, hogy STI-seknek szóló foglalkozást, órát nézzenek meg a hallgatók, vagy ott segítőként részt vegyenek, valamint a jogi ismeretek oktatása. Kijelenthető, hogy elméletre szükség van, de bele kell venni azt is, hogy hogyan kezeljük ezt a jelenséget az andragógiában.

Hipotézisemet igazolja az állítás, miszerint: „Kijelenthetjük, hogy abszolút semmi felkészítés nincs erre.”⁹ Szükséges kompetenciáknak sorolták a résztvevők: türelem, empátia, alkalmazkodóképesség, felelősségvállalás, kommunikációs készség, nyitottság, elfogadókészség. Arra a kérdésre, hogy mit lehetne tenni a képzés során, egymás után kaptam a lehetséges megoldásokat: gyakorlatiasabbnak kéne lenni, kurzust lehetne indítani, ami gyakorlati szempontú. Elhangzott, hogy érzékenyítést kellene tartani, amit többen megerősítenek, kiegészítésként pedig felhozták az elméleti alapokat. „Attól még, hogy elmondják, hogy legyünk nyitottak, attól még nem leszünk azok”¹⁰. Lehetőség volt még a tréning a hallgatók számára, és az érzékenyítő film is felmerült. STI-s tanulóknak szóló órát,

⁹ Idézet az interjúból, az interjúalanytól.

¹⁰ Idézet az interjúból, az interjúalanytól.

foglalkozást lehetne megnézni, vagy ebben segítőként részt venni, minden STI-shez ki kellene osztani egy hallgatót. Némileg eltérő szempontként megjelent a jogi ismeretek oktatása, hogy tisztában legyünk azzal, mihez van joguk vagy lehetőségük. Az utolsóként megszólaló az elméletet is fontosnak tartja, hiszen egy általa látogatott speciális kurzusból is hiányolja az andragógiai vonatkozást.

Fontos megemlíteni, hogy a sajátos tanulási igényű tanulók szakszerű segítségéhez gyógypedagógiai ismeretek is szükségesek. A szükséges kompetenciákat az andragógia képzés többé-kevésbé kialakítja a hallgatókban, azonban hangsúlyosabbá kellene tenni a sajátos tanulási igények kielégítésére történő felkészítést.

V. Fontosnak tartottam belevenni az interjúba az *esélyegyenlőség* témáját is.

- Szerintetek esélyegyenlőtlenség-e az STI?
- Vagy minek látjátok? Fogyatékoságnak, egyenlő esélynek, ugyanolyannak, mint mindenki más, így küzdjön meg vele?
- Esetleg ne is foglalkozunk a kérdéssel?

Ennél a kérdésnél már eltérő válaszokkal, nézetekkel találkoztam. Volt, aki azt mondta, hogy kell az STI-vel foglalkozni, volt, aki azt, hogy esélyegyenlőtlenségről beszélhetünk, de volt, aki úgy véli, amíg nem érintett, addig nem foglalkozik vele. Felmerült, hogy „normálisként”¹¹ is nehéz megfelelni, valamint, hogy az andragógia egy empátikusabb szakma, így jobban érezzük a problémát. Egy vélemény szerint sokan csak mondják, hogy segíteni szeretnének, de valójában nem tesznek ezért semmit. Egy résztvevő úgy gondolta, hogy ha az esélyegyenlőtlenség megszűnik, akkor már nem kell vele foglalkozni. Egy másik nézet szerint pedig a tanárok számára hátrányt jelent az STI, így speciális intézményekben jobban megoldható lenne. Elhangzott rossz és jó példa egyaránt.

„Esélyegyenlőtlenség, ... nem ugyanazokkal az esélyekkel indul, az, aki ... nem tud úgy reagálni az egész oktatásra, mint egy 'normális ember.' ”¹². Elhangzott, hogy amíg valaki vagy valakije nem lesz érintett, addig nem foglalkoznak a kérdéssel, de hátrányból indul az, akinek sajátos tanulási igénye van, mert olyan az oktatási rendszer, hogy megakadályozza azt, hogy ő „normális” legyen. Gyakran „normálisként”¹³ is nehéz megfelelni a kritériumoknak. Az andragógia empátikusabb szakma, így mi, andragógus hallgatók valószínűleg empátikusabban állunk a kérdéshez. Addig kell foglalkozni az STI-vel, míg az érintettek

¹¹ Idézet az interjúból, ahol szintén idézőjelben hangzott el.

¹² Idézet az interjúból, az interjúalanytól.

¹³ A normális jelző mindannyiszor idézőjelben hangzott el.

valóban hátrányban vannak, de utána már nincs miről beszélni. „Egy ilyen ember a tanár/oktató számára inkább hátrányt jelent, így fogják fel”¹⁴. Fontos, hogy pontosan mi a probléma, milyen sajátos tanulási igénye van az illetőnek.

Azt gondolom, mindenki, aki kicsit jobban átgondolja a kérdést, arra a véleményre jut, hogy esélyegyenlőtlenségről, valamilyen fajta hátrányos helyzetről van szó. Tény, hogy az andragógusok, abból kiindulva, hogy emberekkel foglalkoznak, némiképp empatikusabb beállítottságúak, mint a társadalom nagy része, de még itt is érezhető volt, hogy nem mindenki érzi magáénak a felelősséget a sajátos igényű tanulók oktatásában, képzésében.

VI. Lezárásként, a *segítségnyújtás távlatainak* kérdése volt.

- Szerintetek hol, hogyan és mikor kéne segíteni?
- Szükség lenne-e összefogásra különböző szakemberek részéről? Ha igen, kikre gondolsz?

A résztvevők szerint már az általános iskolától kellene segíteni, figyelni a speciális igényekre. Nem megkülönböztetésként, hanem inkább közösségépítésként lehetne ezt felfogni, minél korábban belekezdeni, hogy együtt fejlődhessenek a gyerekek. Ezzel szemléletváltást lehetne előidézni, amivel kezelheti a helyzetet, és jobban kialakulna az elfogadó attitűd. A gyógypedagógusokkal, az óvodával/iskolával, az oktatókkal és a szülőkkel szükséges lenne az összefogás. Elhangzott, hogy ha barátnál van probléma, annak segítünk magunktól, de ezt jó lenne kiterjeszteni. „Ahogy kiderül a probléma, azonnal lépni kell!”¹⁵

„Már az általános iskolában, minél korábban kiszűrni, de ne megkülönböztetéssel, hanem közösséggé szervezéssel, amiben tudják egymást segíteni.”¹⁶ Már óvodáskorban is el lehet kezdeni, például az integráció kérdésében való fejlesztést, szemléletformálást. Gyógypedagógusokkal kéne összefogni, az egész oktatás területéről. Saját tapasztalat is elhangzott egy nyári táborról, ahol egy enyhén autista kisfiút nem különböztettek meg a többiektől, így teljesen befogadtak társai. Már óvodában ki kellene szűrni és fejleszteni a sajátos tanulási igényű gyerekeket, a szülőkkel kéne összefognia a pedagógusnak/andragógusnak, így hatékonyabb lenne a fejlődés. Az oktatókon, szakembereken és szülőkön is sokban múlik, hogy észrevegység a problémát, és amint az kiderül, azonnal lépni kell. Az utolsóként megszólaló szorgalmazná a pedagógusok és szülők

¹⁴ Idézet az interjúból, az interjúalanytól.

¹⁵ Idézet az interjúból, az interjúalanytól.

¹⁶ Idézet az interjúból, az interjúalanytól.

közötti együttműködést, mert „a gyerekekből felnőttek lesznek, ... hogy kiskorukban úgy kezelik, akkor sokkal könnyebb dolguk van később, akár az andragógusnak is”¹⁷ - magyarázza.

Harmadik hipotézisem is megalapozottnak látszik a válaszok alapján, hiszen a minél korábban elkezdett fejlesztés mellett kivétel nélkül minden alany érzi a különböző szakterületek együttműködésének szükségességét. Felsorolták a gyógypedagógia és a pedagógia tudományát, de kiemelték gyermekkorban a szülők szerepét, amit később az egész szociális környezetre nézve lehetne értelmezni.

A fókuszcsoporthoz vizsgálat összegzése:

A fókuszcsoporthoz interjút felhasználtam a kérdőívem kérdéseinek újragondolásához, valamint az interjú alapján megalapozottnak érzem kutatási kérdéseimet és még biztosabbá váltam abban, hogy kutatásom gyakorlati hasznát jelent az andragógia számára.

Igazán örültem annak, hogy a résztvevők érdeklődést és elköteleződést mutattak a téma iránt, párbeszéd, apró viták alakultak ki, reagáltak minden kérdésemre és egymás válaszára, hozzászólásaira is. Összességében igen sok hasznos információt szereztem ezzel a módszerrel, több ötletem is támadt ez alapján a dolgozathoz, valamint az interjú irányt mutatott számomra abban is, hogy mik azok a sarkalatos pontok, amelyeket ki kell hangsúlyoznom, érthetővé kell tennem vagy melyek azok, amik egyértelműek vagy feleslegesek tovább fejtegetnem.

Számomra a vártnál pozitívabb képet festett ez az interjú a jelenlegi helyzetről, de ez csak még jobban megerősít abban, hogy fontos a sajátos tanulási igény témájával foglalkoznunk. Természetesen előjöttek azok a pozitív és negatív válaszok egyaránt, melyekre számítottam, azonban azt gondolom, ez az interjú, bár ebben a formában nem reprezentatív, mégis jól tükrözi a jelenlegi, andragógia szakos hallgatók vélekedéseit, ismereteit és kompetenciáit a témában.

A fókuszcsoporthoz interjúból kiderült számomra, hogy a legtöbben érzik a probléma súlyosságát és fontosságát, empátiát mutatnak, de nem érzik magukat egészen késznek a segítségnyújtásra. Látható az is, hogy szinte mindenki szembesült már a problémával, valamilyen rokoni-ismeretségi kapcsolat által, még akkor is, ha ők maguk nem érintettek. Úgy vélem, ez a helyzet az egész társadalomra igaz: kevesebben vannak maguk az érintettek, de

¹⁷ Idézet az interjúból, az interjúalanytól.

igen sokan azok, akik ismernek érintettet, ezáltal maguk is némiképp érintetté válnak, érdeklődnek a kérdés iránt, ami alapját képezi munkámnak és egyben a sajátos tanulási igény elfogadtatásának és az erre való figyelemfelhívásnak is.

Érzem azt, hogy a fogalomhasználat még nem kiforrott és nem is tisztázott, látom annak szükségét, hogy egy nagyon konkrét, határozott és pontos definíciót fogalmazzak meg kutatásomhoz, mely kiinduló alapot adhat az olvasóknak. Sokan keverik a különböző fogyatékoság típusokkal, valamint idekerült az idegen nyelvű szociokulturális környezet is, melyek az én definiálási kereteimben nem szerepelnek.

3.4.2. A kérdőívek elemzése

Kérdőíveimet összesen 218 személy töltötte ki a célcsoportból. Kirívóan magas a női nem aránya, ami jól tükrözi, hogy a szak iránt kevés férfi érdeklődik, hiszen ez egy nőies szakma. Legtöbben 41 és 32 év közöttiek és a fővárosban élők. A születési évek szerinti korcsoportos eloszlást (3. sz. melléklet), a nemek arányát (4. sz. melléklet), valamint a lakóhely szerinti megoszlást (5. sz. melléklet) oszlopdiagramok mutatják. A teljes, általam kiküldött kérdőív szintén megtekinthető a mellékletekben (2. sz. melléklet).

Az első kérdésre a leggyakoribb válasz az 'a' volt, vagyis a válaszadók több mint fele gondolta úgy, hogy jól ismeri a problémát. A második kérdésben sok volt az eltérő válasz, de kialakultak olyan, sokak által leírt gondolatok, szavak, melyek a valóságban is jól jellemzik az STI jelenségét. A leggyakrabban előforduló vagy jelentős, a téma szempontjából releváns szavakat, szókapcsolatokat, valamint ezek előfordulásának számát jelzi a mellékletben található táblázat (6. sz. melléklet). Eszerint a 'disz' szókezdet fordult elő legtöbbször a válaszokban, tehát sokan írták a 'diszlexia', 'diszgráfia' és 'diszkalkulia' tanulási zavarokat, de voltak, akik egyszerűen csak a „disz-esek” kifejezést használták. A 'tanulás' szó 31-szer szerepelt, vagyis összekapcsolták az STI problémáját a kognitív folyamattal. Érdekes volt számomra, hogy a 'diszlexia' igen sokszor fordult elő, ami mutatja, hogy ez egy ma már ismert, és jól kutatott tanulási zavar, ellentétben például az ehhez hasonló 'diszgráfiával' és 'diszkalkuliával', melyek szintén szerepelnek a listán, de hátrébb. Igen sok negatív jelző került elő, ami a témával kapcsolatos attitűdöket is mutatja, így például a 'nehézség' rögtön a harmadik helyre került, de szerepel még a 'fogyatékos', a 'hátrányos' vagy a 'zavar' szó is. Az eltérést mutató, de pozitív hangvételű szavak is előfordultak, azonban ezek kevesebbszer; ilyen volt például a 'speciális', a 'külön' vagy az 'egyéni'. A segítségnyújtás igénye is

megjelent, hiszen a 'segítség', az 'odafigyelés' és a 'türelem' fogalmak is előfordultak, valamint ennek módjaira is tettek néhányan utalást, így a 'mentor' vagy a 'csoport' szavak is felkerültek a listára. Az asszociációk érzelmi töltet szerinti besorolásának kördiagramja (7. sz. melléklet) mutatja, hogy a többség a semleges választ jelölte meg. Azonban nem jelentős az különbség a gyakoriság szerint következő, negatív válaszokkal, amit 66-an jelöltek meg.

Arra a kérdésre, hogy mely csoportok tartoznak a sajátos tanulási igényű felnőttek közé, magasan a legtöbben, 199-en a diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás felnőtteket jelölték meg. Bár ez az STI fogalmának szempontjából helytálló, hiszen a tanulási zavarok köre beletartozik a sajátos tanulási igény halmazába, mégis csak egy részét fedik le, tehát a kitöltők számára a fogalom komplexitása nem világos. A „disz-es” válaszok után szorosan következett a fogyatékkal élő személyek válaszlehetősége, 193 jelöléssel. Ezután az autista felnőtteket adták válaszként legtöbben. Az összes, 4. kérdéssel kapcsolatos adat a 8. sz. melléklet oszlopdiagramjában látható. A feleletek azt mutatják, hogy a sajátos tanulási igény fogalmába a válaszadók nagy része beleérti a különböző fogyatékoságtípusokat és az autizmust is. A funkcionális analfabéták és az aluliskolázottak csoportját nagyrészt besorolták az STI felnőttek körébe, ami szintén igaz, hiszen ez a két csoport is részét képezi a sajátos tanulási igényű tanulók nagy halmazának. Ők negatív tanulási élményeik és csökkent motivációik miatt a magasabb szintű oktatásból általában kimaradtak, így ebből adódó hiányosságaik sajátos igényeknek minősülnek a felnőttoktatás tekintetében. Az egészségi károsodást és a megváltozott munkaképességet 106-an vélték az STI-be tartozó kategóriának, bár a megváltozott munkaképesség a fogyatékosággal kapcsolatos, annak tárgykörébe tartozik. Az egészségügyi károsodás azonban eredményezhet tanulási nehézséget. (Gráf, 2011) Az időseket és a büntetés-végrehajtási intézményekben fogvatartottakat is sokan sorolták ide, azonban ennek a két társadalmi csoportnak a speciális oktatással kapcsolatos igényei és szükségletei nem keverhetők össze a sajátos tanulási igény definíciójának kritériumaival.

A kördiagramból (9. sz. melléklet) kitűnik, hogy a válaszadók 51%-a, vagyis 110 személy ismer sajátos tanulási igénnyel rendelkező embert, míg 48% nem ismer. 28-an soha nem beszélgetnek sajátos tanulási igényű ismerősükkal nehézségeiről, 58-an ritkán vagy keveset, és mindössze 18-an ismerik jól az érintettek problémáit, mert sokat beszélgetnek erről. Azok az andragógia szakos hallgatók, akik nem ismerik meg az STI-vel küzdő ismerősük tanulási nehézségeit, valószínűleg sem a magánéletben, sem a felnőttképzés területén nem fogják tudni kezelni ezt a problémát. Ezzel kapcsolatos az érintettség kérdése. 189 válaszadó nem érintett, vagy nem tud róla, esetleg nem kívánt válaszolni erre a kérdésre, 27-en jelölték be, hogy érintettek, ebből 5 személy vallotta magát sajátos tanulási igényűnek,

7 válaszadónak a baráti-ismerősi körében, 9-nek a családjában van ezzel a nehézséggel küzdő személy, végül szintén 9 válaszadót érdekel a hátrányos helyzet és a tanulási nehézségek. Két személy írta le, hogy az öccse diszlexiás és diszgráfiás, két másik személy, hogy az egyik ismerőse diszlexiás, és egy harmadiknak a testvére. Volt, aki magát azért vélte STI-snek, mert levelező tagozatos és így kevesebb ideje jut az információk begyűjtésére. Háromszor szerepelt még a diszlexia, kétszer a diszgráfia, de előfordult a koncentrációs nehézségek és a kifejezett koncentrációs zavar is. 6-an mondták, hogy van hivatalos szakvéleményük, szintén 6 válaszadónak nincs, és nem szeretne ezzel foglalkozni, 2-en pedig gondolkodnak rajta, hogy megszerezzék.

Megkérdeztem azt is, hogy a kitöltők véleménye szerint mik jellemzik a sajátos tanulási igényű felnőtteket, az eredményeket oszlopdiagramon ábrázoltam (10. sz. melléklet). Legtöbben itt is a diszlexiát, diszgráfiát és diszkalkuliát jelölték meg, mely, mint már említettem, ezek általános ismertségére utal. Ezt követte a tanulási nehézség, amely természetes, hiszen valamilyen fajta gátló tényezőről van szó a tanulás folyamatában, egyben a gyógypedagógiai fogalomhasználat aspektusából is releváns, hiszen a tanulási nehézségek a sajátos tanulási igény egyik halmazát képezik. A tanulási zavarral hasonló a helyzet, míg a tanulási sikertelenség pusztán egy jelző, amely érvényes az STI-re is. Előfordultak a tanulási nehézségekre vonatkozó definíciók jelölései is, mint a kognitív-, motoros-orientációs vagy kommunikációs képességekben megnyilvánuló zavar vagy gyengeség, a beilleszkedési, tanulási vagy magatartászavar, valamint a bejövő információk feldolgozásának akadályozottsága. A tanulásban való akadályozottságot igen sokan jelölték, valószínűleg azért, mert nem ismerik a gyógypedagógia fokozatosság szerinti hármas felosztását (*Szekeres, 2012, Gráf, 2011, Mesterházi, 1998*), mely egyértelműsíti, hogy a tanulásban akadályozottság súlyos, így speciális gyógypedagógiai megsegítést igénylő probléma. Többen egyetértettek azonban abban, hogy a tünetek jelentkezhetnek felnőttkorban is, ami az andragógia jogosultságát erősíti meg ezen a területen. A vélemények azonban megoszlottak abban, hogy változtatható-e az állapot, ami a válaszadók témában való jártasságának, ismereteinek hiányát jelzi.

Fontosnak tartottam, hogy megkérdezzem a kitöltőket a segítségnyújtás módszereiről. Így a 10. kérdésben felsorolt alternatívák között igen megoszlottak (11. sz. melléklet). Magasan az egyéni fejlesztés és az újfajta tanulási technikák kialakítása vezetett, melyek mind felnőttképzési, mind gyógypedagógiai szempontból helytállóak. Az ezután következő külön tanári segítség az individualizáció irányába mutat. A több idő, a plusz lehetőségek és az írásbeli és szóbeli teljesítés felcserélése szintén elfogadott lehetőségeknek tűnnek, ráadásul

ezek a mindennapokban is jól működő módszerek, az érintettek számára pedig hasznosak. Érdekes, hogy bár más kérdéseknél a csoportmunkát a válaszadók jól alkalmazhatónak tartották, ennél a kérdésnél kevesebben jelölték meg. A támogatás és segítségnyújtás elutasítására mindössze ketten-ketten voksoltak.

Egyetemi hallgatóként a sajátos tanulási igényű hallgatótársnak való segítségnyújtásra 15-en (7 %) érzik képesnek magukat, volt, aki azt mondta, hogy gyakorolja, volt, aki úgy vélte, hogy még nem kész rá. 156-an (74 %) azt jelölték meg, hogy talán képesek lennének rá, de érzik, hogy még szükségük van fejlődésre, köztük előfordult, aki jelezte, hogy ez attól függ, hogy pontosan mi a probléma. 40-en (19 %) pedig azt mondták, hogy egyáltalán nem képesek erre. Többen jelezték, hogy nem tudják, vagy, hogy nem érzik saját feladatuknak, de olyan is felmerült, hogy kérés esetén szívesen segítenének. A százalékos eloszláson (12. sz. melléklet) jól látszik, hogy a legtöbben bizonytalanok, nagyon kicsi az az arány, akik határozottan merik állítani, hogy egy tanulási nehézségekkel küzdő csoporttársukat érdemben is támogatni tudnák.

Erre a támogatásra példát és módszert viszonylag kevesen írtak, de felfedezhetőek köztük egyszerű, jól alkalmazható ötletek, tippek is. A jegyzetek átadása, a feladat közös értelmezése, a közös tanulás, a másik meghallgatása, a magyarázás, a tananyag vagy a tételek kidolgozása, az összefoglalás, a különóra, korrepetálás mind-mind ilyen. De ide tartozik a kérdésekkel való irányítás vagy más nyelvi eszközök használata, a mentorálás. A lényegkiemelés, az időbeosztás segítése és a közös tanulás kulcsa lehet a problémákkal küzdő csoporttársunk tanulási sikereinek eléréséhez. A szakirodalmak és szakemberek ajánlása is hasznos, de a gyakorlatba ültetés és az ismétlés megalapozhatja a tudás elsajátítását. Mindehhez fontos a válaszok között gyakran megjelent türelem, odafigyelés. Sokan tettek rá utalást, hogy még nem egészen készek a feladatra, de a legtöbben olyan lépéseket tennének, melyben maguk is jók, valamint többen utánajárnának, megfelelő módszereket keresnének. Az egyéni tapasztalatok megosztása, valamint a szövegértés erősítése is gyakori válaszok voltak. A támogatás, biztatás szerepe is előkerült, de a válaszok összesítéséből kirajzolódik a tanulóközpontúság, az individualizálás igénye, már a hallgatótársakra vonatkozóan is. Az egyik kitöltő saját gyakorlati tapasztalata alapján kiemelte, hogy fontos több időt szánni a feladatra, tagoltan, ismételve haladni. Az életből, gyakorlatból vett, egyénhez közeli példák szerepét is a legtöbben kiemelték. Felmerült a tanulási zavarokban igen hasznos segédeszközök, az ábrák, grafikonok, gondolattérképek szerepe is. A társas támogatás igénye minden felnőtt tanulónál rendkívül magas, de különösen igaz ez tanulási nehézségek esetén. Egy másik válaszadó, szintén saját tapasztalatból kiindulva így fogalmaz: „Gyerekeket már

oktattam, felnőtteket még nem, de az ő sajátosságaikat figyelembe véve, a beszédkorrekció segíthet a diszlexiában, mert a felnőttek körében is egyre több a betegségből (balesetből) kialakuló felnőttkori beszédzavar.”¹⁸ Előjött a példamutatás gondolata, elmondani és bemutatni, hogy hogyan kell prezentálni. A rávezetés és az STI-s tanuló dolgozatainak korrektúrázása is hatékony lehet. A nehézségekről és az optimális tanulási formáról való beszélgetés lelkileg is segíthet az érintetteknek, támogatást nyújthat nekik, ami személyiségük fejlődéséhez, önbizalmuk erősítéséhez, így tanulási sikerek eléréséhez járulhat hozzá. A csoport- vagy páros munka hatékony módszer ilyen esetekben, de a tanácsadás is adhat olyan ötleteket, melyek sikeresebbé tehetik a tanulást. Módszerek közé sorolták az egyéni foglalkozást, fejlesztést, kommunikációt, szituációs játékokat, mentorálást, magyarázatot, korrepetálást, tanácsadást, türelmet, társas tanulást, új technikákat, ismétlést, felhívták a figyelmet a gyakorlatiasságra, a példaállításra, a felfedezésre és az együtt tanulásra. A csoportfeladatok, a vizuális módszerek, a szemléltetés, vita, is szerepeltek, de leggyakoribb a beszélgetés volt. Volt, aki külön képzést végezne előbb vagy utánajárna, és megfelelő módszert keresne, mert többen jelezték, hogy nem ismernek használható metodikát, többen felhasználnának különböző eszközöket és sokat beszélgetnének az érintettel. A prezentálás, a jegyzetkészítés, magyarázat itt is felmerültek, ahogy az ismétlés vagy a memória fejlesztése is. A csoportos módszereket többen hasznosnak találták, volt, aki kiemelte, hogy egyenrangú partnerként kell kezelni a másikat. Az érintett lehetőségeinek, tanulási stílusának megismerése és önbizalmának, motivációjának erősítése is lehetséges. A coaching technika, a rávezetés, a különböző színek, látványos eszközök használata is olvasható a válaszok között.

Felnőttoktatóként a sajátos tanulási igényű hallgatónak való segítségnyújtásra 8-an (4 %) érzik képesnek magukat, 142-en (70 %) a talán lehetőséget jelölték meg, tehát szükségét érzik a saját fejlődésüknek e téren. 51-en (25 %) úgy érzik, hogy nem tudnák megoldani ezt a feladatot, de volt olyan is, aki kifejezte, hogy ő nem felnőttoktató. A megoszlás kördiagramjáról (12. sz. melléklet) jól leolvasható, hogy itt is nagy a bizonytalanság, de a válaszadók negyede határozottan azt állította, hogy nem lenne képes felnőttoktatói szerepben segítséget nyújtani.

Ebben a variációban is megkérdeztem a támogatás lehetséges fajtáit, valamint módszereit, de itt még kevesebben írtak konkrét példákat, valamint sokan jelezték, hogy az előző kérdéshez hasonló ötleteket valósítanának meg. A különleges bánásmód, valamint adott technikák alkalmazása, a türelem, megértés, empátia, a személyes segítségnyújtás, a tanulás

¹⁸ Idézet az egyik kérdőívből, a kitöltőtől, 2012. nov. 16.

megtanítása, valamint az információ-áramlás is felmerült. Az egyik válaszadó gépjárművezető oktató, így ő például az autóvezetés megtanításában lát lehetőségeket a segítségnyújtásra. A magyarázat, konzultáció, segédanyagot, illusztrációk eszközként kerültek elő. A mentorálás, a problémák felmérése, kezelése, az önbizalom és a pozitív hozzáállás erősítése itt is nagy hangsúlyt kap. A tanuló párok kialakítása, valamint a differenciált oktatás néhány válaszadó számára a megoldás, de a tapasztalat, a motiváció, valamint a személyre szabottság kiemelkedően is fontos, így előkerült az egyéni fejlesztés is. Az egyik kitöltő külön programokat szervezne, van, aki a személyes fejlesztést, és van, aki a többséggel való kapcsolatot emelné ki. Az élet közeli példák, a speciális módszerek és a más feladatok itt is többször szerepeltek, ahogy a tanulási stílus megválasztása is. Néhányan kiemelkedő empátiát mutattak, „Betegsége, hátrányos helyzete okát felkutatom, megpróbálom átérezni és ehhez mérten segíteni, leadni, átvenni a kívánt tananyagot.”¹⁹ „Elvégeztem egy diszlexia reedukációs tanfolyamot, ilyen gyerekeket naponta fejleszték. Sajnos egyre több van.”²⁰ Módszerekként hasonlóak jelentek meg, mint eddig, volt azonban néhány eltérő, vagy kiemelkedő válasz is. Így például a nagymozgások fejlesztése, a mozgáskoordináció, a módszerek közös kidolgozása vagy az egyéni tanulási tervezet. A tanácsadás, beszélgetés, fejlesztés igen hangsúlyos volt, ami természetes, hiszen ezek a segítő munka alapjai. A sikerélmények biztosításával erősíthetik a motivációt és ez meg is jelent a válaszok között, ahogy a kreativitást igénylő feladatok is, melyek szintén az alkotás örömét és a fejlődés által keltett önbizalmat növelik. Felmerült az előre szervezett struktúra helyett a spontaneitás, valamint például az agykontroll, vagy a villámolvasás is. A több idő biztosítása, a kérdezési lehetőséget és a szóbeli kikérdezés szintén már jól bevált módszerek, melyekre a kitöltők is gondoltak. A képességekhez mért osztályozás fontos és rendkívül hasznos, többen kiemelték az egyén képességeihez való alkalmazkodást. A válaszokat összegezve, a sajátos tanulási igény esetén nélkülözhetetlen lenne a nyitottság, az alternatívák keresése, valamint az egyénre szabott módszerek kidolgozása. Emellett elengedhetetlen a kommunikáció és a figyelem, türelem, hiszen empátia nélkül nem lehet segíteni.

A törvényileg biztosított esélyegyenlőség megvalósulásáról alkotott véleményeket összegző diagram szerint (14. sz. melléklet) a döntő többség sem az oktatás, sem a munkaerőpiac világában nem látja megvalósulni az esélyegyenlőséget az STI tekintetében. Mindössze 4 % érzi úgy, hogy minden területen megvalósul, és körülbelül azonos azoknak az aránya, akik csak az oktatás területén nem érzik, valamint azoknak, akik sehol sem érzik az

¹⁹ Idézet az egyik kérdőívből, a kitöltőtől, 2012. nov. 23.

²⁰ Idézet az egyik kérdőívből, a kitöltőtől, 2012. nov. 23.

egyenlőséget. Volt, aki szerint a munkaerőpiacon inkább megjelenik az esélyegyenlőség, mint az oktatásban, volt, aki szerint általában megvalósul, az oktatásban kevésbé, és van, aki úgy véli, az intézményfüggő. Kaptam olyan választ, miszerint minden területen minimális erre a hajlandóság, ahogyan olyat is, miszerint nincs elég idő az egyenlő esélyek biztosítására. Az egyik személy véleménye: „Az oktatás területén részben, pl.: a felsőoktatásba jelentkezéskor többlet pontot kapnak, ezért, mert fogyatékoságnak minősül. Azonban ha elindult az oktatás további támogatásra kicsi az esély. Az életben viszont – szerintem - nincs esélyegyenlőség”²¹. „Véleményem szerint meg kell különböztetni őket, mind az oktatás területén, mind a munkaerőpiacon, de nem hátrányosan, de én se szeretnék egy csoportba tanulni egy ilyen sajátos tanulási igényt igénylő emberrel, mert csak feltartana.”²² Az egyik kitöltő szerint, ha rendelkezik az érintett szakvéleménnyel, akkor megvalósul az esélyegyenlőség. Sokan bizonytalanok, részben megvalósulni látják, részben nem, de látnak rá törekvéseket. Többen nem érzik magukat elég tapasztaltak a témában, vagy nincs elég információjuk, hogy véleményt alkossanak.

Felmértem a véleményeket arról, hogy a felnőttképzésben dolgozó szakemberek felkészültek-e a sajátos tanulási igényű felnőtt tanulóira. Mindössze 6-an mondták, hogy igen, 57-en válaszoltak nemmel, 143-an pedig a részben válaszlehetőséget jelölték meg. Az egyik válaszadó kiemelte, hogy vannak, akik erre specializálódnak, de többen próbálják elkerülni a nehézségeket, egy másik pedig megjegyezte, hogy fontos az infrastrukturális háttér is. Az erről szóló diagram (15. sz. melléklet) jól mutatja az erős bizonytalanságot e tekintetben. Mindez azt jelenti, hogy az andragógia szakos hallgatóknak sem megfelelő rálátásuk nincs a problémára, sem nem érzik a gyakorlati szakembereket képesnek arra, hogy a sajátos tanulási igényű tanulókat sikeresen oktassák.

Hasonló eredmények (16. sz. melléklet) születtek arra a kérdésre, hogy az andragógia szakon végzett hallgatók mennyire felkészültek az STI jelenségére. Voltak azonban, akik felhívták a figyelmet arra, hogy ez erősen egyénfüggő. Ennél a kérdésnél még többen jelezték, hogy nem tudnak válaszolni, ami meglepő, hiszen éppen ezt a szakot végzik saját maguk is. A kitöltők a kérdésben, és egyben a képzésben való bizonytalanságát mutatja a tény, hogy 60 %-uk csak részben érzi képesnek a szakon végzetteket a sajátos tanulási igényűeknek való segítségnyújtásra, 34 %-uk egyáltalán nem és mindössze 6 %-uk véli úgy, hogy az andragógia szakos képzés felkészíti a hallgatókat az STI problémájának megoldására.

²¹ Idézet az egyik kérdőívből, a kitöltőtől, 2012. dec. 07.

²² Idézet az egyik kérdőívből, a kitöltőtől, 2012. nov. 23.

A válaszadók besorolták nézetüket, hogy szerintük mennyire fontos a STI tanulókkal való szakszerű foglalkozásra felkészítés az andragógia szak keretében. A válaszok százalékos eloszlását a 17. sz. melléklet mutatja. A válaszadók majdnem fele gondolta úgy, hogy fontos, de a tanulási probléma kezelése nem az ő dolga. 26 % vélte nagyon lényegesnek a kérdést és egyben saját feladatának is érezte, 25 % pedig csak a tanácsadás szintjén tartotta fontosnak. Egy válaszadó szerint ez szakiránytól függ, de egy bizonyos szintig fontos, más szerint csak a felnőttképzési szervező szakirányon lényeges, megint más rendkívül fontosnak tartja a szakszerű kezelést, de nem tartja saját feladatának, egy következő kitöltő véleménye szerint pedig külön szakiránynak kéne ezzel foglalkoznia. Volt, aki fontosnak tartotta, de volt olyan is, aki szerint nem csak az STI az andragógia célcsoportja. „Aki ezzel a területtel akar foglalkozni, annak fontos, de a többieknek is kell egy tájékozottság.”²³

A különböző szakterületek közötti együttműködésre a többség szerint szükség van. „A politikusokra például, ill. az intézmény vezetőjének együttműködésére. A kérdéskört csak így lehet körüljárni teljesen.”²⁴ 196-an jelölték be, hogy együttműködésre van szükség, 14-en pedig a nem választ adták. A leggyakoribb válaszok a pszichológusok, pedagógusok, a szociológusok, az andragógusok és az orvosok voltak, de többször felmerültek a fejlesztő pedagógusok, gyógypedagógusok, szociális munkások is. Többen külön jelölték a tanárokat, oktatókat. Előfordult a vélemények között még a nevelési tanácsadó, a pszichiáterek, a mentálhigiénés szakemberek, a tanulási és más tanácsadók, a mentorok, a konduktorok, a mérnökök és építészek, a humánerőforrás-menedzserek és az egyéb, munkaerő-piaci szakemberek, a családsegítő központok, valamint a munkaügyi központok, a pályaorientáció, de volt, aki a teljes egészségügyi területet idevette. Egy válasz szerint az antropológia összes ágának összefogása is indokolt. Néhányan külön említették a rehabilitáció mezejét, de ugyanígy megjelentek a civil szervezetek és a jog területe is. Volt egy-két különleges válasz: „az élet minden területén”²⁵, „bárki, aki ezen a területen dolgozik, főleg vezetők és aki közvetlen kapcsolatban áll velük”²⁶, „fogyatékosokat kezelni tudókkal”²⁷, „Minden olyan szakemberre, aki a személy oktatásában, munkájában szerepet vállal.”²⁸ A felnőttképzés, felnőttoktatás többek számára kiemelkedően hangsúlyos volt. Egy válaszban szerepeltek a szülők is. A szociálpolitika, a kormányzat, a helyi szervezetek és a miniszterek is

²³ Idézet az egyik kérdőívből, a kitöltőtől, 2012. nov. 19.

²⁴ Idézet az egyik kérdőívből, a kitöltőtől, 2012. nov. 19.

²⁵ Idézet az egyik kérdőívből, a kitöltőtől, 2012. nov. 23.

²⁶ Idézet az egyik kérdőívből, a kitöltőtől, 2012. nov. 19.

²⁷ Idézet az egyik kérdőívből, a kitöltőtől, 2012. nov. 16.

²⁸ Idézet az egyik kérdőívből, a kitöltőtől, 2012. nov. 30.

felbukkantak a válaszok között, ahogy a közgazdaságtan, a drámapedagógia, óvodapedagógia, egészségfejlesztés és a gyógytestnevelés is. Egy személy megemlítette az értelmiségi romák segítségét, de felmerült a tankönyvírók és a gyermekorvosok szerepe is a kérdésben.

Utolsó kérdésemben arra voltam kíváncsi, hogy a kitöltők szívesen vennének-e részt önkéntesként egy STI-vel foglalkozó civil szervezetben. 60-an válaszoltak igennel, 154-en pedig nemmel. Ez számomra azt mutatja, hogy több mint kétszer annyian vannak azok, akik nem elkötelezettek a téma iránt, mint azok, akik igen, hiszen csak azok támogatnák önkéntes alapon az ilyen munkát, akik elhivatottak a jelenség irányába.

Kérdőívek összegzése:

A kérdőívek elkészítésével, kiküldésével és a válaszok feldolgozásával kutatómunkám elsődleges célját valósítottam meg, vagyis képet kaptam az ELTE-PPK andragógia szakos hallgatóinak vélekedéseiről, érzéseiről, ismereteiről, a sajátos tanulási igény vonatkozásában.

Összegezve a kérdőívek tanulságait, hipotéziseim bebizonyosodtak, hiszen kitűnik, hogy az ELTE-PPK andragógia szakos hallgatói nem rendelkeznek a sajátos tanulási igényűek oktatásához szükséges speciális ismeretekkel és kompetenciákkal, nem ismerik ezt a fogalmat, nincsenek tisztában azzal, hogy mit jelent és milyen hátrányokkal jár pontosan, sőt, saját magukat sem tartják képesnek a tanulási nehézségekből adódó problémák megoldására, sem hallgatótársként, sem felnőttoktatóként. Azt viszont a legtöbben érzik, hogy az STI esélyegyenlőtlenséget szül, így hátrányt jelent az érintetteknek, és a hallgatók közül sokan szeretnének javítani ezen a helyzeten. Talán éppen ezért a túlnyomó többség szükségesnek érzi a különböző szakterülete széleskörű és komplex kooperációját a sajátos igényekből adódó hátrányok leküzdése, valamint az STI-vel küzdők életminőségének, tanulási hatékonyságának javítása érdekében.

Összekapcsolva a kapott információkat a fentebb ismertetett számadatokkal és tudományos magyarázatokkal, negatív képet fest, hogy a hallgatók nem felkészültek, ezáltal nem tudják megoldani az említett nehézségeket.

4. *Javaslatok a sajátos tanulási igény nagyobb elfogadtatásához, a probléma megoldásához*

Vassné (1988) határozottan leszögezi, hogy nem használható ugyanaz az oktatási módszer a lemaradtak számára, a sajátos tanulási igényűeknél a probléma természetét kell megállapítani és ehhez megoldást nyújtani. Mindez az oktató, a tanár feladata, de a megfelelő diagnosztikus jártasság, valamint a speciális kezelési módszerek ismerete hiányzik ahhoz, hogy egyénre szabott módszerekkel dolgozhassanak.

A kérdőívekben rengeteg érdekes, hasznos és alkalmazható módszertani, eszközre vonatkozó, vagy oktatási formákra irányuló ötletet, megoldási javaslatot olvashatunk. A viszonylag hagyományosnak mondható segítségnyújtási formákon kívül, mint amilyen például a magyarázat, a jegyzetek és információk megosztása, előkerültek konkrét, modern szemléletű, jól felhasználható, alternatív megoldások. A mentorálás módszere, a coaching, a lényegkiemelés, a gyakorlatorientáltság és individualizálás nagy könnyebbséget jelenthetnek az érintetteknek, ugyanúgy, ahogy az időbeosztás segítése, valamint a színek, szemléltető eszközök, prezentációs technikák alkalmazása. A több idő biztosítása, a csoportban vagy párban való munka, az írásbeli vagy szóbeli számadás felcserélése, az egyéni kérdezési lehetőség vagy korrepetálási, konzultálási alkalmak, az egyéni fejlesztési és haladási tervek, az újfajta tanulási technikák könnyebbé, jobban követhetővé teszik számukra az anyag feldolgozását, így hozzájárulhatnak a sikeres és hatékony tanulásukhoz. Ezáltal elkerülhetőek lennének a kudarcok, vagy a napjainkban nagyon gyakori tantárgyi felmentések.

A fókuszcsoportos interjú során igen sok kreatív, hasznosítható ötletet kaptam arra nézve, hogy milyen eljárásokat, módszereket lehetne alkalmazni a sajátos tanulási igényű felnőtt tanulók oktatásának sikeresebbé tétele során. Elhangzott gyakorlati jelleg rendkívül fontos ebben a témában, jót ötlet, hogy gyakorlatorientáltan közelítik meg az STI jelenségét. Az érzékenyítés és az erről szóló, elmélettel megerősített gyakorlati jellegű kurzus indítása véleményem szerint megvalósítható, reális ötletek, melyeket különösebb gond nélkül be lehetne építeni a képzésbe.

Az ELTE-PPK-n a 2012/13-as tanév őszi félévében először indított, és az interjúban egy utalás erejéig említett, „Speciális szükségletek az andragógiában” c. kurzus is példa erre. Bár ez a kurzus inkább a fogyatékosságtípusokat igyekezett közelebb hozni a hallgatókhoz és erről adott információkat, mégis a speciális igények aspektusa felől közelítette a kérdést, így hasznos és követendő példának tartom. Talán az egyik leghasználhatóbb javaslat a tréning ötlete, melyben a fent említett szempontok mindegyike megjelenik, és talán ez az, ami a hallgatókban leginkább megmaradna, akár hosszú távon is. Előnyösnek tartom még, hogy STI

tanulóknak tartott órán, vagy foglalkozáson vegyenek részt a hallgatók, akár segítőként is. Az érzékenyítő jellegű film tippjét én a magam részéről inkább egy ilyen keretbe helyezném bele, hiszen ezáltal először, a film alapján képet kapnának a helyzetről, láthatnák, hogy körülbelül mit jelent a sajátos tanulási igény, majd a valóságban tapasztalhatnák meg mindezt. A jogi ismeretek oktatása alapvetően megjelenik az andragógia képzésben, de csak magára a tudományterületre vonatkozóan, vagyis felnőttképzési, (köz)művelődés, munkaerő-piaci ismereteket ad át. Így azonban már megvan és él az az alap, ahová be lehetne építeni néhány esélyegyenlőségre, tanulási nehézségekre vonatkozó, alapvető jogot és kötelezettséget.

Itt szeretném azonban megjegyezni, hogy a téma kényessége, az emberek érintettsége miatt óvatosan kell bánni azzal, hogy mit és hogyan lehet beépíteni egy képzésbe. Mivel a célcsoport, ez esetben az andragógia szakos hallgatók, valamint az arra jelentkezni vágyók nem feltétlenül motiváltak a sajátos tanulási igénnyel való megismerkedésre, rendkívüli odafigyeléssel kell kialakítani a képzési tervet. Az esélyegyenlőség gondolatát, az elfogadókészséget és egyáltalán a bármilyen formájú hátrányos helyzet iránti érdeklődést senkire sem szabad ráerőltetni, hiszen abból csak konfliktus, feszültség születhet. A cél mindig az empátikus és nyitott attitűd kialakítása, érzékenyítési lehetőség nyújtása.

A szakirodalomban (*Kraici, 2006*) felmerült a tanulótérkép, mint egy hatékony, jó eszköz, melyet a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felzárkóztatásának kísérleténél is használtak. Ez a képességek és a motivációk felmérésére alkalmas, így az sajátos tanulási igényű személyek oktatásában is hasznos lehet. Bemutatja a készségeket, a kompetenciákat, a továbbtanulási és beiskolázási esélyeket, a biológiai és szociális adottságokat, az erőforrásokat (életkor, nem etnikai hovatartozás, kapcsolati és társadalmi tőke), az életkörülményeket és a beállítottságot. Ezenkívül hangsúlyt fektet a korábban szerzett formális tanulási eredményekre, a manifeszt, rejtett tudásra és tapasztalati tudásra (a non- és informális útról), a tanulási képességekre és motivációkra, valamint a felnőttkori tanulásból szerzett tapasztalatokra. (*Kraici, 2006*)

Az STI nehézséget és hátrányt okoz a formális képzések során. Erősíteni kell az STI-vel küzdő személyek nonformális és informális tanulását, hiszen ezek kevésbé kötött formákkal járnak, így nagyobb az érintettek motivációja és kisebb a visszatartó erő, a hátrány könnyebben leküzdhető. Ehhez külön metodika kidolgozása lenne szükséges, de a kompetenciaalapúság eszméje hirdeti a pragmatizmust, az azonnal, könnyen a gyakorlatba átvihető, hasznosítható készségek átadását. Az ilyen fajta tananyagokat és felkészültséget a mindennapi életben megvalósítható módszerekkel kéne átadni, így az STI által generált akadályok nem jelentenének akkora gondot a tanulási nehézségekkel küzdők számára.

Martinák Eszter (2007) szakdolgozatában hasonló véleményre jutott, amikor ezeket a sorokat írta: „A tanulásban akadályozottság változó és változtatható állapot. A tanulási képesség funkciózavarai, az azt alkotó képességterületek sérülése, fejletlensége folytán jelentkezik. Az akadályozottság kialakulásához vezető okok oly mértékben összetettek, hogy kiküszöbölésükre speciális gyógyító nevelés-oktatás szükséges. Ahhoz, hogy a különböző képességterületek fejlődését elindítsuk, felgyorsítsuk, szükséges, hogy olyan pedagógiai módszert alkalmazzunk, amely a gyermek számára kellően motiváló. Ehhez a legalkalmasabb eszköz a játék felhasználása, a benne rejlő lehetőségek kiaknázása” (*Martinák*, 2007, 37. o.) A tanulásban akadályozott gyerekekről azt állítja, hogy a játékon keresztül készülnek a társas interakciókra. „A játéktevékenység során a szenzoros és motoros rendszerek működésbe lépnek, mindez kihat a központi idegrendszerre. Sokszor fiatalabb ép társuk játékát részesítik előnyben. Szeretnek egy-egy mozzanatnál elidőzni, cél és tartalom nélkül ismételtetni ugyanazt a mozdulatsort.” (*Martinák*, 2007, 37. o.)

Göllesz (1989) az animációt, mint csoportvezetési módot tartja a legalkalmasabbnak a kulturális integrációra, így a sajátos tanulási igényűek nonformális tanulására. De a tanulási problémákkal küzdők esetében hasznos oktatási forma lehet az önirányított tanulás, az irányított egyéni tanulás és a tanulókör is. (*Zrinszky*, 2005; *Csoma*, 2005; *Kindström*, 2000) Ezekben az egyénnek több lehetősége van saját tanulási ütemének, módszereinek és céljainak megtervezésére, nagyobb az önállóság és szabadság mértéke, mégis biztosított egyfajta kontroll, mely keretek között tartja.

A fentebb felsoroltak mind-mind olyan egyszerű, elérhető és véghezvihető ötletek, módszerek, melyekkel nagy mértékben megkönnyíthetjük a sajátos tanulási igényűek tanulási folyamatait, de ezek hatékonyabbá tehetik nemcsak a tanulási nehézségekkel küzdő, hanem a legtöbb felnőtt tanuló tudáselsajátítását és fejlődését. Ezek a módszerek beilleszthetők a képzési programokba, a tanítási-tanulási folyamat mindennapi gyakorlatában alkalmazhatóak.

5. Összefoglalás, konklúziók

Hipotézisvizsgálat:

Első hipotézisem szerint az andragógia szakos hallgatók nem rendelkeznek a sajátos tanulási igényű felnőttek oktatásához szükséges speciális ismeretekkel és kompetenciákkal. Hipotézisemet bizonyítják a fókuszcsoporthoz tartozók interjúiban elhangzott

vélemények, valamint a kérdőívek, melyekben a hallgatók olyan csoportokat is besoroltak a sajátos tanulási igényűek közé, akik nem tartoznak bele és csak igen kevesen adták meg a megfelelő jellemzéseket. Alig néhányan jelölték meg, hogy érdekli őket a jelenség, sőt, azok közül is, akiknek van valamilyen tanulási problémával küzdő ismerőse, csak nagyon kis számban beszélgetnek velük ezekről, alacsony azoknak az aránya, akik ismerik az érintettek nehézségeit. Túlnyomó többségben még sajátos tanulási igényű egyetemi hallgatótársuknak sem tudnának biztosan segíteni, ilyen nehézségekkel küzdő felnőtt tanulóiknak még kevésbé. A segítségnyújtás formáinak, hogyanjának, metodikájának leírására és ismertetésére csak kevesek vállalkoztak, az ő válaszaikban is sokkal több volt az általános gondolat, hiányoztak a konkrétumok, valamint a türelem és empátia hangsúlyozásán túl a felnőttképzés módszertárából nem igazán hoztak példákat. Nem rajzolódott ki különbség az egyetemi hallgatótárs és a felnőtt tanuló támogatása között sem, vagyis a kitöltők nagy része ugyanazokat az oktatási formákat, módszereket és eszközöket használná mindkét esetben. Mindezekon kívül a véleményadók 60-70 %-a csak részben érzi felkészültek az STI megoldására a felnőttoktatásban dolgozókat és az andragógia szakon végzetteket illetően egyaránt. A határozott nem válaszok száma is meghaladta az igenre voksolók számarányát. A téma iránti elköteleződést legjobban mérő kérdésre kapott válasz sem örömteli, az ilyen témájú civil szervezetbe önkéntesként való belépést kevesen preferálnák.

Második hipotézisem, mely szerint a sajátos tanulási igény jelentős hátrányt jelent az érintetteknek, mind az oktatás, mind a munka világában, szintén beigazolódott. Mind a fókuszcsoportos interjú s résztvevői, mind a kérdőívek válaszadói megerősítették állításomat. Az asszociációknál többször előkerült a hátrány kifejezés valamilyen formája, majd az asszociációk negatív besorolásai is ezt igazolták. Az erre vonatkozó kérdésre a leggyakoribb válasz az volt, hogy sem az oktatásban, sem a munkaerőpiacon nem valósul meg az esélyegyenlőség, de a válaszadók jelentős százaléka szerint sehol nem indulnak egyenlő esélyekkel a sajátos tanulási igényű személyek.

Harmadik hipotézisemben azt állítottam, hogy szükség van a különböző tudományterületek, így az andragógia, a gyógypedagógia, a pedagógia, a pszichológia és más tudományágak közötti együttműködés elősegítésére az STI jelenségvilágának értelmezéséhez. Ezt az állításomat mind a fókuszcsoportos interjú során elhangzott válaszok, mind pedig a kérdőívekben adott válaszok igazolják: nagy számban vélték úgy a válaszadók, hogy szükség van a különböző területek közötti összefogásra. Ezt erősíti a szakirodalom is, melyben *Fazekasné Gönczi Rita* ismerteti a különböző tudományok munkáját a diszkalkulia területén, így a neurológia az organikus okokat vizsgálja, a pszichológia a képességeket, valamint a

diszkalkulia pszichés oldalát, a pedagógia és gyógypedagógia pedig a teljesítményt. (Fazekasné, 2011) Már 1884-ben, *Frim Jakab* is javasolta, hogy a nevelők, tanítók, valamint az orvosok működjenek együtt és segítsék egymást. (Mesterházi, 1998) *Göllesz Zoltán* a kulturális integrációt tekintette egy olyan folyamatnak, melyben az andragógia és gyógypedagógiai összekapcsolódik, és mely az óvodáskortól egészen az életünk végéig tart, így az átfogó permanens nevelés része. Ennek jelentősége abban áll, hogy ha egy akadályokkal küzdő személyt munka és szabadidős tevékenységeiben integrálni tudunk, akkor egy adott csoportba is könnyebben integrálhatjuk. (Göllesz, 1989) Ehhez ad ismeretet, tudást és kompetenciát az andragógia, a módszertan fejlesztésében és a sajátos igények mélyrehatóbb megismerésében pedig segít a gyógypedagógia.

Befejezés:

Vizsgálatomból tehát kirajzolódik, hogy a felnőttképzés és az andragógia számára az STI jelenségvilága még nem ismert és nem elfogadott, a felnőttoktatásban naponta dolgozók, valamint az andragógia szakon tanuló hallgatók még nem tudják szakszerűen kezelni, megoldani a speciális szükségletekből adódó többletterheket, még nincsenek kiforrott és bevált, jól alkalmazható módszerek, ötletek, megoldási javaslatok. Jelenleg a probléma megoldása ad hoc jellegű, melyben a törvényileg biztosított esélyegyenlőség a gyakorlatban nem mindig valósul meg.

Mint az dolgozatomban is jól látható, számtalan különböző definíció él a tanulási sikertelenségekre vonatkozóan, több közülük már általánosan elfogadott, vannak, melyek csak a gyógypedagógia berkeiben használnak és sok közülük kevésbé ismert. A sajátos tanulási igény fogalma igen sok alternatívát rejt magában, könnyen érthető és lehetőséget teremt a megannyi eltérő, de rendkívül fontos meghatározás összefoglalására, szélesebb körben való elismertetésére és általánosan elfogadottá válására.

A felnőttképzés világában, és ma már az európai uniós alapelveknek megfelelően az oktatás egész területén egyre hangsúlyosabbá válik a tanulóközpontúság, az individualizálás igénye, melyben az oktatók egyénre szabottan igyekeznek átadni az elsajátítandó anyagot. Mindez, összekapcsolva a szintén kiemelkedően fontos gyakorlatorientáltság és kompetenciaalapú oktatás eszméjével, nemcsak sokat segítene az STI-vel küzdő tanulóknak, - legyen szó akár felnőttéről, akár gyermekéről, - de létjogosultságot biztosítanak a sajátos tanulási igény jelenségvilágának az andragógia területén. Egyben kapcsolódási pontot jelent mindez a különböző szakterületek, így leginkább az andragógia, a gyógypedagógia, a pedagógia és a pszichológia, de a szociológia, az orvostudomány, valamint a munkaerőpiac

szektorának, azonban komoly felelősséggel is jár, hiszen hátrányt szenvedő embertársaink, tanulóink megsegítése és támogatása mindannyiunk feladata. Az élethosszig tartó tanulás jegyében mindannyiunknak folyamatosan fejlődésre van szükségünk, alkalmazkodnunk kell a gyorsan változó világunkhoz és környezetünkhöz, így a körülöttünk élő emberekhez is, akikkel kapcsolatba kerülünk. Mint az a számadatokból is látszott, igen nagy arányban élnek környezetünkben tanulási nehézségekkel küzdők, de ezt erősítette meg a kérdőívek alapján a tény, hogy sokan vannak, akik ismernek sajátos tanulási igényű személyt. Éppen ezért nekünk, akik mindennapi kapcsolatba kerülünk ilyen akadályokkal küzdő ismerőseinkkel, családtagjainkkal vagy akár felnőtt tanulóinkkal, fel kell készülnünk arra, hogy szakszerű és hatékony segítséget nyújtva hozzájárulhassunk sikereikhez. Ehhez akár a fentebb ismertetett javaslatokból is felhasználható néhány gondolat, hiszen ezek olyan egyszerű ötletek, melyek a mindennapi tevékenységek során is könnyen megvalósíthatóak.

Kutatási kérdéseimre visszatekintve látom, hogy céljaim még csak részben valósultak meg, felmértem, hogy az andragógia szakos hallgatók egy része milyen ismeretekkel, vélekedésekkel rendelkezik az STI-ről, mennyire érzékenyek a hátrányos helyzet iránt, mennyire rendelkeznek a sajátos tanulási igényűek oktatásához szükséges kompetenciákkal. A szakirodalom, a kérdőívek és a fókuszcsoporthoz tartozó interjú alapján ismerttettem néhány jól alkalmazható oktatási formát, eljárást és módszert, mind az STI-vel küzdő tanulók tanításához, mind pedig az andragógia szakosok érzékenyítéséhez. Azonban arra csak részben kaptam választ, hogy mennyire nyitott az andragógia egésze a más szakterületekkel való együttműködésre, egyben a jövő kihívása maradt, hogy a felnőttképzés szegmenséből szerezhessenek jó gyakorlati példákat az STI által generált hátrányok leküzdésére.

Dolgozatom zárásaként két neves kutatóhoz, illetve szerzőhöz térnék vissza, kiknek gondolatai megerősíthetik a téma relevanciáját, további lendületet adva kutatásom folytatásához, munkám továbbfejlesztéséhez.

Szondi Lipót az értelmi fogyatékosokat is megelőzhetőnek tartotta. Úgy vélte, hogy ha ismerjük az adott fogyatékosokat és annak okait, akkor el is lehet azt hárítani. (*Mesterházi, 1998*) Bár megszüntetni sem az értelmi fogyatékosokat, sem pedig a sajátos tanulási igényt nem lehet, mégis a fejlődéshez segíteni lehet az érintetteket. Így *Ranschburg Pál* véleménye helytállónak bizonyul: „... nem végérvényes állapot, hanem kellő szaktudáson alapuló segítő beavatkozás által megváltoztatható.” (*Mesterházi, 1998, 34. o.*) Ennek a fejlődésnek, változásnak pedig az egyik lehetséges útja a felnőttoktatás világa.

Göllesz Zoltán (1989) könyvében hosszasan taglalja a kulturális integráció lehetőségeit, így az andragógia és a gyógypedagógia kapcsolódási pontjait. Mivel számomra,

tanulmányaimból eredően amúgy is igen fontos ez a téma, munkájával behatóbban is foglalkoztam. „... A népművelő nem lehet kompetens a rehabilitáció és a kulturális integráció egész területén, ahogy a gyógypedagógus sem kompetens a népművelés elméletében és gyakorlatában. A kölcsönös illetékesség viszont elengedhetetlen a kulturális integráció egyes feladatainak megvalósítása szempontjából.” (Göllesz, 1989, 12. o.) Ez az idézet kifejezi e két tudományág egymásrautaltságát, mely az STI jelenségek körében különösen kiéleződik és melyet igazolnak a kérdőívekből és a fókuszcsoporthoz tartozó interjúból kapott válaszok egyaránt.

Legfőbb célom megvalósult, valamint hozzájárultam az STI fogalmának bővítéséhez és nagyobb mértékű terjesztéséhez, de a széleskörű elfogadtatás még várat magára. Dolgozatommal igyekeztem felkelteni az érdeklődést a jelenség iránt, valamint javaslatokat tettem mind a megoldásra, mind pedig az érzékenyítésre. A kérdőívek és bizonyos szakirodalmak által megerősítettem a különböző tudományterületek együttműködésének szükségességét, valamint az esélyegyenlőség növekedésének fontosságát.

A kutatás folytatásaként a vizsgálatot ki szeretném terjeszteni az oktatás, az egészségügy, a jogalkotás, a gazdaság és több más területeire. A jövő feladata kell, hogy legyen sajátos tanítási-tanulási módszertan kidolgozása a sajátos tanulási igényű felnőtt tanulók számára. Mindent összevetve elmondható, hogy jelen kutatásom révén még nem értem el teljesen céljaimat, a kutatás folytatásával, bővítésével reményeim szerint hozzájárulhatok hosszú távú céljaim megvalósulásához: segíteni, javítani a sajátos tanulási igényű felnőttek és fiatalok életminőségén, a szakemberek összefogása által hozzájárulni az esélyegyenlőség növeléséhez. Dolgozatommal talán – az andragógus hallgatók hozzáállásának mérése révén - egy kisebb lépést már megtettem a sajátos tanulási igényre való figyelem felhívás terén.

6. Bibliográfia

- 2001. évi CI. törvény *a felnőttképzésről*
- 2011. évi CCIV. törvény *a felsőoktatásról*
- 2011. évi CXC. törvény *a nemzeti köznevelésről*
- Arapovics Mária előadása, ELTE-PPK, *Az andragógia alapjai*, 2010. szeptember
- Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon*, Keraban Kiadó, Budapest
- Cs. Czachesz Erzsébet – Radó Péter (2009): *Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények*, 2009. jún. 17., Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/9-oktatasi-090617>, Utolsó letöltés: 2012. márc. 2.
- Csoma Gyula (2005): *Andragógiai szemelvények, Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába*, Nyitott Könyv Kiadó, Budapest
- Európa Tanács 2006/962/EK ajánlása *a kulcskompetenciákról*
- Fazekasné Gönczi Rita (2011): *Diszkalkulia – terminológiaváltás, a diagnosztika forradalma, a terápia megújulása*, In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkoztatási rehabilitációig*, ELTE-BGGYK, ELTE Eötvös Kiadó, 197-224.
- *Fehér Könyv az oktatásról és képzésről, Tanítani és tanulni*, A kognitív társadalom felé, Európai Bizottság, 1996
- Gerebenné Várbíró Katalin (1995): *A tanulási zavar jelenségkörének gyógypedagógiai pszichológiai értelmezése*, In: Zászkaliczky Péter (szerk.): "...Önmagában véve senki sem...", 216-245. o.
- Gerebenné Várbíró Katalin előadása ELTE-BGGYK, *A beszéd pszichológiája*, 2012. április 26.
- Gordosné Szabó Anna (1981): *Gyógypedagógia*, Tankönyvkiadó, Budapest
- Göllész Zoltán (1989): *Kulturális Integráció*, Alfa Ipari Vállalat, Könyv- és Lapkiadó, Budapest
- Gráf Rózsa előadása ELTE-BGGYK, *Bevezetés a pszichopedagógiába*, 2011. nov. 23.
- Harangi László, Heribert, H. és Sz. Tóth János (szerk., 1998): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról*, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest
- Henczi Lajos (szerk., 2009): *Felnőttoktató*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

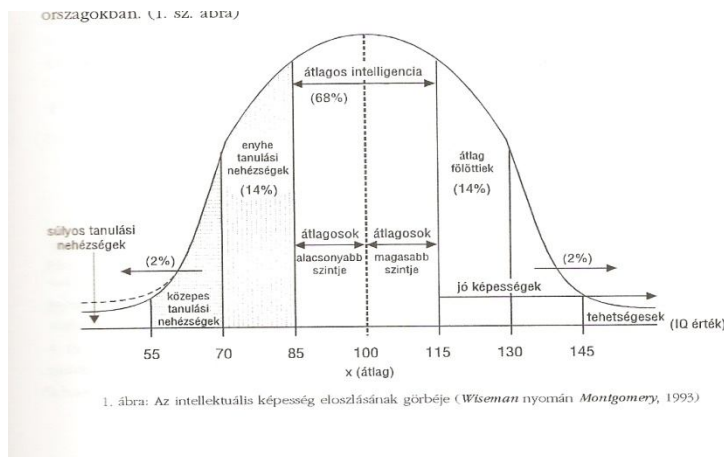
- Hódi Adrienn: *A tanulásban akadályozott gyerekekről*, Interjú Dr. Papp Gabriellával I-II. rész, *Online Pszichológia*, 2012. 01. 20., 2012. 02. 09., URL: <http://www.onlinepszichologia.hu/hirek/a-tanulasban-akadalyozott-gyerekekrol-interju-dr-papp-gabriellaval>, <http://onlinepszichologia.hu/hirek/a-tanulasban-akadalyozott-gyerekekrol-interju-dr-papp-gabriellaval-ii-resz>
- Illyés Sándor (szerk., 1987): *Gyógypedagógiai alapismeretek*, Tankönyvkiadó, Budapest
- Jászberényi Márta (2004): *Gyógypedagógiai terápiák és szupervízió*, In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia, Nevelés és terápia, Medicina*, Budapest
- Kanter, G. (1985/1992): *Tanulási akadályozottság, mint értelmezési szempont a nevelési hatások specifikus jellegéhez*, Fernuniversität-Gesamthochschule, Hagen
- *Kérdőíves felmérés főiskolai, egyetemi hallgatók körében – Rochester modellprogram igényfelmérés című kutatási összefoglaló*, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest, 2008, URL: http://www.fszk.hu/api/szakmai_anyagok/Felsookt_hallasserult_tamogatasi_felmeres_beszamolo_201.pdf, Utolsó letöltés: 2012. március 11.
- Kindström, C. (2000): *A tanulókörök módszerének bemutatása*, In: Nép főiskolai füzetek 2. szám, Budapest Környéki Nép főiskolai Szövetség
- Klasen, E. (1974): *A tanulási képességek zavarai – új feladat korunk pedagógusai számára*, *Gyógypedagógia*, XIX. évf. 3. szám
- Kraiciné Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*, Új Mandátum Könyv- és Lapkiadó, Budapest
- Kraiciné Szokoly Mária (2006., szerk.): *Felnőttképzési kísérlet a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felzárkóztatásában*, PTE FEEK, Pécs
- Kraiciné Szokoly Mária (2011): *Sajátos tanulási-tanítási igényű felnőttek*, In: Henczi Lajos (szerk.): *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*, Raabe Kiadó, Budapest
- Kraiciné Szokoly Mária (2012): *Sajátos tanulási igényű felnőttek: a diszlexiások*, Raabe Kiadó, Budapest
- Ladányi János, Gerő Zsuzsa és Csanádi Gábor (1996): „*A megszüntetve megőrzött gyógyó*”, *A kisegítő iskola egy nyomkövetéses vizsgálat tükrében*, In: *Kritika* 7. szám, 8–12.
- Laki Ildikó és Egressy Gergely (2011): *Esélyegyenlőségi fogalomtár*, Belvedere Meridionale, MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest-Szeged

- Maróti Andor (2005): Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről, Nyitott Könyv Kiadó
- Martinák Eszter (2007): *Fogyatékosok integrációja a kultúrafogyasztás és a szabadidő eltöltésének tükrében*, szakdolgozat, ELTE-TÓFK
- Maslow, A. (1989): *Elmélet az emberi motivációról*, In: Maróti Andor (szerk.): Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiáról, Tankönyvkiadó, Budapest, 373-393. o.
- *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*, Európai Közösségek Bizottsága, 2000
- Mesterházi Zsuzsa (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*, Bárczi Gusztáv gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
- Montágh Imre (1989): *Nyelvművelés, A beszéd művészete*, Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest
- Neményi Mária, Laki Ildikó, Ságvári Bence, Takács Judit, Tardos Katalin és Tibori Tímea (2011): *Az egyenlő bánásmóddal kapcsolatos jogtudatosság növekedésének mértéke – fókuszban a nők, a romák, a fogyatékos és az LMBT emberek*, MTA Szociológiai Kutatóintézet, URL: http://www.egyenlobanasmod.hu/tamop/data/MTA_1hullam.pdf, Utolsó letöltés: 2012. december 27.
- *Oktatás – rejtett kincs*, a Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről, 1997, Osiris Kiadó
- Sósne Pintye Mária (2011): *Diszlexia útmutató felnőtteknek az élethosszig tartó tanulás jegyében*, In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 3-4. szám, URL: http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=37&jaid=550, Utolsó letöltés: 2012. február 29.
- Spaller Árpád és Spaller Katalin (2006): *Gyógypedagógiai ismeretek tára*, Timp Kiadó, Budapest
- *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages – Policies, statistics and indicators*, OECD, 2007
- Surján László és Fint Tibor (szerk., 1982): *A hangképzés és zavarai, beszédzavarok, foniátria*, Medicina Könyvkiadó, Budapest
- Szabó László (szerk., 1980): *A gyakori beszédhibák*, Tanítók Kézikönyvtára, Tankönyvkiadó, Budapest

- Szekeres Ágota előadása ELTE-BGGYK, *Tanulásban akadályozottak gyógypedagógiája*, 2012. okt. 19.
- Tennant, M. (1997): *Tanulási stílusok*, In: Maróti Andor (szerk.): Andragógiai szöveggyűjtemény II., Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 94-109.
- Thorndike, B. L.: *A felnőttek érdeklődésének irányítása*, In: Maróti Andor (szerk.): Andragógiai szöveggyűjtemény II., Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 190-196.
- Torgesen, J. K. (2004): *Learning disabilities, an historical and conceptual overview*, In: Wong B. Y. L. (szerk.): *Learning about learning disabilities*, Elsevier, San Diego, 3–40.
- Vassné Kovács Emőke (szerk., 1988): *Szemelvények a dyslexia köréből*, Tankönyvkiadó, Budapest
- *World Report on Disability*, WHO, 2011, URL: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html, Utolsó letöltés: 2012. július 16.
- Zrinszky László (2005): *A felnőttképzés tudománya, Bevezetés az andragógiába*, Okker Kiadó, Budapest

7. Mellékletek

1. sz. melléklet: Intellektuális képességek eloszlásának görbéje, In.: Mesterházi Zsuzsa (1998): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése, Bárczi Gusztáv gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 13. o.



2. sz. melléklet: Kutatásomhoz használt kérdőívem:

Kedves Hallgatótársam!

Talán hallottál arról, hogy vannak olyan felnőttek, akiknek személyes adottságaik, lehetőségeik, iskolázottságuk és szocio-kulturális háttérük miatt nehézségeik vannak, vagy akadályozottak a felnőttkori tanulásban.

Szakedolgozatomban ezt a témát kutatom, s ennek kapcsán szeretném összegyűjteni az andragógia szakos hallgatók véleményét, tapasztalatát.

Kérlek, hogy az anoním kérdőív kitöltésével segítsd e fontos kérdés kutatását és szakedolgozatom megírását!

Születési idő (év):

Nem: férfi nő

Lakóhely településtípusa: főváros/nagyváros, kisváros, falu

Szak, évfolyam: Andragógia BA I. II. III. évfolyam; MA I. II. évfolyam

Tagozat: nappali, levelező

1. Hallottál már a sajátos tanulási igényről, a tanulási zavarok fogalmáról?

- a) Igen, jól ismerem a problémát
- b) Igen, hallottam róla, de nem tudok róla sokat, nem ismerem a pontos jelentést
- c) Nem tudok róla semmit, csak a kifejezést hallottam már
- d) Nem, még soha nem hallottam ezt a kifejezést
- e) Egyéb:

2. Mire gondolsz először, amikor a sajátos tanulási igény szó szerkezetet hallod?

Kérlek, írd le az első szót vagy képet, ami először eszedbe jut!

3. Kérlek, sorold be az ötös skálán az előző kérdésre adott asszociációd!

Nagyon pozitív (a), Pozitív (b), Semleges (c), Negatív (d), Nagyon negatív (e)

4. Véleményed szerint mely csoportok tartoznak a sajátos tanulási igényű felnőttek közé? (Több válasz megjelölhető!)

- a) tartósan munkanélküliek, közöttük a romák

- b) az aluliskolázottak (közoktatásból lemorzsolódók)
- c) az analfabéták
- d) a funkcionális analfabéták
- e) diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás felnőttek
- f) sokgyermekesek
- g) autista felnőttek
- h) a fogyatékkal élő személyek (a hallás- és látássérültek, a mozgásukban és értelmükben akadályozottak, pszichotikus problémákkal küzdők)
- i) az egészségükben történt károsodás miatt hátrányos helyzetűek és a megváltozott munkaképességűek
- j) a bevándorlók
- k) az idősek növekvő tömegei: a harmadik és negyedik életkorban lévők
- l) a büntetés-végrehajtási intézményekben fogvatartottak
- m) a tartósan kórházban kezelték
- n) mások, és pedig.....

5. Ismersz olyan személyt, aki véleményed szerint sajátos tanulási igénnyel rendelkezik?

Igen (I) Nem (N)

Ha igen, szoktál-e vele beszélgetni a nehézségeiről?

- a) Soha nem beszélgetünk erről
- b) Ritkán/keveset beszélünk erről
- c) Sokat beszélünk erről és jól ismerem a nehézségeket, amelyekkel küzd
- d) Egyéb:

6. Véleményed alapján jelöld meg a felsoroltak közül azokat, amelyek a sajátos tanulási igényű felnőtteket jellemzik:

- a) tanulási sikertelenség
- b) diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia
- c) hiperaktivitás
- d) tanulási nehézség
- e) tanulási zavar
- f) tanulási akadályozottság
- g) nem vonatkozik a mentálisan retardált, vagy az érzékszervileg és érzelmileg sérült emberekre
- h) Az átlagos oktatási körülmények között sikertelenség, amely eltér az elvárható intelligenciaszinttől.
- i) beilleszkedési, tanulási és magatartás zavar
- j) kognitív-, motoros-orientációs vagy kommunikációs képességekben megnyilvánuló zavar vagy gyengeség
- k) A bejövő információk feldolgozásának akadályozottsága, amely a hallást, a gondolkodást érintő, illetve beszédbeli, olvasási, írásbeli, helyesírási és matematikai nehézségekkel járhat, példa rá a diszlexia.
- l) Nem vonatkozik arra a tanulási problémára, amely elsődlegesen a látás, hallás, a mozgás, az intelligencia és az emocionalitás zavarával, vagy környezeti eredetű zavarokkal áll összefüggésben.
- m) A tünetei jelentkeznek felnőttkorban is.
- n) változó és változtatható állapot
- o) A tanulási képesség funkciózavarai, az azt alkotó képességterületek sérülése, fejletlensége folytán jelentkezik.
- p) Egyéb:

7. Érintett vagy-e a sajátos tanulási igény vonatkozásában?

Igen (a), Nem tudok róla (b), Nem (c), Nem kívánok válaszolni (d)

Ha igen, mert:

én magam annak tartom,
a családomból valaki sajátos tanulási igényű,
a baráti, ismeretségi körömből valaki,
általában érdekel a hátrányos helyzetűek, fogyatékosok, tanulási nehézséggel küzdők csoportja

8. Ha érintett vagy, vagy annak tartod magad, konkrétan milyen tanulási nehézséged van?

.....
Nem szeretnék válaszolni

9. Ha érintett vagy, van-e erről hivatalos szakvéleményed?

Van, Gondolkodom, hogy megszerzem, Nincs, és nem kívánok foglalkozni vele

10. Véleményed szerint felnőttképzés módszertani szempontból, hogyan lehetne segíteni a sajátos tanulási igényű diákoknak, hallgatóknak? (Több válasz is lehetséges!)

- a) Több időt adunk nekik a feladatmegoldásra
- b) Nem írásban, hanem szóban (vagy fordítva) kell beszámolniuk
- c) Csoportmunkában adunk feladatot
- d) Külön tanári segítséggel
- e) Plusz lehetőséget kapnak az egyéni segítségkérésre
- f) Egyéni fejlesztéssel
- g) A tanár/oktató külön megkérdezi őket, hogy világos-e minden
- h) Újfajta tanulási technikák kialakításával
- i) A segítségnyújtás szükséges, de az oktatónak/tanárnak ehhez semmi köze
- j) Nem kell nekik segítség, megoldják maguk
- k) Meghosszabbított tanulmányi idővel
- l) Tantárgyi felmentéssel
- m) Egyéb:

11. Képesnek érzed magad arra, hogy egyetemi hallgatóként egyik sajátos tanulási igényű hallgatótársadnak érdemi tanulási segítséget nyújts?

Egyáltalán nem, (N) Talán igen, de még szükségem van fejlődésre, (T) Igen, tökéletesen meg tudnám oldani ezt a feladatot (I)

Egyéb:

Miben tudnál segíteni? (Írj le röviden egy példát!)

Milyen módszerrel tudnál segíteni?

12. Mennyire érzed saját magad képesnek arra, hogy felnőttoktatóként sajátos tanulási igényű diákjaidnak/hallgatóidnak megfelelő segítséget nyújts?

Egyáltalán nem, (N) Talán igen, de még szükségem van fejlődésre, (T) Tökéletesen meg tudnám oldani ezt a feladatot (I)

Egyéb:

Miben tudnál segíteni?

Milyen módszerrel tudnál segíteni?

13. Véleményed szerint megvalósul-e a sajátos tanulási igényű populáció esetében a törvényileg biztosított esélyegyenlőség?

- a) Igen, minden területen
- b) Általában igen, de az oktatás területén nem
- c) Sem az oktatás területén, sem a munkaerőpiacon nincs meg számukra az esélyegyenlőség
- d) Sehol sem indul egyenlő esélyekkel
- e) Egyéb:

14. Véleményed szerint a felnőttképzésben dolgozó szakemberek felkészültek a felnőttképzésben jelentkező sajátos tanulási igényűekkel való foglalkozásra?

Igen, (I) Részben, (R) Nem, (N)

Egyéb:

15. Véleményed szerint az andragógia szakon végzettek felkészültek a felnőttképzésben jelentkező sajátos tanulási igényűekkel való foglalkozásra?

Igen, (I) Részben, (R) Nem (N)

Egyéb:

16. Mennyire tartod fontosnak, hogy az andragógia szak képzési programja felkészítse a hallgatókat a sajátos tanulási igényű felnőttekkel való szakszerű foglalkozásra?

- a) Nagyon fontos, a probléma tanulási vonatkozásainak szakszerű kezelését saját feladatomnak érzem
- b) Fontosnak tartom, de nem gondolom, hogy a tanulási probléma kezelése csak az én dolgom lenne
- c) Fontosnak tartom, a tanácsadás szintjén
- d) A felnőttképzőknek nem kell ezzel foglalkozni
- e) Egyéb:

17. Szerinted szükség lenne-e a különböző szakterületeken dolgozó szakemberek összefogására a sajátos tanulási igényűek tanulási- és életminőségének javításáért?

Igen, (I) Nem (N)

Ha igen, milyen szakemberekre, területekre gondolsz?

18. Ha van ilyen civil szervezet, kívánsz-e belépni és önkéntesként támogatni a munkát?

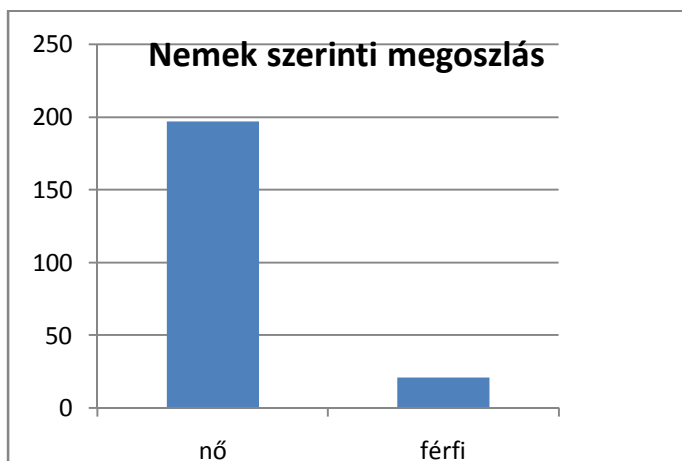
Igen, (I) Nem (N)

Köszönöm, hogy kitöltötte a kérdőívet!

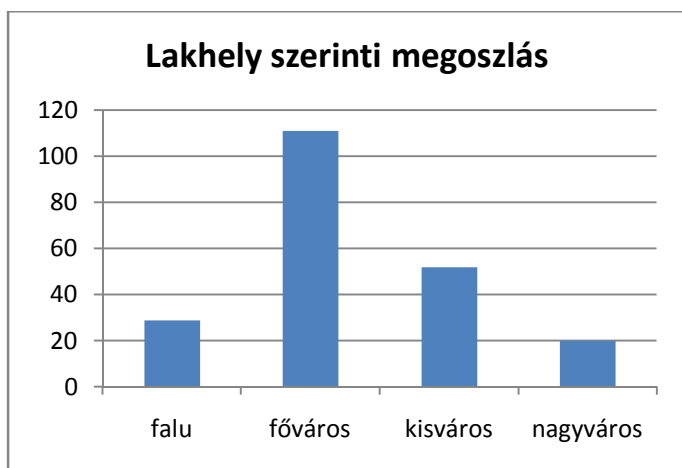
3. sz. melléklet: A kérdőívet kitöltők születési éveik szerinti megoszlása



4. sz. melléklet: A kérdőívet kitöltők nemek szerinti megoszlása



5. sz. melléklet: A kérdőívet kitöltők lakóhelyük fajtája szerinti megoszlása

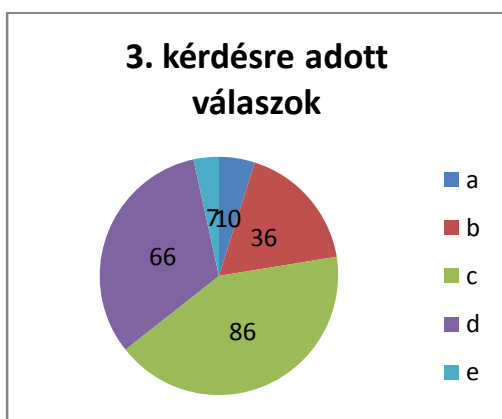


6. sz. melléklet: A kérdőív 2. (Mire gondolsz először, amikor a sajátos tanulási igény szó szerkezetet hallod?) kérdésére adott válaszokban előforduló legjelentősebb szavak gyakorisága

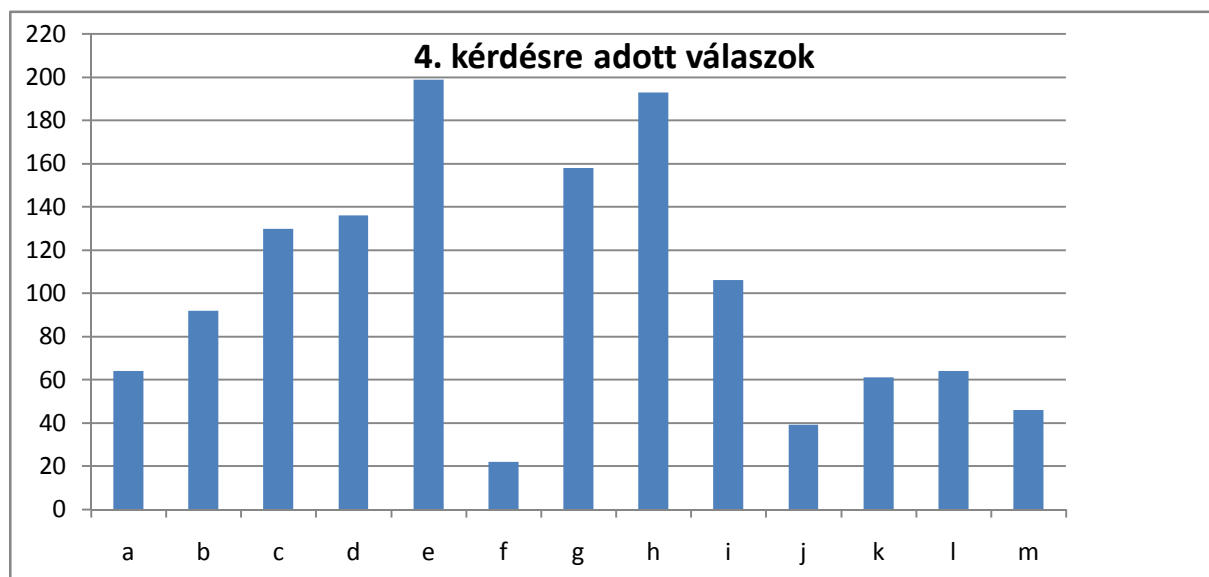
'disz-' kezdet	36
tanulás	31
diszlexia	30
nehézség	20
fogyaték	19
hátrányos	19
speciális	18
diszkalkulia	12
külön	11
más	11
diszgráfia	10
segítség	10
zavar	9
tanuló	9
egyéni	8

több	6
személy	6
különleges	5
SNI	5
eltérő	4
problémás	4
képzés	4
analfabétizmus	3
andragógia	3
odafigyelés	3
türelem	3
mentor	3
figyelemzavar	3
csoport	2

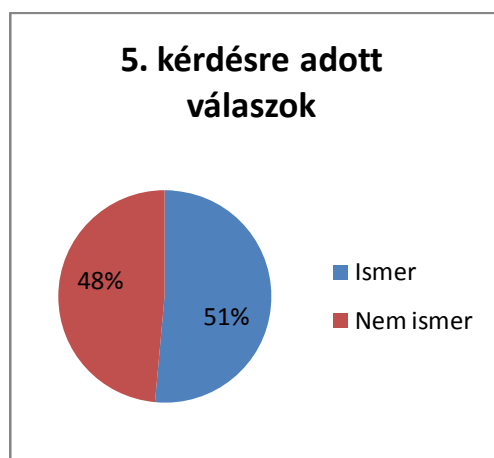
7. sz. melléklet: A kérdőív 3. (Kérlek, sorold be az ötös skálán az előző kérdésre adott asszociációd) kérdésére adott besorolások válaszok szerinti megoszlásának kördiagramja.



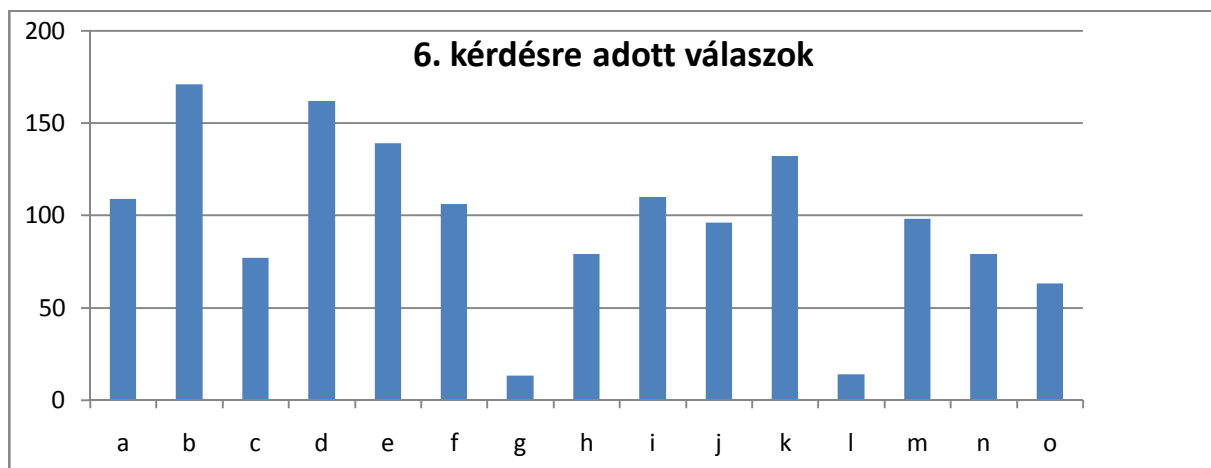
8. sz. melléklet: A kérdőív 4. (Véleményed szerint mely csoportok tartoznak a sajátos tanulási igényű felnőttek közé?) kérdésére adott válaszok oszlopdiagramja.



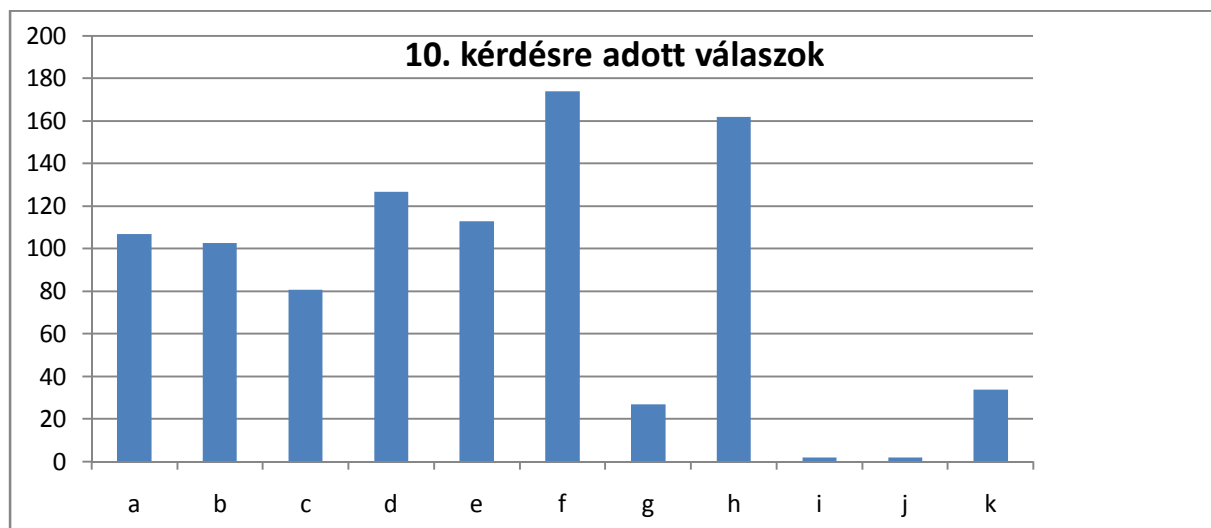
9. sz. melléklet: A kérdőív 5. (Ismersz olyan személyt, aki véleményed szerint sajátos tanulási igénnyel rendelkezik?) kérdésére adott válaszok kördiagramja.



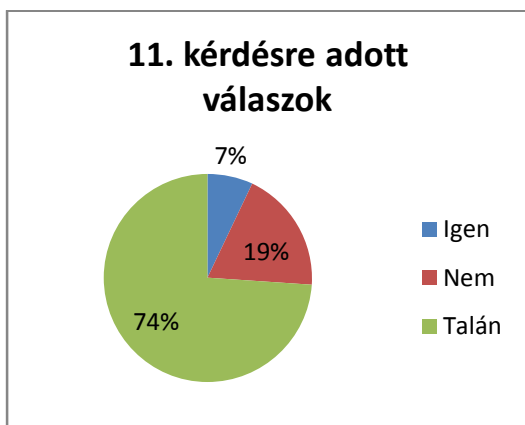
10. sz. melléklet: A kérdőív 6. (Véleményed alapján jelöld meg a felsoroltak közül azokat, amelyek a sajátos tanulási igényű felnőtteket jellemzik) kérdésére adott válaszok oszlopdiagramja.



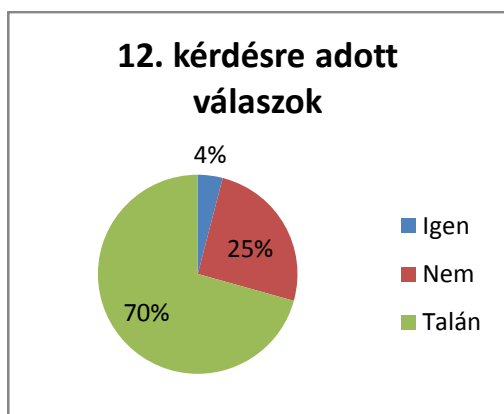
11. sz. melléklet: A kérdőív 10. (Véleményed szerint felnőttképzés módszertani szempontból, hogyan lehetne segíteni a sajátos tanulási igényű diákoknak, hallgatóknak?) kérdésére adott válaszok oszlopdigramja.



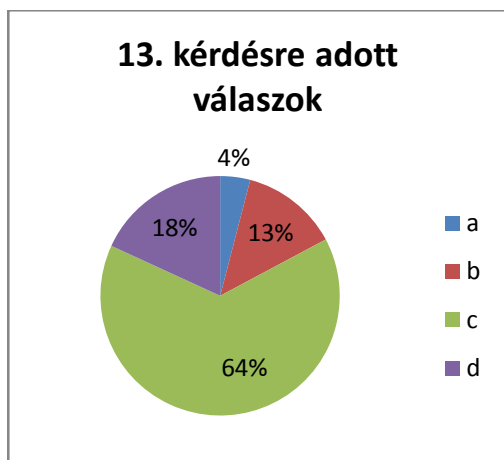
12. sz. melléklet: A kérdőív 11. (Képesnek érzed magad arra, hogy egyetemi hallgatóként egyik sajátos tanulási igényű hallgatótársadnak érdemi tanulási segítséget nyújts?) kérdésére adott válaszok kördiagramja.



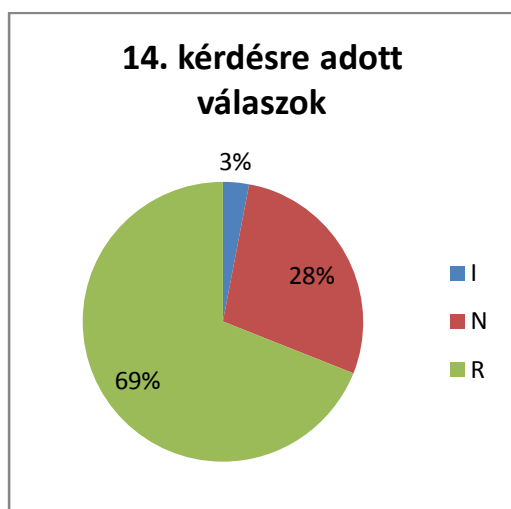
13. sz. melléklet: A kérdőív 12. (Képesnek érzed magad arra, hogy felnőttoktatóként sajátos tanulási igényű diákjaidnak/hallgatóidnak megfelelő tanulási segítséget nyújts?) kérdésére adott válaszok kördiagramja.



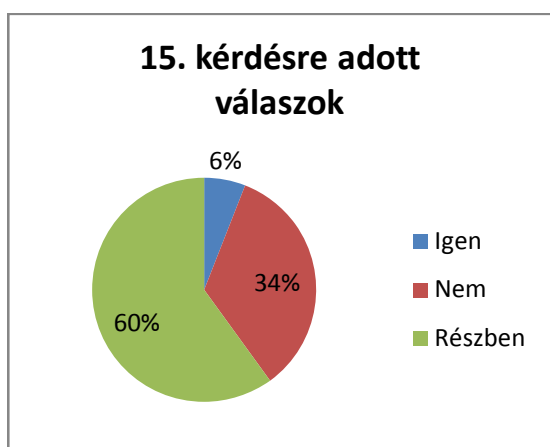
14. sz. melléklet: A kérdőív 13. (Véleményed szerint megvalósul-e a sajátos tanulási igényű populáció esetében a törvényileg biztosított esélyegyenlőség?) kérdésére adott válaszok kördiagramja.



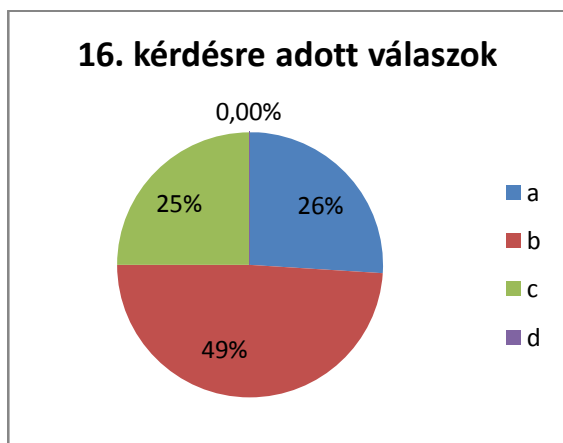
15. sz. melléklet: A kérdőív 14. (Véleményed szerint a felnőttképzésben dolgozó szakemberek felkészültek a felnőttképzésben jelentkező sajátos tanulási igényűekkel való foglalkozásra?) kérdésére adott válaszok kördiagramja.



16. sz. melléklet: A kérdőív 15. (Véleményed szerint az andragógia szakon végzettek felkészültek a felnőttképzésben jelentkező sajátos tanulási igényűekkel való foglalkozásra?) kérdésére adott válaszok kördiagramja.



17. sz. melléklet: A kérdőív 16. (Mennyire tartod fontosnak, hogy az andragógia szak képzési programja felkészítse a hallgatókat a sajátos tanulási igényű felnőttekkel való szakszerű foglalkozásra?) kérdésére adott válaszok kördiagramja.



18. sz. melléklet: A fókuszcsoporthoz tartozó interjú vezérfonala

Nem

Életkor

Hol tanultál? Hol dolgozol?

Indító kérdés – saját vélemény

- Mire gondolsz először, amikor a sajátos tanulási igény szó szerkezetet hallod?
- Mit gondolsz, mit jelent a sajátos tanulási igény?

Témaismeret - felmérés

- Hallottál már a sajátos tanulási igényről? Esetleg tanultál róla? Ha igen, mit?
- Rendelkezel-e valamilyen sajátos tanulási igénnyel? Ha igen, konkrétan mivel? (Van-e erről hivatalos szakvéleményed?)
- Találkoztál-e STI-sel személyesen?

Nehézségek, segítség

- Mit gondolsz, milyen nehézségeik vannak?
- Mi a véleményed, hogyan lehetne segíteni a sajátos tanulási igényű diákoknak, hallgatóknak? Hogyan segíthetnél te magad?

Andragógia bekapcsolódása az STI-be

- Mennyire érzed saját magad képesnek arra, hogy egy sajátos tanulási igényű **hallgatótársadnak vagy diákodnak/hallgatódnak** megfelelő segítséget nyújts?
- Véleményed szerint az andragógusok felkészültek a felnőttképzésben jelentkező sajátos tanulási igényűekre?
- Mit gondolsz, milyen kompetenciák szükségesek az STI-seknek való segítségnyújtáshoz?
- Szerinted mit lehetne tenni a képzés során a problémára való felkészítés érdekében?

Téma relevanciája

- Mennyire tartod fontosnak, hogy a sajátos tanulási igénnyel foglalkozzunk?
- Véleményed szerint a sajátos tanulási igényű populáció egyenlő esélyeket kap?
- Szerinted szükség lenne-e a különböző szakterületeken dolgozó szakemberek összefogására a sajátos tanulási igényűek életminőségének javításáért? Ha igen, milyen szakemberekre, területekre gondolsz?

- Felnőttképzés/felsőoktatás – Hol jelentkeznek inkább STI-sek? Hol hatékonyabb a probléma leküzdése? Milyen módszerekkel?