

Országos Tudományos Diákköri Tanács

Kocsis Anna Ágnes
Gyógypedagógia szak

2024

Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Alkalmazott Pedagógiai Intézet
Gyógypedagógus-képző Tanszék

Tanulási zavarral küzdő tanulók helyzete az integrációban
a pszichológiai és lelki folyamatok tükrében

The position of pupils with learning disabilities in integration
in the light of psychological and the spirit processes

Témavezető:

Nagyné Dr. Hegedűs Anita

Főiskolai docens

Készítette:

Kocsis Anna Ágnes

JYSS5Z

Gyógypedagógia

Nappali tagozat

Szeged, 2024

Tartalomjegyzék

BEVEZETÉS	1
1. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS.....	2
1.1. A TANULÁSI ZAVAR ELHELYEZKEDÉSE A FOGALMI RENDSZEREKBEN.....	2
1.2. TANULÁSI ZAVAR ÁLTALÁNOS FOGALMI MEGKÖZELÍTÉSI	3
1.3. TANULÁSI ZAVAR TÍPUSAI	4
1.3.1. <i>Diszlexia</i>	4
1.3.2. <i>Diszgráfia</i>	6
1.3.3. <i>Diszkalkulia</i>	8
1.4. A TANULÁSI ZAVAR FELISMERÉSE	9
1.5. INTEGRÁCIÓ ÉS INKLÚZIÓ LEHETŐSÉGEI ÉS NEHÉZSÉGEI, MEGVALÓSULÁSA HAZÁNKBAN	10
1.6. AZ ÉNKÉP ÉS AZ ÖNÉRTÉKELES FEJLŐDÉSE.....	11
1.6.1. <i>Iskolai énkép</i>	14
1.7. ATTITŰD FOGALMA, ÁLTALÁNOS MEGKÖZELÍTÉSEI	17
1.7.1. <i>Pedagógusi attitűd</i>	18
1.7.2. <i>Pedagógusi attitűd a Sajátos Nevelési Igényű gyermekek, tanulók vonatkozásában, kutatások tükrében</i>	20
2. KUTATÁS MÓDSZEREI ÉS ESZKÖZEI.....	22
2.1. KUTATÁSI MINTA BEMUTATÁSA	23
3. AZ EREDMÉNYEK ÉS ÉRTELMEZÉSÜK.....	26
3.1. KUTATÁSI EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA	26
3.2. KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE	30
3.3. HIPOTÉZISEK VIZSGÁLATA, ALÁTÁMASZTÁSA, MEGCÁFOLÁSA	35
ÖSSZEGZÉS	37
IRODALOMJEGYZÉK	38
ÁBRAJEGYZÉK	46
MELLÉKLET	47

Bevezetés

A tanulási zavarral küzdő gyermekek helyzete az integrációban azért érdekes téma számomra, mivel közeli érintettség révén kíváncsivá tett, hogy hogyan élik meg a mindennapjaikat a többségi iskolákban a tanulási zavarral küzdő tanulók. Emellett a tanulási zavarok és azok kategóriái, előfordulási gyakoriságuk révén igen kutatott területek hazánkban (Gerebenné Várbíró, 1995; Gyarmathy, 1998; Lányiné Engelmayer, 2017).

A diákok és az őket tanító tanárok részéről heterogén lehet a viselkedés és az attitűd a tanulási zavarban érintett tanulók irányába. Ebben szerepet játszhat a pedagógusok életkora, képzettsége, valamint korábbi tapasztalataik. Emellett az, hogy milyen kompetenciakörrel, attitűddel, illetve személyiséggel fordulnak a tanulók felé. Ez egyfajta szemléletmódot közvetíthet az osztály felé, illetve a különleges bánásmódot igénylő gyermekek irányába. Magyarországon találhatóak olyan intézmények, s pedagógusok, akiknek attitűdjük gyermekközpontú. Ennek tükrében a tanulók erősségeire helyezik a hangsúlyt, valamint az órákat ezek köré építik fel. Az előbb említett gondolkodásmód ellenkezője is tapasztalható, melyek regresszíven, negatív irányban hathatnak a gyermekek fejlődésére (Bander, Galántai, Gyökös, Jancsák, Nagy, Széll, Szemerszki & Varga, 2015; Bednárík, 2019; Benkő, 1998).

Fontos, hogy a gyermeket tanító pedagógus időben felismerje az elmaradásokat, illetve a problémát, majd segítséget kérjen, és a szülővel bevonjanak szakember(ke)t. Így a tanulónak lehetősége nyílik a felzárkózásra és a célirányos fejlesztésre, terápiára (Dékány & Mohai, 2012; Gyarmathy, 1998; Oktatási Hivatal, 2020).

A kutatásom során az előbb említetteket fogom vizsgálni több aspektusból, melyeket vizsgálati eredményekkel támasztok alá. A tanulmány célja az, hogy megvizsgáljam a tanulási zavarral küzdő tanulók helyzetét az integrációban, elsősorban lelki és pszichikai vetületben. Fontos kiemelni, hogy a pedagógusok véleménye, megítélése szerint történik a kérdőív kitöltése, az eredmények kiértékelése, konzekvenciák levonása. A kutatásban meg szeretném vizsgálni, hogy ezek a tanulók hol helyezkednek el egy osztályon belül, milyen pozíciót töltenek be, illetve milyen szociális kapcsolataik vannak. Továbbá, hogy a tanárok milyen attitűddel, tudással és kompetenciával rendelkeznek a tanulási zavarok felismerését, kezelését illetően. A kutatásom céljai közt annak megvizsgálása is szerepel, hogy az előbb felsoroltak közt feltételezhető-e kapcsolat. A vizsgált területeknél többségi (integráló), általános iskolai intézményben, alsó és felső tagozaton dolgozó pedagógusokat vonok be kérdőív kitöltésébe.

1. Szakirodalmi áttekintés

A dolgozat ezen részében számos hazai, valamint külföldi tanulmányt felkutatok, majd több aspektuson keresztül bemutatom a tanulási zavarok, az énkép és attitűd fejlődését, illetve az integráció lehetőségeit, megvalósulását.

1.1. A tanulási zavar elhelyezkedése a fogalmi rendszerekben

A tanulási korlátok és problémák körébe tartoznak a tanulási nehézségek, a tanulási zavarok, valamint a tanulási akadályozottság. Az utóbbit további két alcsoportra bonthatjuk, az általános iskolában nehezen tanulókra, illetve az enyhén értelmi fogyatékos tanulókra. Ezeket a tanulókat az alábbi intézményekben oktathatunk hazánkban: szegregált és integrált keretek között (Szekeres & Mesterházi, 2019).

A tanulási nehézség átmeneti, viszonylag rövid ideig tartó állapot. A legtöbb gyermeknél abban az esetben alakul ki, amikor az életében valami jelentősen megváltozik (pl.: testvére születik, szülők válása) vagy nehezítő tényező lép fel (pl.: baleset, műtét, kórházban töltött hosszú idő). Ebben az időszakban a gyermeknek nehézséget okoz figyelmének fixálása, ebből adódóan úgy érezheti nem tud lépést tartani osztálytársaival. Gyakran megjelenhetnek viselkedésszerű problémák is (pl.: fokozottabb agresszió). Ez esetben a pedagógusnak szükséges beavatkozni és a tanulót megfelelő módon támogatni. Ide tartozhat a korrepetálás, differenciálás, számonkérések tervezett módja, külső szakember bevonása pl.: pszichológus (Englbrecht & Weigert, 1996; Mesterházi, 2001).

A tanulási zavar azt a minőségű lemaradást foglalja magába, amelyek az iskolai tanulást, eredményességet hátrányosan befolyásolják, tartósan és generalizáltan. Egy vagy több kultúrtechnika tárgyat is érinthetnek. Ép, vagy kiemelkedően magas intelligenciaszint mellett jelentkezik. Az okok hátterében organikus és/vagy környezeti hatások állnak, amelyek az alany tanulási képességeiben diszfunkciókat eredményeznek (Gerebenné Várbió, 1995). Az érintett gyermekeknek nehezükre esik tartósan az adott feladatra figyelni, illetve arra összpontosítani, emellett a teherbíró képességük is gyengébb, valamint gyorsan elfáradnak. A tanulási zavarokat gyakran kíséri figyelmi probléma, motoros nyugtalanság, ingerlékenység. A felsorolt tünetek súlyossága és megjelenési gyakorisága függvényében a pedagógus észleli az átlagos fejlődésmenettől eltérő tanuló(ka)t. Külső beavatkozással a tünetek enyhíthetők (Mesterházi, 2001; Torda, 1996; Zsoldos & Sarkady, 2001).

A tanulási akadályozottság csoportjába tartoznak az általános iskolában nehezen tanulók, valamint az enyhén értelmi fogyatékos tanulók. A tanulási akadályozottság a tanulás

egészére kiterjed, lefedi az iskolában töltött éveket. A tanulási képesség fejlődésében átfogó zavar következtében a gyermek tanulása akadályozottá válik, mely gyógypedagógiai módszerekkel és eszközökkel jelentősen csökkenthető (de nem szüntethető meg). Ezek a tanulók együtt- és külön nevelés keretében oktathatóak eltérő tanterv alapján. Az integráló intézményekben megvalósulhat az együttnevelés teljes vagy részleges formában, mely során gyógypedagógiai ellátást kell biztosítani a tanulók számára (Alt, Bánfalvy, Csányi, Perlusz, Schiffer, Somorjai & Takács, 2008; Mesterházi, 2001).

1.2. Tanulási zavar általános fogalmi megközelítési

Specifikus tanulási zavarok kifejezés tünetegyüttese foglalja össze azokat a meghatározásokat és definíciókat, amelyeket az alábbiakban fejtek ki több szakember megfogalmazása alapján, mert a téma kapcsán kiemelt fontosságúak. A szakirodalmi kutatás során megfigyeltem, hogy széles spektrumon mozognak a terminológiai megfogalmazások, egy-egy „sérült területre” több „szinonima”, kifejezésmód is lehetséges. Például: szenzoros integrációs zavar, részképességzavar, diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, tanulási zavarok, tanulási nehézségek, specifikus tanulási zavarok. Ide tartozik a *diszlexia*, másnéven legasztenia, mely az olvasás terén jelentkező zavar; *diszgráfia*, amely az írás területén jelent zavarokat és a harmadik tünetcsoportot nevezik diszkalkuliának, mely a számolás területén jelentkező zavarokra vonatkozik. Angliában a tanulási zavarokat *specific learning difficulties*-nek nevezik, mely az általánosan gyenge képességű tanulókat jelöli. Ennek eredője az értelmi képességek gyengeségéből kialakult tanulási nehézség. A fogalomnak hazai megfelelője inkább a tanulásban akadályozott kategóriába esik, mint a tanulási zavarok körébe. Tekintve, hogy utóbbi normál övezeti vagy igen magas intellektus mellett jelenik meg általában (Lányiné Engelmayer, 2017). Tanulási zavarral küzdőnek tekintik Sarkady Kamilla és Zsoldos Márta azokat a tanulókat, akik jóval alul teljesítenek az intelligenciaszintjüknel elvárttól, valamint kötszáikhoz képest. Azonban a tanulási zavar megjelenhet enyhe értelmi fogyatéknál társuló tünetként, valamint érzékszervi- és beszéd fogyatéknál is (Sarkady & Zsoldos, 1992/ 1993; 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 2011). Nagy-Britanniában a *dyslexia* kifejezés a tanulási zavarok szinonimájaként használatos. A fogalom magába foglalja azokat a képességeket, amelyek hatással vannak magára a tanulási folyamatokra ideértve az olvasás, írás, számolás, valamint a beszédhez szükséges készségeket, melyek érintenek egy vagy több területet (Gyarmathy, 2007).

A tanulási nehézségek és zavarok, mint kategóriák viszonylag újak számítanak. 30-40 éve alakultak ki a tudomány fejlődésével, előrehaladásával. Elsők között az 1900-as évek

közepén egy amerikai pszichológus és munkatársa úgy határozta meg a tanulási zavart, hogy az egyén nagyobb fokú elmaradást, rendellenességet vagy megkésett fejlődést mutat az alábbi területek valamelyikén (vagy mindegyikén): beszéd, olvasás, írás, számolás. A tüneteket legtöbbször agyi diszfunkció, fejlődésbeli eltérés okozza, amely különböző típusú és mértékű pszichológiai hátrányokat eredményez. Hangsúlyozzák, hogy az érintettek nem rendelkeznek értelmi fogyatékkal, illetve nincs érzékszervi hiányosságuk, valamint a zavarokat kulturális vagy oktatási tényezők nem befolyásolják (Kirk & Bateman, 1962). A „learning disability” tanulási képtelenséget, zavart, illetve nehézséget jelent, amelyet először Samuel Kirk használt egy konferencián (Gyarmathy, 1998; Kirk & Becker, 1963).

Összességében a tanulási zavarokról megállapítható, hogy érinti a teljesítményt: az olvasás, az írás, és/vagy a számolás területét, emellett a viselkedésben is megnyilvánulhat másodlagos tünet formájában (Falus & Zagyváné Szűcs, 2022; Gereben, 2006; Zsoldos & Sarkady, 2001).

1.3. Tanulási zavar típusai

A tanulási zavarokat három nagyobb kategóriába tudjuk sorolni, ide tartozik a diszlexia, a diszgráfia, valamint a diszkalkulia is, illetve ezek együttese (kettő vagy három vezető tünet) megjelenése estében az iskolai készségek kevert zavaráról beszélhetünk (Gyarmathy, 2007; Oktatási Hivatal, 2020).

1.3.1. Diszlexia

A *diszlexia* vagy másnéven a specifikus olvasási zavar kialakulásában két fő okot és ezzel összefüggésben típust különböztethetünk meg. Az első kategóriába tartozik az organikus eredetű agyi sérülés okozta elváltozás, melynek hátterében genetikai vagy családi örökletesség állhat legtöbbször. Így a diszlexia ezen formáját nevezzük fejlődési diszlexiának. A másik kategóriában a diszlexia hátterében nem található neurológiai elváltozás, ezért feltételezhető, hogy az agyban keletkezett idegrendszeri abnormalitás valamilyen külső tényező hatására keletkezett, ilyen lehet például a szülés alatt/ után kialakult oxigénhiányos állapot. Ezt a típusú diszlexiát szerzett diszlexiának nevezi a szakirodalom (Christiansen, 2014; Csépe, 2000; Csépe, 2006; Ellis, 2004; Gyarmathy, 1998). A szerzett és a fejlődési diszlexiát további három csoportra lehet bontani, melybe a felszíni, a fonológiai és a mély típus tartozik. A felszíni diszlexiánál megállapítható, hogy az egyén vizuális feldolgozórendszere eltérően működik, tehát a kontrasztokat, formákat és színeket másként észlelik, illetve a szemmozgásai is másként koordinálódnak, akadályozva és nehezítve az olvasástanulást. Gyakran az olvasás nem automatizálódik náluk, valamint nem a szóalak

általános vizuális jellemzőihez kötődik, így a hibáik jellemzőihez sorolható, hogy a ritkábban látott szavakat a gyakrabban látott szóalakokkal cserélik fel. A fonológiai diszlexia során az írott betű és a hozzá tartozó hang közötti megfeleltetés zavar áll, vagyis az audio és vizuális integráció folyamatának a zavara figyelhető meg. Ennek forrása, hogy olvasás során a betűk hangokhoz rendelése nem megfelelően zajlik. A már jól ismert szavakat helyesen olvassák a szavak egészes felismerése révén, azonban az ismeretlen vagy állszavakat nehezen tudják elolvasni, mivel az olvasási lexikonjuk azon szavakat nem tartalmazza. A harmadik csoportba a mély diszlexia tartozik, amelynél az olvasás értése és a fonológiai feldolgozás együttesen károsodott. Jellemzője, hogy az olvasás során a felolvasott szó helyett azzal szemantikailag hasonlót olvas a tanuló (Ellis, 2004; Gyarmathy, 2007; Christiansen, 2014).

Diszlexia megállapításnak néhány kritériumát, illetve jellemzőit fejtem ki az alábbiakban, amelyekből, ha valamennyi fellelhető a tanulónál, valószínűsíthető a diszlexia. A diagnosztikus kritériumok közé tartozik a kognitív képességek vizsgálatán túl az olvasás- és íráselsajátítással kapcsolatos készségek fejlődésének felmérése próbamódszerekkel. Megfigyeléssel és próbamódszerekkel vizsgálják a kultúrtechnikákat megalapozó készségeket és képességeket (pl.: valós és állszavak felismerése, olvasás, tollbamondás), amelyek kulcsfontosságúak az eredményes olvasás-írás elsajátításához (15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet). A diszlexia jellemzői közé sorolható, hogy sérült az olvasási részfeladatok elsajátítása, illetve gyakran társuló tünet lehet a helyesírás nehézsége, valamint beszéd és nyelvfejlődési zavarok, melyeknél kísérő tünetként megfigyelhetők viselkedési és emocionális problémák is. Ha ezek a tünetek elég markánsan jelen vannak és tapasztalhatóak, illetve más vizsgálatok is alátámasztják a tények valóságát a vizsgálat során, valószínűsíthető, hogy a tanuló diagnózist kap (Brencsán, 1955; Dékány & Mohai, 2012; Polgárdi, Láz & Dékány, 2018; 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet).

Az eltérések megjelenhetnek kisgyermekkorban több területen is, többek között a testséma fejletlenségében, egyensúly érzékelési problémákban, téri orientációban, vizuális, illetve auditív és taktilis észlelési területeken, valamint a kronologikus feladatok megoldása terén. Eltérések lehetnek továbbá a motoros, szenzoros, szenzo-motoros funkciók, illetve a különböző területek összerendezésében, szétválasztásában a végrehajtás kivitelezése során. A tanulási zavarok intelligencia szinttől függően jelennek meg a gyermekeknél, tanulóknál, elsősorban normál övezetben (Gyarmathy, 2007; Gyarmathy, 2000; Sarkady & Zsoldos, 1992/1993).

A diszlexia tünetei, megjelenési formái változatosan mutatkoznak meg a gyermekeknél, tanulóknál. Leggyakrabban a fonológiai tudatosság, illetve a fonológiai képességek

elsajátításában jelentkezők a nehézségek, azon belül is a fonémákra való széttagolásban. A folyamat során az agy az ismeretlen szót alkotórészekre tagolja. A diszlexiás tanulók esetében, az ő agyuk másként működik, nem tudja ezt a folyamatot végrehajtani, összerendezni a grafémákat a hozzájuk tartozó fonémákkal. Ezen terület gyengesége elsősorban az olvasás elsajátításában okoz nehézséget. Sok tanuló ennek kompenzálásaként fejleszt ki különböző vizuális felismerési technikát, amelyben a vizuális emlékezetükre támaszkodva hívják elő a szavakat betűösszetétel, szóképek alapján. A fonológiai hibák mellett előfordulhatnak a vizuális feldolgozásban is nehézségek, elakadások. Ebben az esetben a diszlexiás gyermekek agya nem ismeri fel vagy nehezen értelmezi a látott betű alakját, így előfordul, hogy összetévesztik a betűket (Selikowitz, 1998). Emellett az olvasásban megfigyelhető hibák lehetnek még a betűkihagyások másnéven elízió. Valamint egy szóba egy adott betű helyett más betűket/ hangokat ejt a tanuló, ezt szubsztitúciónak nevezzük. Permutáció esetében a betűsorrend felcserélődik a hangsorban, illetve beszélhetünk még addícióról, amelynél plusz hang, hangok kerülnek betoldásra vagy hozzáadásra a szóban (Lőrík, é.n.; Dékány & Mohai, 2012). A diszlexiás tanulóknál jellemző, hogy általános teljesítményük csökken, olvasási tempójuk lassú, ennek ellenre gyakoriak a hibázások és újratekintések. A hibák általában ismétlődőek, melyek szótagokra, szavakra, de akár csak a betűkre is vonatkozhatnak. Az elsődleges tünetek közé tartoznak a közvetlenül vagy közvetetten észlelhető tünetek, amelyek az olvasást befolyásolják. Ide tartoznak azok a jegyek, amelyek az eltérést okozzák az elolvasandó és az elolvasott betű, szótag, szó, mondat, szöveg között. Ezzel szemben a másodlagos tünetek az olvasási kudarcok következtében alakulnak ki, amelyek elsősorban a tanulók viselkedésében fognak megnyilvánulni. Ilyen lehet például az agresszivitás, visszahúzódság, pszichoszomatikus tünetek, illetve kitérés és védekezési mechanizmusok (Lőrík, é.n.; Kontráné Hegybíró & Kormos, 2007).

1.3.2. Diszgráfia

A diszgráfia hétköznapi szóhasználatban írászavart jelent, amelynek típusait két csoportba sorolhatjuk. Az egyik főcsoportot a *centrális*, vagyis a fejlődési diszgráfiák alkotják. Ez a terület a helyesírási zavarokat foglalja magába, melyet másnéven diszortográfiának is neveznek. A másik főcsoportot a *perifériás* diszgráfia alkotja, amelynél a kézírásnak a zavara figyelhető meg. Ez a szerzett diszgráfia csoportjába tartozik (Csépe, 2006; Dékány & Mohai, 2012; Ellis, 2004).

Az előbbihez tartozik a felszíni, fonológiai és mély diszgráfia, melyeket az alábbiakban ismertetek részletesen, a főbb jegyeik és vezető „tüneteik” a diszlexiához hasonlóak. A

felszíni diszlexiánál az érintett személyek nem képesek egészes egységként észlelni és azonosítani a látott szavakat, így elemekre bontják azt, majd úgy olvassák fel. Ezáltal ismeretlennek hat számukra az adott szó. Ehhez hasonlóan a *felszíni diszgráfiánál* az előbb említett tünetek jelennek meg csak az írásban, illetve annak különböző területein, melyet a bal agyfélteke károsodása okozza (a nyelv és beszédfunkciókért felelős). Az alanyok többségénél megfigyelhető, hogy a grafomotorikus lexikonjuk sérült, azonban a fonéma és a grafémaszint kapcsolata ép vagy minimálisan sérült. A leggyakoribb helyesírási hibáik közé sorolhatóak, hogy a szabályos helyesírású szavakból következtetve írják le és betűzik a rendhagyó szavakat is, melyek az utóbbiakra nem általánosíthatóak. A szavak írott alakjának lényeges elemei előhívhatóak a grafomotoros kimeneti lexikonból, amely a szavak hangalakjára támaszkodva valósul meg. A *fonológiai diszgráfia* során az érintett személyek az általuk ismert szavakat jól vagy hibátlanul írják le, azonban az álszókat és a számukra ismeretlen szavakat tévesen. Ez abból adódik, hogy a fonológiai és fonéma nyelvi rendszerei hibásan működnek és kiépített kapcsolataik gyengék, az egész szavas felismerési műveletek jól funkcionálnak. *Mély diszgráfiát* azoknál az alanyoknál azonosítanak, akik nagy számban ejtenek szemantikai hibákat, a konkrét szavakat sikeresebben írják le ellentétben az elvont jelentésű szavakkal vagy az álszavakkal. Az előbb felsorolt hibák a szemantikai rendszer sérülésének tulajdoníthatók. Emellett megfigyelhető néhány esetben, hogy a leírt szavakat visszaolvasva az érintett személy észreveszi a hibát és korrigálja. Ez abból adódik, hogy a személy szemantikai rendszere ép és értő olvasása kellően fejlett. A szemantikai hibák azon folyamat során keletkeznek, amikor a szemantikai rendszerből kikerülnek az információk a grafemikus kimeneti rendszerbe. Az információátvitel során sérülhetnek a leírni kívánt szó, szókapcsolatok elemei, tulajdonságai (Ellis, 2004; Lörík, é.n.; Csépe, 2000).

A centrális diszgráfia mellett, mint ahogyan korábban említettem a másik főcsoportot a *perifériás diszgráfia* alkotja, amelyet a következőkben ismertetek. A perifériás, szerzett diszgráfiánál az írás fizikai kivitelezése sérült.

Az elakadások és eltérések a grafémaszint megtervezését követően három szinten jelentkezhetnek: a kar, a csukló és a kéz mozgásai. Az első lépés a megfelelő betűforma kiválasztása, illetve, hogy kicsi vagy nagy kezdőbetűvel kezdődik az adott szó. Ezt követi a grafomotoros mintázat, amelynél a betűk a helyes formában, méretben és nyomattal kerülnek a papírra. Végezetül grafomotoros struktúrával zárul a műveleti sor, amelynél az optimális neurális parancssort a résztvevő izomcsoportok hajtják végre. A perifériás diszgráfiánál, ha a grafémaszinten sérül az előbb felsorolt területek valamelyike, akkor az szerzett diszgráfiához vezet (Csépe, 2006; Lörík, é.n.).

1.3.3. Diszkalkulia

A diszkalkulia speciális számolási zavar, amely a tanulási zavarok egyik alcsoportja. A funkciózavar keletkezési ideje újszülöttkor és gyermekkor közé tehető, melynek hátterében bizonyos funkciók károsodása vagy fejlődésének késése áll. A számolási zavarokat két fő csoportba oszthatjuk. Elsősorban beszélhetünk fejlődési vagy másnéven gyermekkori diszkalkuliáról, másodsorban szerzett diszkalkuliáról. Mindkettőnél elmondható, hogy a bonyolultabb, többlépcsős műveleteknél lesz leginkább szembetűnő a számolási zavar (Jeneiné Novák, 2010; Márkus, 2007). Egy másik megközelítés szerint elsődleges és másodlagos számolási zavarok különböztethetők meg. Az elsődleges számolási zavar kialakulásában genetikai vagy a perinatális korban bekövetkező károsodás eredményezi a központi idegrendszer sérülését. A másodlagos számolási zavar valamilyen külső pszichikai hatás folytán keletkezik (Dékány & Juhász, 2018). A diszkalkuliát kategorizálhatjuk pedagógiai aspektusból, mindazonáltal differenciálhatjuk különböző területek szerint: verbális, grafikus, olvasási, emlékezeti és gondolkodási. A diszkalkulia együtt járhat diszgráfiával és diszlexiával, melyek összeadódva nehezítik a matematikai szimbólumok elsajátítását és alkalmazását, valamint az információk átkódolását és absztrakt struktúrába szervezését. Továbbá a matematikai szaknyelv használata és kommunikációja is gátoltta válik. A grafikus diszkalkuliánál a leggyakrabban az alábbi hibák figyelhetők meg, melyek igencsak hasonlítanak a diszgráfia tüneteire: vonalvezetési, alak, nagyság, dőlés, elhelyezkedés és távolság hibás meghatározása; számok felcserélése-tükörírás, műveleti jelek tévesztése, kihagyása vagy ismétlése, esetleg betoldás; alak-háttér kiemelési nehézségek; folyamatszervezés és figyelem zavara. Az olvasási diszkalkulia a matematikai szimbólumok értelmezését és a jelcsoport elemzését foglalja magában. A matematikai olvasást követően elkezdődik a matematikai gondolkodás folyamata, amely asszociált, magasabb szintű elvonatkoztatott kognitív műveletet eredményez. Az olvasási diszkalkulia hibái közé tartozhat a látási és téri észlelésből adódó számfelcserélések, a számolvasásnál számok elővételezése, tartós és kóros fáradás alkalmával figyelemzavar, valamint olvasási hibák. Az emlékezeti diszkalkuliánál elmaradást és/vagy funkció(k) kiesését, gyengeségét mutatja az érintett személy a következő területeken: bevésés, megőrzés, felidézés. Ha ezek közül valamelyik terület sérült, akkor maga az emlékezet és az emlékezeti nyom is gyenge lesz vagy le sem képződik, ezáltal nem lesz előhívható az ismeret. A gondolkodási diszkalkulia egy igen összetett és komplex jelenségkör, mivel érinti a verbális, a gondolkodás, a műveletvégzés, illetve a számolástechnika területét. Vezető tünetei és ismertetőjegyei közé tartozik a matematikai általánosítás és absztrakt műveletvégzés zavara, fogalomalkotás, megoldási

sémák adekvát használatának elmaradása, a szempontváltás nehezítettsége, valamint az ítéletalkotás, az összehasonlító képesség és a következtetés, indoklás gyenge fejlettsége (Mesterházi, 1999; Polgárdi, Láz & Dékány, 2018).

Mesterházi (1999) szerint a diszkalkuliának a főbb tünetei közé tartozik, hogy az érintett tanulók a matematikai műveleteket és kifejezéseket, szabályokat nehezen értik meg és alkalmazzák. Emellett megfigyelhető a számjegyek és számképek felismerésének, illetve azok egyeztetésének nehezítettsége. A grafikus ábrázolásban, a számok sorrendiségének megállapítása és a számnevet szimbolizáló vizuális alakzatok azonosításának nehézsége is fennáll. A korábban felsorolt tünetek mellett gyakran megfigyelhető továbbá az orientációs készségek elmaradottsága, a laterális dominancia kialakulatlansága, a grafomotorium eltérése, a relációsszókincs fejletlensége, a beszéd és nyelvi fejlődés elmaradása, az olvasás és írástanulás nehezítettsége, valamint a figyelem és emlékezet gyengesége. A diszkalkuliával küzdő tanulóknál valószínűsíthetően károsodott maga az érzékelés-észlelés folyamata, melynek eredményeképpen sérül a gondolkodás, a szimbólumok felismerése, a tartalom azonosítása, a fogalmak kialakulása és azok megszilárdulása, a sor és szabályalkotás, a téri orientáció, az emlékezet és a figyelem (Csonkáné Polgárdi & Dékány, 2013; Mahr & Bedők, 2009). A számolási hibáknak két formája van a percepciós és a numerikus. Utóbbiba tartozik a számjegy és helyiérték, a matematikai törvények és szabályok ismeretének, alkalmazásának hibái, illetve a transzkódolás akadályozottsága, valamint a szöveges feladatok megoldásának zavara és a kivitelezés hibái (Jeneiné Novák, 2010; Márkus, 2007).

1.4. A tanulási zavar felismerése

A korábbiakban leírtakon túlmutatóan óvodás korú gyermekek körében lehetnek olyan ismertető jegyek, melyek felhívhatják a közvetlen környezet figyelmét a fejlődés eltéréseire. Azt fontos tisztázni, hogy óvodás korban még nem beszélhetünk tanulási zavarról csak veszélyeztetettségről (Gyarmathy, 1998; Gerebenné Várbíró, 1995). Az óvodapedagógus vagy az intézményben dolgozó gyógypedagógus veszi észre általában legelőször az eltérő fejlődésre utaló jeleket. A figyelmüket felkeltő tünetek közé tartozhat a rendezetlen és bizonytalan mozgás, az egyensúlyérzékelési zavarok, illetve a téri orientáció, valamint a testséma fejletlensége, a laterális dominancia kialakulatlansága, a nagy- és finommozgások elmaradottsága. A mozgásos tevékenységek során gyakran még utánzással sem tudják megcsinálni a cselekvéssort. Figyelmük rövid ideig tartható fent és könnyen elterelődik, nehezen értik meg a feladatokat. Prevenció keretein belül a gyermek számára biztosítani kell az ingergazdag környezetet, mely által fejlődni tud a gyermek szenzomotoros képessége,

beleértve az észlelést és mozgást. Az ingerek jelentős részét megkaphatja spontán, indirekt módon az óvodában egy-egy foglalkozáson belül, az udvaron játék közben vagy direkt módon gyógypedagógus által tartott fejlesztésen. Sokat segíthet, ha a pedagógus, illetve a szülők sokat énekelnek, mondókáznak, mesélnek a gyermeknek. Ezáltal könnyebben elsajátítja a nyelvet, a ritmizálást, bővül az aktív és passzív szókincse, valamint képzelőereje és fantáziája is. A gyermekek 3 és 6 éves kora közé tehető a szenzomotoros funkciók szenzitív időszaka, amikor leginkább fejleszthető az érzékelés és a mozgás összerendezése, harmonizálása. Ezek a képességek teszik majd őket képessé az olvasás, írás, számolás elsajátítására. Iskolába lépve figyelemfelkeltő lehet a tanuló jelentős elmaradása az írás, olvasás, számolás területén. A feladatvégzés során gyorsan elfáradnak és figyelmük könnyen elterelődik. A tanulási zavar megállapítását követően célzottan kell fejleszteni tanuló készségeit és képességeit egyéni vagy kiscsoportos rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozás(ok) keretein belül (Gyarmathy, 1995; Vida, 2022).

1.5. Integráció és inklúzió lehetőségei és nehézségei, megvalósulása hazánkban

Az integráció számos helyszínen és formában megvalósulhat. A leggyakoribb az óvodai és iskolai keretek között létrejött együttnevelés, mely során az atipikus és neurotipikus fejlődésmentű gyermekek, tanulók nevelése-oktatása válik lehetővé. Maga az integráció lehetősége esélyt nyújt a sajátos nevelési igényű gyermekek társadalmi beilleszkedésére. (Csányi, 2000; Lányiné Engelmayer & Csányi, 1995). Azonban maga a befogadó intézmény a hazai szakirodalmak alapján (Alt & mtsai., 2008; Falus & Zagyváné Szűcs, 2022; Perlusz & Csányi, 2001) sok esetben az integrációt úgy tekinti, hogy a gyermek alkalmazkodik az iskola és az osztály arculatához, követelményeihez. A befogadó pedagógus nem változtat módszerein, a tananyag hozzáférhetőségén, annak differenciáltságában. Összességében elmondható, hogy az SNI-s (sajátos nevelési igényű) diákokat beillesztik, asszimilációra sarkallják, tőle várják, hogy kortársaival tartsa a lépést, amely számára szinte lehetetlen. A folyamat megkönnyítése és az integráció elősegítése érdekében maga a gyógypedagógus képezhet segítő „hidat” a diákok, a pedagógusok és az SNI-s diákok között. Ez megvalósulhat hospitálással, mely során megfigyeli a diákokat, majd ellátja a pedagógust módszertani, óraszervezési, differenciálási alternatívákkal, tanácsokkal. Emellett az SNI-s diákok heti rendszerességgel (a szakértői véleményben meghatározottak szerint) a számukra megfelelő rehabilitációs-rehabilitációs foglalkozás(ok)on vesznek részt a tanítási órák alatt vagy után. A terápiák nem korrepetálás célúak, sokkal inkább a tanulók hiányos és sérült funkcióit próbálják fejleszteni, az ép, jól funkcionáló területekre, részképességekre és képességekre

alapozva. Amennyiben egy tanuló integrált oktatásban vesz részt, az intézmény köteles a számára megfelelő személyi és tárgyi feltételeket biztosítani, szakirányú végzettséggel rendelkező szakembert, illetve fejlesztőtermet, speciális- és fejlesztőeszközöket (Csányi, Perlusz & Zsoldos, 2012; Csépe, 2008). Hazánkban integrált nevelésben-oktatásban az SNI-s diákok közel 70%-a vesz részt, ezzel szemben valódi és teljes inklúzióról még nem beszélhetünk, ahol mindenkinek a számára megfelelő módon hozzáférhető az oktatás, a tanulás során a támogatás természetes, illetve a befogadáson van a hangsúly. Az inklúzió Magyarországon néhány intézményében már jelen van, amelyek az előbb felsorolt lényeges elemeket építik be a tanítás-tanulás folyamatába: Gyermek Ház Alternatív Alapozó Program, szigetvári Istvánffy Általános Iskola (Alt & mtsai., 2008; Falus & Zagyváné Szűcs, 2022; Kókayné Lányi, 2007; Pirisi & Pesti, 1996).

1.6. Az énkép és az önértékelés fejlődése

A humanisztikus személyiséglélektanhoz tartozik Rogers „self” elmélete, mely szerint a megismerés és a terápia középpontjába az énképet kell állítani. Az énkép észlelések, érzések, attitűdök és értékek organizált motívumok összessége, amelyek az egyén tapasztalásainak központi elemeit képezik. Énazonos abban az esetben tud maradni az illető, ha az élmények a tapasztalatokkal és az énképpel harmóniában van. Ez az egészséges önmegvalósítás, a személyiség egyesülésének alapfeltétele. Amennyiben az énkép és a tapasztalatok nincsenek összhangban, azonban az egyén képes ezt tudatosítani változtathat énképén, illetve viselkedésén is. Ellenkező esetben, ha nem tudatos az érintett személy, elhárító mechanizmusok kezdenek működésbe lépni énképe megőrzése érdekében, amely nem megfelelő alkalmazkodáshoz, valamint lelki zavarhoz vezet. Maga az énkép megóvása mögött feltételezhető a pozitív elfogadás iránti igény, amely megmutatkozhat szeretet, elismerés, valamint tisztelet formájában, melyeket más emberektől, közvetlen környezetünkől kapunk. Az énídeál testesíti meg azt, akivé és amivé válni szeretnénk. Amennyiben az énídeál és az énkép kiegyensúlyozott összhangban van, az egyén megfelelően és rugalmasan tud akkomodálni környezetében (Peck & Whitlow, 1983).

Az énünk határoz meg minket, akik valójában vagyunk, ez az elsődleges viselkedésszabályozó és motiváló erő a személyiségünkben. Önértékelésünk jelentős szerepet tölt be a személyiség alakításában, valamint a magatartás szabályozásában, ezek összefüggő-dinamikus rendszert alkotnak. Ezen tézis alapján igazolható, hogy az alacsony önértékelés következtében gyakrabban alakul ki magatartászavar, mentális betegség, illetve beilleszkedési nehézség. A tanulási zavarral küzdő tanulók, valamint a tipikus fejlődésmentű diákok

körében is kiemelten fontos a megfelelő és egészséges énkép kialakítása és erősítése. Ezzel elősegítve az interperszonális kapcsolatok kialakulását és fenntartását (Benkő, 1998; Horváth-Szabó, 1998a). A szociális visszajelzések énképünkre gyakorolt hatása igen kritikus kérdéskörnek tekinthető, ugyanis nyitottnak kell lennünk, de az önértékelési szűrőnkön át kell megvizsgálnunk és mérlegelnünk, melyek voltak azok a visszajelzések, amelyekből tanulni tudunk, be tudjuk építeni, vagy vissza kell utasítani az énképünk védelme érdekében. A sikerorientált személyek a teljesítményhelyzetben jól teljesítenek, motiváltak, kihívást jelentő célokat tűznek ki maguk elé, melyben van némi rizikó, így amikor megugorják és teljesítik a feladatot önértékelésük és énképük nem sérül. Ezzel szemben a kudarckerülő tanulók nem kockáztatnak, alacsonyabb szintű feladatot választanak képességeiknél, a stressz negatívan befolyásolja teljesítményüket, valamint a külső szemlélők véleményére is sokat adnak. Az aktuális teljesítményre, illetve a viselkedésre és megnyilvánulásokra történő verbális visszacsatolások közvetlenül az énképre hatnak. Ebből kifolyólag a pedagógusoknak és kortársaknak jelentős szerepe van a diákok értékelése, minősítése során, mivel amit mondanak a gyermeknek az pozitívan vagy negatívan befolyásolhatja énképe fejlődését képlékeny volta miatt (Mead, 1934; Kőrössi, 1986; Kulcsár, 1991). Mead (1934) szerint a gyermekek akkor tudnak önmagukról attitűdöket kialakítani és objektíven szemlélni, ha környezetüktől megfelelő mennyiségű és minőségű visszacsatolást kapnak. Éppen ezért, ha egy tanuló több helyről kap visszajelzést (pl.: diáktársak, tanárok, család, sport) abban az esetben számos énképet alakít ki, melyek idővel integrálódnak és koherens egésznek alkotnak. A gyermek énképére a pozitív, támogató és elismerő visszajelzések építő jelleggel hatnak, míg ennek ellenkezője negatív irányba mozdítja el és a tanuló értéktelennek vagy megvetendőnek ítéli magát. (Mead, 1934).

Környezetünkben betöltött szerepünket és viselkedésünket, akkor értjük meg ha tudjuk önmagunkat helyesen észlelni és érzékelni. Fontos különbséget tennünk a szubjektív és objektív „self” között. Az előbbi foglalja magában a személy saját magáról alkotott véleményét, míg utóbbiba mások véleménye tartozik. Ha a két „self” nincs összhangban, egyensúlyban az komoly személyiségfejlődési és önértékelési problémákat okozhat (Kulcsár, 1991). Az énkép a kognitív fejlődés vonatkozásban két részre osztható: differenciálódás és integrálódás. Differenciálódás során az egyének alkalmassá válnak képességeik értékelésére, valamint képesek megkülönböztetni tapasztalt tulajdonságaikat attól, amilyenné válni szeretnének. Integrálódás közben tesszük magunkévá a determinált tulajdonságok megismerése alapján az általános vonásjellegzetességeket, amely az énképformálódás jelentős részét képezi (Kasik, 2010; Kasik & Zsolnai, 2010).

Az énképet befolyásoló környezeti tényezők közé sorolhatjuk az etnikai hovatartozás kérdését, a társadalmi státuszt, a genetikai adottságokat, illetve a szülői-gondozói attitűdöt és magatartást (Crocker & Major, 1989; Emler, 2001; Gray-Little & Hafdahl, 2000). A genetikai adottságok közel harminc százalékot tesznek ki énképünk alakulásában, míg a fennmaradó részt környezeti tényezők alakítják. Ide tartozhat többek között a szülői-gondozói attitűd és magatartás, melynek négy területe van. Az első szféra az elfogadás (feltétel nélkül), az elismerés és érzelmi támogatás. A második az egyértelmű és nyílt kommunikáció az elvárt viselkedésről, valamint fegyelmezés során a megértés és közös nevezőre jutás. Végül, de nem utolsósorban a gyermek, fiatal bevonása a döntéshozatalba. Összességében megállapítható, hogy a legfontosabb környezeti tényező az elfogadó szülői-gondozói háttér, mely jelentősen meghatározza a gyermek jellembeli fejlődését, valamint az énkép egészséges formálódását. Emellett hatással van a gyermekek életpályájának alakulására (Benkő, 1998).

Egy másik megközelítés szerint az önértékelés fejlődésében az alábbi három tényező játszik fontos szerepet: az egyértelmű követelmények, az ellenőrzés mértéke, valamint a szidás és dicséret aránya. Az egyértelmű követelmények kategóriájánál fontos, hogy a gyermeket nevelő személyeknek közel azonosak legyenek az értékrendjeik és elvárásaik, melyek szerint tanítják és nevelik a gyermeket. Ez fog neki biztonságot és állandóságot adni, ellenkező esetben bizonytalan, stresszes, feszült és nyugtalan lesz. Nehéz lesz számára eldönteni mi a helyénvaló, mikor, mit és hogyan kell elvégeznie annak érdekében, hogy a kívánt eredményt elérje. Az ellenőrzés mértékénél a gyermekek a korai években teljes figyelmet és ellenőrzést igényelnek, ezáltal alakul ki bennük a helyes és helytelen fogalma. Továbbá a későbbiekben ez segíti elő az önellenőrzést, az autonómiát és a függetlenedést, leválást a szülőkről. A túlzott ellenőrzés csökkenti a gyermek kompetenciáját, hiánya pedig a fontosságát kérdőjelezi meg. Éppen ezért szükséges megtalálnunk az ellenőrzés és önállóság megfelelő arányát. A szidással és dicsérettel is hasonló a helyzet. Ha a gyermekek kudarcot vallanak valamiben, sokszor leszidják, kritizálják őket és büntetésben részesülnek, ezek a tényezők negatívan hatnak énképükre és önbizalmukra. A dicséret és kritika helyes és megfelelő aránya öt-kettő, három-egyre tehető. A visszajelzések az önértékelési szűrőn át érkeznek és válnak személyiségünk részévé. A korai években szivacs szerűen, szórtan szívjuk magunkba a reakciókat, a későbbiekben már félig áteresztő szűrőn keresztül. Ilyenkor általában a pozitív, építő jellegű kritikák és visszajelzések lesznek a mérvadóak, melyeket integrálunk. Akik túl sok kudarcot, negatív visszajelzést kaptak a szenzitív időszakban, énhatárai vagy szivacs szerűek maradtak, vagy pedig egy sűrű fallá, erődítménnyé váltak, amelyen semmi nem jut át. Önértékelési problémáik háttérében feldolgozatlan büntudat,

kudarcc és önmegbecsülés áll, valamint komoly önbecsülési és önértékelési problémák, melyek hosszabb terápiát, gyógyulási folyamatot igényelnek (Horváth-Szabó, 1998a; Nagy, 1994).

1.6.1. Iskolai énkép

A gyermekeknek iskolakezdésre már kialakul az énképük egy része, melyben benne van a szülők véleménye, valamint az általuk nyújtott modellek. Az énkép felöleli a teljesítményt, a siker, a kudarc bizonyos elemeit, melyek az iskolai munka alapjaiként fogják szolgálni (Burns, 1982). A tanulók énképének kialakulásában jelentős szerepe van a tapasztalásoknak, mely folyamán különböző szituációkon keresztül megismeri és megismeri határait, valamint ezek következtében metakogníciót alakít ki. A megszerzett ismeretek alapján következtet a tanuló intelligenciájára, képességeire, emellett a közvetlen környezet visszajelzései is befolyásolják önmagáról alkotott képének körvonalazódását. Ezt követően összehasonlítja és rangsorolja magát, elhelyezi hol áll a többiekhez képest egy-egy területen. Az iskolai énképet az előbbieken felsorolt tényezők, folyamatok, tapasztalások, ismeretek alakítják önreflexív tevékenységeken keresztül (Orosz, 1998).

Mead a reaktív én-t és a felépített én-t különbözteti meg. A reaktív én lélektanilag élő szervezetnek tekinti az egyént, aki alkotó módon fejezi ki magát, illetve szükségleteit. Ezzel szemben a felépített én a cselekvések sikerességéről, következményeiről, visszajelzéseiről ad információt. Legnagyobb relevanciával a szülők, barátok, kortársak és tanárok visszajelzései, véleményei bírnak az egyén számára. Az énkép kialakulása feltehetően nyolc-kilenc éves korra tehető, amikor az egyén felismeri, hogy mások észlelik őt, melyet tudára is hoznak (Clarke-Stewart & Friedman, 1987; Mead & Byers, 1976; Piaget, 1970).

Az éntudatosság során az egyén megtanul reflektálni önmagára, amely hosszú és bonyolult folyamat, ami felnőttkorra alakul ki. A fejlődés lefolyása öt szakaszra osztható: 0. differenciálatlan én, 1. öntudatra ébredés-fizikai én megjelenése, 2. pszichológiai én, 3. megfigyelő én, 4. tudatos és tudattalan elkülönülése. A dolgozat szempontjából a második és harmadik szakasz releváns, így azokra térünk ki. A *pszichológiai én* hatéves korra tehető, fő fejlődési területe a privát és nyilvános én közötti különbségtétel. A privát én-t elrejtjük mások elől, hiszen ide tartoznak a személyes információk, ezzel szemben a nyilvános én-nél a ránk jellemző és vonatkozó ismertetőjegyek és tulajdonságok nyilvánossá válnak. A két énről fontos tudni, hogy nem mindig vannak összhangban, azonban mindkettő jellemez minket. Másik területe a társas összehasonlítás, melynél az egyén magát hasonlítja össze kortársaival teljesítmény alapján, majd rangsorolja. Harmadik területe az ellentétek elfogadása az egyén magatartásában. A *megfigyelő én* kialakulása serdülőkorban zajlik. Ilyenkor a fiatal

megfigyeli és ellenőrzi a környezetét, a vélekedéseket, önmagát, az érzéseit és gondolatait. Képessé válik gondolkodásáról gondolkodni, irányítani, félrevezetni magát, illetve másokat, valamint kialakul az önreflexióra való képesség is. Ebben a szakaszban zajlik az identitás krízis is, melynek során keresi a fiatal „ki is ő valójában?” közben pedig leválik a szülőkről (Orosz, 1998).

Humanisztikus szempontból vizsgálva az énkép fejlődésében Rogers a feltétel nélküli elfogadást emeli ki és hangsúlyozza (Rogers, 2023). A feltétel nélküli elfogadásnak a lényegi részét képezi az, hogy a szülők azért szeretik, tisztelik és gondoskodnak gyermekükről, mert ő is egy emberi lény és valódi önmagáért teszik mindezt. Ezen okból kifolyólag nem várnak semmilyen teljesítményt vagy viszonzást. Ha a gyermek kiskorától kezdve ezt tapasztalja, akkor könnyebben tudja az új élményeket integrálni, kibontakoztatni belső világát és megvalósítani önmagát. Ezzel szemben, amikor a szülők nem elfogadóak, illetve feltételhez, teljesítményhez kötik szeretetüket és figyelmüket, olyankor a gyermek megtanulja, hogy ő csak abban az esetben értékes, ha ezeknek eleget tesz. A szocializáció része a feltételhez kötött elfogadás, azonban, ha ez kirívóan magas és markáns, abban az esetben a gyermek elnyomja magában és mellőzi szükségleteit. Következménye, hogy nagyfokban épít mások vélekedéseire, az alapján határozza meg önmagát, alakítja ki énképét. Így ölt formát az elérhetetlen, önmagát folyamatosan büntető „ideális én” (Allport, 1985; Shires, Hennen & Rice, 1987).

Az énkép kognitív megközelítései alapján azt a személyt tekinti megismerőnek és alkotónak, aki szervezeten gyűjti (magáról) az információkat. Hattie (1992) vizsgálatai alapján az énkép kognitív értékelések összessége, melynek három aspektusa különíthető el: leírás, elvárások, valamint előírások. Az én *leírása* alkotja az énkép legnagyobb hányadát, amelyben megtalálhatóak a cselekvések, gondolatok, vélekedések, értékek. Ezen területek közt jelentős eltérések észlelhetők egyénenként mindazonáltal, hogy minden ember máshogyan fejezi ki magát. *Elvárások* jelentős kritériumai az én-észleléseknek, kifejezetten azokban az esetben, amikor nem igazolódnak be hipotéziseink. *Előírások* szempontjából az önmagunkra fordított figyelem során gondolkozás nélkül hasonlítjuk össze magunkat az általános normákkal. Az appercepiált különbség és az önértékelés függ attól, hogy az elképzelt belső képünk, valamint a valóság mennyire tér el egymástól. Az énkép nem minden esetben kapcsolja össze a megismerést a cselekvéssel. A rangsoron belül első helyen találjuk az énképet, amelynek három íze van: az első a teljesítménnyel kapcsolatos énkép, a második a szociális énkép, a harmadik ízben lévő az énbemutató. Első ízben meghatározott a *teljesítménnyel kapcsolatos énkép*, melynek három alcsoportja van. Képesség énkép, mely a

kitűzött célok elérésének képességét jelenti. A teljesítmény énkép az aktuálisan nyújtott teljesítmény eredményét tükrözi. Az osztálybeli énkép az osztályban mutatott aktivitás és biztonságérzetet foglalja magában. A *szociális énképet* a kortárscsoporttal és a családdal alkotott összetevők határozzák meg. *Énbemutatásnak* komponensei a magabiztosság és a fizikai énkép. Utóbbinak részét képezi a fizikai képesség, valamint a fizikai megjelenés. Az alábbi (illetve korábbi) kutatás(ok) és nézet(ek) tehát bebizonyították és alátámasztották, hogy az énkép összefügg a viselkedéssel és a teljesítménnyel, illetve azok zavarát is okozhatják (Hattie, 1992).

Személyiséglélektan központi kérdésköre, hogy viselkedésünk mekkora hányadát alkotják és indokolják az öröklött vagy szerzett belső, illetve külső adottságaink (Horváth-Szabó, 1998b).

A szülők iskolai végzettsége, valamint foglalkozásuk, emellett elképzeléseik gyermekük jövőképéről számottevően alakítja és hatást gyakorol a gyerek életére, teljesítményére, magatartására. Ennek eredményeképp megállapítható, hogy a genetikailag öröklött képességek és készségek mellett kiemelten lényegesek a szülőktől látott és tapasztalt minták is, melyek együttesen beépülnek és asszimilálódnak a gyermek személyiségébe, énképébe (Kulcsár, 1982).

Több tanulmány is kutatja, valamint alátámasztja a pedagógusok szerepét a tanulók énképének formálódása vonatkozásában. A tanárok társadalmi normákat, értékeket közvetítenek, emellett visszacsatolást nyújtanak a diákok értelmi képességeire. Ezek hatnak önértékelésükre, iskolai teljesítményükre azáltal, hogy tekintélyszemélynek tartják nevelőiket (Burdett & Jensen, 1983; Leviton, 1975; Purkey, 1970; Yogev, 1981). A viselkedészavarok, illetve a deviáns viselkedések oki tényezője lehet a negatív önértékelés, melyet a környezet aktívan és hatékonyan befolyásolhat. Közvetlen környezetbe tartoznak a szülők minősítő és (másokhoz) hasonlító megjegyzései, a pedagógusok értelmi képességekre és teljesítményre utaló bírálatai, reflexiói, valamint az osztálytársak és kortársak csúfolódásai. Ezek mind címkeként „ragadnak” a gyerekekre és beskatulyázza őket, melyek beépülnek személyiségükbe, alakítják énképüket. Ezek következtében figyelhető meg a pygmalion effektus, amely egy önbeteljesítő jóslat, ennek során kezd a gyermek „rosszá” válni, olyanná, amilyenné környezete megfestette. Három lépcsőfoka van a minősítés folyamatnak. A legelső szakasz maga a minősítés, a második amikor a minősítő személy megtagadja a pozitív visszajelzéseket. Ebben az esetben előfordulhat a teljes kommunikáció megvonása is, illetve a részleges, melynél a negatív érzést hordozó szavak kerülnek túlsúlyba. Ilyenkor megtörténik a teljes „beskatulyázás” és a gyermek a hozzá hasonló diákok, kortársak társaságát keresi.

Tőlük megkapja az elismerést és biztatást további helytelen cselekedetekhez, viselkedéshez. Megkérdőjelezi a korábban számukra hiteles felnőttek értékrendjét, feljük támasztott elvárásait, célokat. A harmadik és egyben utolsó szakasz, amikor a gyermek, tanuló részévé válik a címke és beépül a személyiségébe, énképébe. Negatív önértékelés és jelentős magatartási problémák alakul(hat)nak ki, amelyek az egyén önértékelését sértik, stigmaként viselik (Goffman, 1981).

1.7. Attitűd fogalma, általános megközelítései

Az „attitűd” fogalom eredetét a latin *aptus* és *aptitude* szavakból származtatjuk. Az *aptus* azt jelenti, hogy valaki alkalmas vagy megfelelő valamire, míg az *aptitude* olyan szubjektív vagy mentális állapotot takar, amely egy adott tevékenységre való felkészültséget jelent. Az attitűd tehát egy személy hozzáállását, mentális készségeit és alkalmasságát jelzi valamilyen dologhoz vagy tevékenységhez (Géczi, Huszár, Sramó & Mrázik, 2002; Maio & Haddock, 2015).

Az attitűd a megadott feladatokhoz szükséges készségekről és képességekről való vélekedést foglalja magában (Geréb, Nagy & Szilágyi, 1987). Emellett pozitív vagy negatív töltetű hozzáállást jelent: személyek, csoportok, tárgyak, fogalmak stb. iránt, melyet érzésink, ismereteink, véleményünk befolyásolhatnak. Ebből kifolyólag a szociálpszichológia az attitűdöket megismerő, emocionális és allűrös komponensek összességéként értelmezi (Csepeli, 2001). Az attitűd individuális agyi folyamat, amely determinálja a személy pillanatnyi és valószínű várható viselkedését, reakcióit. Az attitűd mivel viszonyulást fejez ki a mindennapi életben megnyilvánuló cselekvésekben, így e-t tekintetben értékre orientált lelkiállapotnak is tekinthető. Értéknek tekinthetőek a közéleti nézetek, tárgyak, vélekedések, amelyek a mindennapi élet mozgatórugói (McGuire & Katz, 1979; Thomas & Znaniecki, 1918).

Az attitűdök fontos szerepet játszanak a mindennapi életünkben, hiszen azok befolyásolják döntéseinket, viselkedésünket és kapcsolatainkat is. Az attitűdök általában stabilak és tartósak, de változhatnak is a tapasztalatok és információk hatására. Az attitűdök megértése és elemzése segíthet abban, hogy jobban megismerjük saját magunkat és másokat is. Az attitűdök fontosságát nem lehet eléggé hangsúlyozni, hiszen azok meghatározzák, hogy hogyan látjuk és értékeljük a világot magunk körül, és ezáltal hogyan viselkedünk és reagálunk az élet kihívásaira és eseményeire. A pozitív attitűd segít abban, hogy optimistábbak legyünk és könnyebben találjuk meg a megoldásokat, míg a negatív attitűd önmagában is akadályokat teremthet és megnehezítheti az életünket. Az attitűdök tudatos

formálásával azonban képesek vagyunk változtatni és pozitív irányba terelni az életünket és a kapcsolatainkat is (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen-Hoeksema, 1999; Csepeli, 2001; Géczi, Huszár, Sramó, & Mrázik, 2002).

D. Katz (1979) négy fő funkcióban határozta meg az attitűdök szerepét az ember életében. Az első funkció az énvédő, amely az önvédelemre fókuszál, míg a második az értékek kifejezésére összpontosít. A harmadik funkció az eszköz, amely a szubkultúra környezetéhez, normájához való akkomodációt segíti. A negyedik funkció a megismerési, ismereti funkció, amely az egyén viselkedésének szabályozását és értelmességét teszi lehetővé a társadalmi világban. Az attitűdök tanulmányozásának fő feladata az, hogy segítse a viselkedés előrejelzését, hiszen a markáns és harmonikus attitűdök jobban bejósolják a viselkedést, különösen, ha a személyes tapasztalatokon vagy specifikus viselkedéseken alapulnak. A legnagyobb érdeklődés az attitűdök és a viselkedés közötti kapcsolatban rejlik, mivel ezek azok a tényezők, amelyek meghatározzák az egyén véleményeit, érzéseit és cselekedeteit (Maio & Haddock, 2015; McGuire & Katz, 1979). Faris (1925) szerint az egyéneknek van tudatos és tudattalan attitűdjük, emellett mentális és motoros, egyéni és csoportos, illetve lappangó és elevenen ható. Az alábbiakban felsorolt attitűdterületeket négy kritérium alapján lehet meghatározni. Az első, hogy a személyeknek szabályozott viszonyulása van a valóságban a tárgyak és értékek irányában, mely ezáltal elér az egyszerű és feltételes reflexstől. A második szerint nem lehet ösztönös és reflexszerű a viszonyulás, emiatt valamilyen féle nyugtalanságot sejtet az egyén annak ellenére, hogy igyekszik leplezni. A harmadik kritérium az attitűd változó erősségű, ingadozó, akár szélsőséges is lehet. A negyedik magában a tapasztalatban rejlik, ennek értelmében nem jelenthetjük ki, hogy az attitűd szociális ösztön (Faris, 1925; McGuire & Katz, 1979).

1.7.1. Pedagógusi attitűd

A pedagógusi attitűd az a hozzáállás, szemléletmód, értékrend és viselkedési minta, amelyet a pedagógus tanítványai felé tanúsít. Ez az attitűd nagyban meghatározza a tanítás és nevelés minőségét, valamint a tanulók fejlődésének irányát és ütemét. A pedagógus attitűdje alapvetően pozitív és empátiára épülő kell, hogy legyen. A tanárnak tisztelettel, figyelemmel, elfogadással és szeretettel kell fordulnia a tanítványai felé, hiszen ezek nélkülözhetetlenek a tanulás és a fejlődés folyamatában. Az empátia segít abban, hogy a pedagógus megérthesse a tanulók egyedi szükségleteit, képességeit és érzelmi világát, valamint ennek megfelelően tudjon segíteni nekik a fejlődésben. Fontos, hogy a pedagógus azonosuljon a tanítványaival, és megtalálja velük a közös hangot. Ennek érdekében alkalmazkodnia kell a tanulók egyedi

sajátosságaihoz, érdeklődési köréhez és motivációjához. A pedagógusnak figyelembe kell vennie a tanulók különböző tanulási stílusait, személyiségjegyeit, majd ehhez igazítania kell a tanítási módszereket és eszközöket. A pedagógusi attitűdnek támogatónak és segítőnek is kell lennie. A pedagógusnak fel kell ismernie a tanulók erősségeit és fejlesztendő területeit, valamint segítenie kell nekik abban, hogy kihasználják a potenciáljukat és fejlődjenek. Lényeges, hogy az oktató bátorító és inspiráló legyen, illetve segítse a tanulókat abban, hogy hinni tudjanak saját képességeikben és sikeresen teljesítsenek. A pedagógusnak következetesnek és igazságosnak kell lennie, kongruensnek, emellett határozottnak és példamutatónak. Összességében a pedagógusi attitűd sok tekintetben meghatározza a tanítás és nevelés hatékonyságát és eredményességét. A pozitív, empátiára épülő, támogató, segítő, következetes és igazságos hozzáállás segít abban, hogy a pedagógus a tanulók fejlődésének legjobb irányítását tegye lehetővé, és segítse őket abban, hogy sikeres és boldog felnőttekké váljanak (Maio & Haddock, 2015). Sallai (1996) megfogalmazása szerint a pedagógus eredményességét a személyisége, szaktudása és pedagógiai adottságainak együttese határozza meg. A pedagógus rendelkezik azokkal az ismeretekkel, jártasságokkal, készségekkel és képességekkel, amelyeket saját személyisége alapján strukturálva alkalmaz a gyermekek optimális fejlődésének segítése érdekében. Ez a megfogalmazás pedagógiai aspektusból vizsgálja és mutatja be a tanár attitűdjét, személyiségét pszichológiai vetületben (Sallai, 1996).

Westwood (1996) tanulmánya arra mutat rá, hogy az eredményes tanár képes jól irányítani és szervezni a tanórát, koncentrálni és összegezni tudományos ismereteit, amelyet a tanulók képességeihez igazítva ad át. Objektív elvárásokat támaszt a diákok felé, akiket lelkesedéssel és hatékony stratégiákkal, pedagógiai módszerekkel tanít. Képes differenciálni a feladatokban, oktatásszervezési formákban, időben, rugalmasan váltani a különböző tanítási stílusok között a tananyaghoz igazodva. Világos és közérthető módon magyaráz. Figyeli a diákok tevékenységét, megfigyeli az egyéni különbségeket, visszajelzést ad. Az óra különböző szakaszaiban ismételi, összegez, ellenőriz. A tanulmány hangsúlyozza a tanári attitűd fontosságát, valamint hangsúlyozza a differenciálás szükségességét az együttnevelés során, mely nélkülözhetetlen (Westwood, 1996).

A tanuló testi és szellemi határának korlátai fontos szempontot, támpontot nyújtanak a pedagógusok számára, mivel ezek határozzák meg, mennyire engedékenyek vagy szigorúak a tanítási módszereik. Kognitív síkon ez a skála a tolerancia és az autoritás között helyezkedik el, és négy fő típust különböztethetünk meg. A toleráns tanártípus *meleg-engedékeny* attitűddel rendelkezik, és elfogadó a diákokkal szemben, rossz magaviselet esetén viszonylag

jól tolerálja a kihágásokat, konfliktusokat. A *hideg-engedékeny* attitűdű pedagógus teljesen hanyagolja a diákok szellemi-lelki fejlődését és a követelményeket is. A *meleg-korlátozó* tanárok az irányító típusba tartoznak, gyermekközpontúak, de határozottan és következetesen irányítják a diákokat. A *hideg-korlátozó* attitűdű pedagógusokat általában autoriternek nevezik, mivel nem igazán figyelnek a diákokra, inkább saját tekintélyük megőrzésére koncentrálnak (Bednárík, 2019; Kósáné Ormai, Porkolábné Balogh & Ritoók, 1987).

Az eredményes oktatás szempontjából nélkülözhetetlen a tanulók kognitív képességeinek fejlesztése, azonban fontos hangsúlyt fektetni a személyiség és társas készségek fejlesztésére is. Ezen területeken tapasztalt pedagógusok között jelentős különbségek mutatkoznak, hiszen míg egyesek hangsúlyt fektetnek a diákok együttműködési és konfliktuskezelési képességeinek fejlesztésére, másoknál ezen területek fejlesztése alacsony szinten valósul meg. A különböző intézmények pedagógusai egyetértenek abban, hogy a diákok érzelmi biztonsága kiemelten fontos, és szükség van az önállóság, az értékrendszer kialakítására és a közösségért való felelősségérzet megerősítésére a tanulók fejlődése érdekében (Bander, Galántai, Gyökös, Jancsák, Nagy, Széll, Szemerszki, Varga, 2015; Békési, 2002).

1.7.2. Pedagógusi attitűd a Sajátos Nevelési Igényű gyermekek, tanulók vonatkozásában, kutatások tükrében

Az attitűd és az integráció hatékonysága közötti összefüggés régóta kutatott kérdés, amely a mai napig aktualitást élvez (Banerji & Dailey, 1995). Egy kutatás során a diákok eredményeit elemezték és azt találták, hogy a tanulási nehézségekkel, zavarokkal küzdő diákok iskolai eredményeit, sikerességét és produktivitását nagymértékben befolyásolják a tanáraik és szüleik által támasztott elvárások. A tanulók teljesítménye így összehasonlítható a neurotipikus fejlődésmenetű kortársaikkal. Az ilyen típusú kutatási eredmények növelik jelen tanulmány hitelességét, hipotéziseinek relevanciáját, mivel hangsúlyozzák a tanulási nehézséggel, egyéb zavarokkal küzdő gyermekek iskolai integrációjának, beilleszkedésének fontosságát a társadalomba. Emellett a pedagógusok attitűdje is kulcsfontosságú szerepet játszik a tanulók teljesítményében. Az integrációhoz, illetve az inklúzióhoz elengedhetetlen a támogató, elfogadó és motiváló tanári hozzáállás, amely sajátos attitűdöt igényel. A tanulmány kiemeli a szülők szerepét és attitűdjét az integrációban. (Banerji & Dailey, 1995).

A hazai diagnosztikus rendszerrel kapcsolatban Stanovich (1998) tanulmánya kulcsfontosságú. Rávilágít arra, hogy a csoportokba, kategóriákba rendezett gyermekeket a diagnózis stigmaként sújt, hiszen szinte címkeként kezeli a társadalom. Ebből kifolyólag

alacsonyabb önértékeléssel rendelkeznek, ami hatással van tanulmányi eredményeikre is. Ez további negatív attitűdöt eredményez, amelyet a "skatulyázás" és a negatív diszkrimináció követ, végül ezek összessége vezet el az alacsonyabb elvárásokhoz, önértékeléshez. Ezek az eredmények rávilágítanak az attitűd fontosságára és annak hatására a tanulók teljesítményére. A diagnózisközpontú megközelítés a hazai oktatási rendszerben újabb kapcsolódási pontot mutat ennek a kutatásnak, és alátámaszthatja a nem megfelelő attitűd és az alacsonyabb iskolai teljesítmény közötti összefüggést (Stanovich, Jordan & Perot, 1998).

Az egyik tanulmány a kooperatív tanulási környezet fontosságát hangsúlyozza, azonban rámutat arra, hogy önmagában ez nem elégséges. Az igazi fejlődés érdekében szoros együttműködésre van szükség a diákok és a tanárok részéről. Ezek a minták gyakorolnak leginkább hatást az önbecsülésre és önértékelésre (Stanovich, Jordan, & Perot, 1998).

Szegő Ágnes (2008) kutatásában a pedagógusok attitűdjét vizsgálta az SNI-s tanulók integrált oktatásával kapcsolatban. A pedagógusok attitűdje sokkal pozitívabb és elfogadóbb volt azokban az esetben, amikor rendelkeztek tanítási gyakorlattal, tapasztalattal a fogyatékos tanulók esetében, emellett az integrációhoz is nyitottan álltak. Ez az eredmény arra mutathat rá, hogyha a pedagógusok gyakrabban találkoznak és foglalkoznak fogyatékkal élő gyermekekkel, fiatalokkal sokkal inkább válnak elfogadóvá a kompetenciaérzetük miatt (Szegő, 2008).

Szabó (2016) a pedagógusok attitűdjét befolyásoló tényezőket vizsgálta az SNI-s tanulók oktatásával kapcsolatban. Emellett azt, hogy az előítéletesség miként befolyásolja a pedagógusok viszonyulását. Az attitűdöket két aspektusból vizsgálta. Az elsőben a nemet, életkort, iskolai végzettséget, valamint az intézménytípust amelyben a pedagógus oktatott. A másodikban a szubjektív tényezőket vizsgálata: a munkahely település típusa, a személyes kapcsolatok, illetve a speciális szakismeret és integráció megléte vagy hiánya. A kutatás eredményei közt szerepel, hogy a pedagógusok nem rendelkeznek kellő ismerettel az SNI-s tanulókról, a fogyatékosági típusokról, valamint a különleges bánásmódot igénylő tanulókról. A negatív attitűd kialakulására nincs hatással a pedagógus neme. Ismereteik és tapasztalataik a speciális szükségletű tanulók oktatásáról, a differenciálás lehetőségeiről, valamint a módszertanról jelentősen befolyásolja a pedagógusok attitűdjét és kompetenciaérzetét (Szabó, 2016/4).

2. Kutatás módszerei és eszközei

A kutatás során olyan általános iskolai, pedagógusokat vizsgáltam, akik integráló intézményben dolgoznak. Az integrációt a tanulási zavarral küzdő tanulók vonatkozásában vettem górcső alá.

A kérdőívhez a kitöltőket szakértői mintaválasztással jelöltem ki. A minta nagysága számszerűsítve harmincnyolc főt foglal magába. A kérdőív kitöltése online, illetve papír alapon történt anonim módon. A kérdőívben belül összeállítottam egy attitűd skálát is, melyben mértem a pedagógusok viszonyulását a tanulási zavarral küzdő diákok irányába.

A kérdőívet általános kérdésekkel indítottam (nem, kor, tanított évek száma, alsó vagy felső tagozatos pedagógus, majd az osztály teljesítményére, profiljára vonatkozó területre tértem át, mely során a pedagógus problémamegoldó-konfliktuskezelési stratégiájára derítettem fényt. A kérdőív harmadik szakaszában a tanulási zavar, valamint a pedagógusok és az oktatás kapcsolatán volt a hangsúly. Az osztályban lévő tanulási zavarral küzdő tanulók számát, majd az oktatásukat, a differenciálás lehetőségeit, az elért teljesítményüket, tanítási-tanulási nehézségeiket térképeztem fel. A negyedik periódusban a pedagógusok általános ismereteire voltam kíváncsi, illetve, hogy mennyire érzik magukat kompetensnek, képzettnek a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók oktatására. Az ötödik ciklusában a kérdőívnek a vizsgált populáció énképének a fejlődése és az őket körülvevő attitűdök kapcsolatára szerettem volna fényt deríteni. A kérdések legfőképpen arra irányultak, hogy a pedagógusok, illetve a diáktársak viszonyulásai mennyire jelentősek, valamint milyen szociális kapcsolataik vannak az osztályon belül. Végül magára az integrációra irányuló kérdéseket tettem fel, amely során a pedagógusok véleményét is kikértem, személyes tapasztalataikra voltam kíváncsi. Hiszen nem mindig valósul meg az integráció egy intézményben attól, hogy az alapító okiratukban szerepel. Legfőképp az iskola arculatán és a pedagógusok attitűdjén vetül ki és hatja át az iskolát a feltétel nélküli elfogadás és gyermekközpontú szemléletmód.

Összességében, a kutatás többbretű és komplex, számos területen átívelő. E közé tartozik a pedagógusok pályán eltöltött ideje, a tanulási zavarral küzdő tanulók aránya, oktatásuk és énképük fejlődése, valamint maga az integráció, amelyben részt vesznek. A kérdések megfogalmazásának célja az volt, hogy az általam kifejtett hipotézisek beigazolódását vagy cáfolását támassza alá. Első hipotézisem az, hogy a pedagógusok tudása a tanulási zavarban érintett tanulókról, illetve oktatásukról összefüggésben van az életkorukkal (Ferge & mtsai., 1972; Hermann & mtsai., 2009; Kozma, Nagyné & Petróczi, 2019; Kulcsár T., 1982; Szegő,

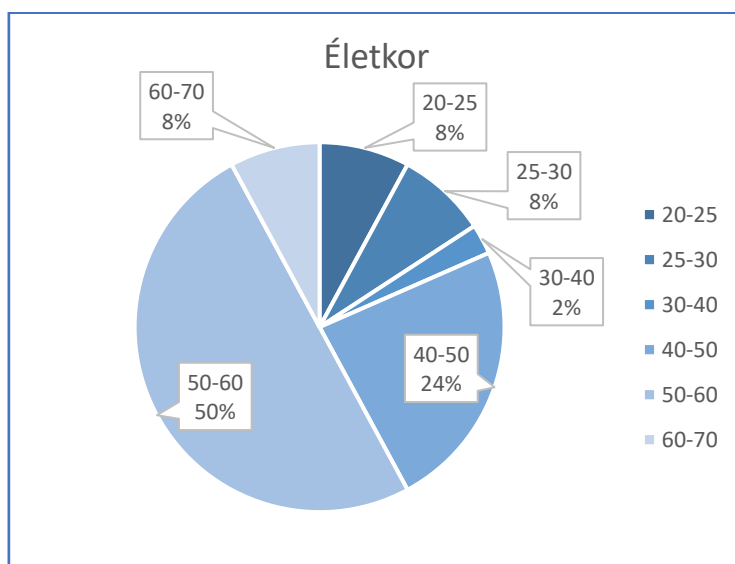
2008; Vida, 2022). Emellett második hipotézisem az, hogy a pedagógusok attitűdje befolyásolja a diákok vélekedését a különleges bánásmódot igénylő, tanulási zavarral küzdő gyermekekkel szemben (Bednárík, 2019; Benkő, 1998; Bolla, 2012; Burdett & Jensen, 1983; Csépe, 2008; Horváth-Szabó, 1998b; Sallai, 1996). A harmadik és egyben utolsó hipotézisem, hogy a tanulási zavarral küzdő tanulók énképére hatással vannak a feléjük irányuló attitűdök. A kutatás során ezekre a hipotézisekre keresem a válaszokat (Allport, 1985; Bednárík, 2019; Deák & Nagy, 1996/97; Gyenedi, 2007; Horváth-Szabó, 1998a; Kulcsár, 1982; Körössy, 1986; Lányiné Engelmayer & Csányi, 1995).

KSH adatok szerint ma Magyarországon az általános iskolákban 72514 pedagógus dolgozik, amelyből 62181 fő nő (Oktatási adatok, 2023/2024 előzetes adatok). A kutatást Kecskeméten tanító és dolgozó pedagógusokkal végeztem, azaz Bács-Kiskun vármegyében. A 2022-23-as KSH (23.1.2.6. Általános iskolai oktatás és nevelés vármegye és régió szerint, 2022/2023) szerint abban a tanévben az itt dolgozó pedagógusok száma 4055, nagyjából a jelenlegi tanévben is ennyire tehető. A kutatás során összesen 38 főt vontam be a kérdőív kitöltésébe, melynek nemi eloszlása 36 nő és 2 férfi. A minta nagyságát tekintve az összes érintett pedagógushoz mérten az általam gyűjtött eredmények nem reprezentatívak, azonban a hipotézisek alátámasztására, valamint megcáfolására alkalmasak.

2.1. Kutatási minta bemutatása

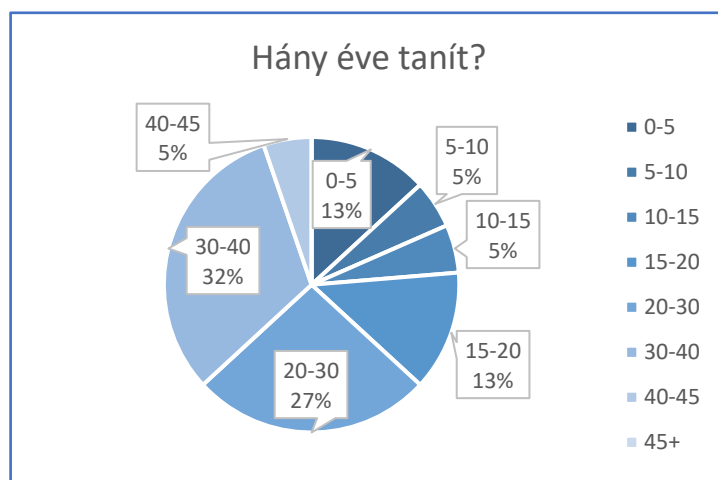
A kérdőív kitöltése online, illetve papír alapúan, manuálisan zajlott. Online 15 ember, azaz a kitöltők 39%-a, valamint 23 fő személyesen, papír alapon válaszoltak kérdéseimre. Az empirikus kutatásban, 36 nő és 2 férfi vett részt, mely a nemek eloszlása tükrében nem arányos, azonban az előzőekben hivatkozott KSH adatokra (Oktatási adatok, 2023/2024 előzetes adatok), nyilvánvaló, hogy a pedagógiai pálya igencsak elnőiesedett hivatás. Emellett több kutatás is alátámasztja ezt a megállapítást (Ferge, Gazsó, Háber, Tánczos & Várhegyi, 1972; Timár & Polónyi, 2006). Megfigyelhető, hogy a huszadik századtól kezdődően folyamatosan emelkedik a nők száma a közoktatásban. Az 1970-es évekre alsó tagozaton 90%, felső tagozaton 70%-ot is eléri (Timár & Polónyi, 2006). A 90-es években ez az arány eléri 84%-ot, a nemek közötti arányeltolódások következtében, a férfiak kerülnek kisebb számba (Deák & Nagy, 1996/97). Továbbá a 2000-es évek elején a nők proporciója elérte a nevelési-oktatási intézményekben, a 83%-ot (Balázs, Kocsis, Balázsi, Fehérvári, Györgyi, Halász, Hermann, Horváth, Imre, Jankó, Kőpatakiné Mészáros, Mártonfi, Mayer, Palotás, Sági, Simon, Szekszárdi, Tomasz, Török, Varga, Vass & Vágó, 2011).

A válaszadók életkor szerint széles körben képviselték magukat, e tekintetben igencsak heterogén összetételűek. Három pedagógus 20 és 25 év közötti pályakezdő, valamint 25-30 év között is ugyanilyen arányban vettek részt, emellett egy személy volt, aki 30 és 40 év közti. Kilenc fő képviselte a 40-50-es korosztályt, valamint legnagyobb aránnyal tizenkilenc fővel az 50-60 évesek. Végül de nem utolsó sorban, három pedagógus töltötte ki a kérdőívet 60 és 70 éves kor között (1. ábra).



1. ábra: Kutatásban részt vevő pedagógusok életkora, százalékos eloszlása

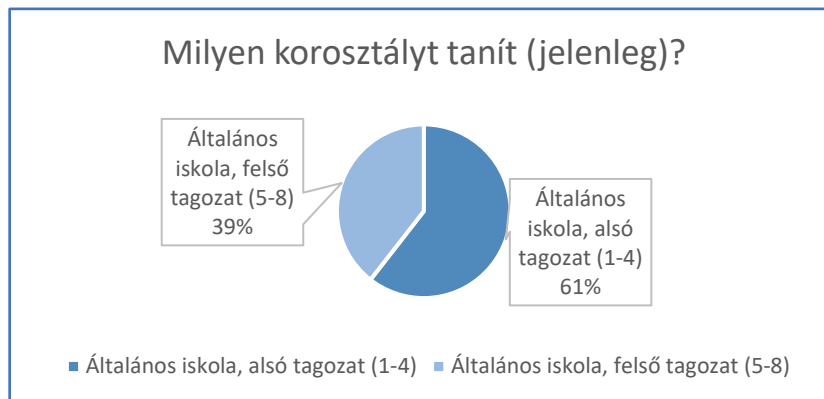
Az életkor bemutatása után a pályán eltöltött évekről kérdeztem az általános iskolai pedagógusokat. Öt pedagógusnak van 0-5 éves munkaviszonya, illetve 5-10 éve dolgozik két fő általános iskolában. Emellett két pedagógus van 10-15 éve a pályán, valamint öten 15-20 éve. Tízen dolgoznak 20-30 éve és tizenketten 30-40 éve, s ketten 40-45 éve. Az ábrán jól látszódik, hogy a legtöbben, azaz a megkérdezettek 32%-a, már 30-40 éve dolgozik (2. ábra).



2. ábra: Pedagógusok pályán eltöltött évei

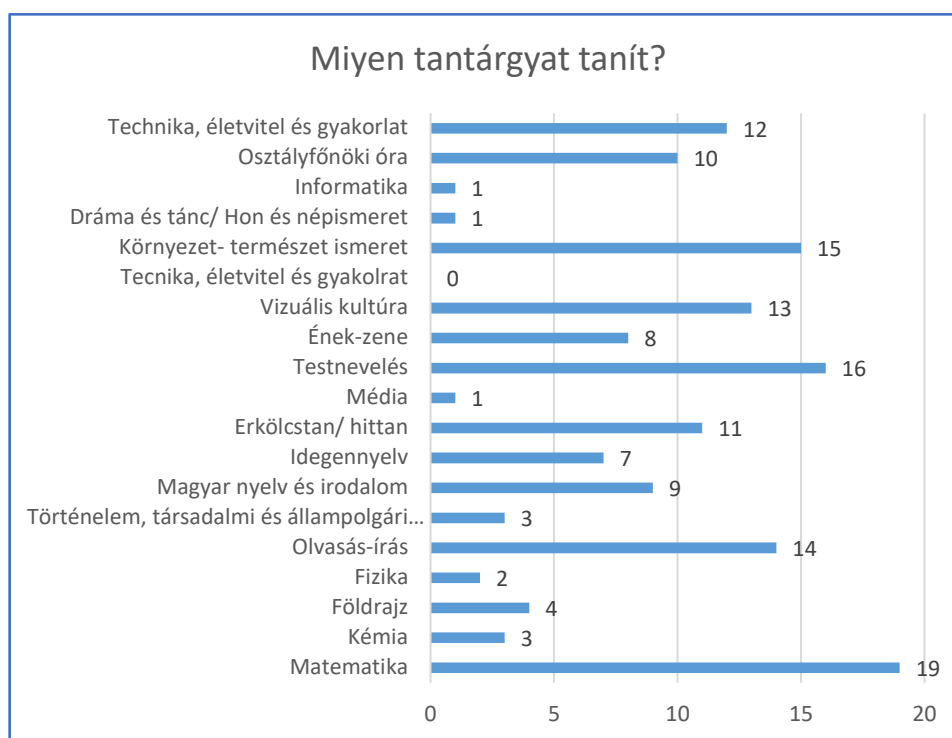
A következőkben a tanított korosztályok (alsó vagy felső tagozat), illetve a pedagógusok által tartott tantárgyak eloszlását mutatom be diagrammok segítségével.

A kördiagrammon jól kivehető, hogy az alsó tagozaton tanító pedagógusok többségben vannak, míg a felső tagozatos tanárok 39%-kal, vagyis 15 fővel képviselik magukat (3. ábra).



3. ábra: Alsó, illetve felső tagozaton tanító pedagógusok aránya

A három leggyakrabban tanított tantárgy közé tartozik, a matematika, testnevelés, környezet-természetismeret. A kérdőív kitöltői között egyaránt volt humán és reáltárgyakat tanító pedagógus, illetve szaktanár is (4. ábra).



4. ábra: Pedagógusok által tanított tantárgyak (melyek alsó, valamint felső tagozaton megjelennek)

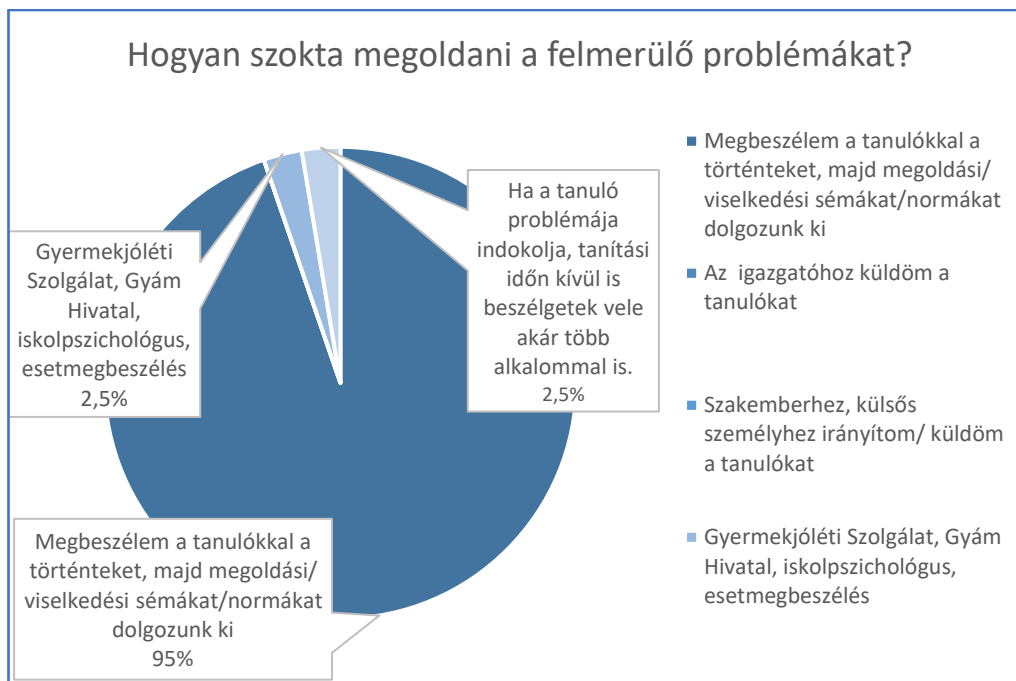
3. Az eredmények és értelmezésük

Az alábbi szakaszban bemutatásra kerülnek a kutatás, illetve a kérdőív specifikusabb kérdései, továbbá az azokra adott válaszok és az ezekből levonható következtetések, lehetséges összefüggések.

3.1. Kutatási eredmények bemutatása

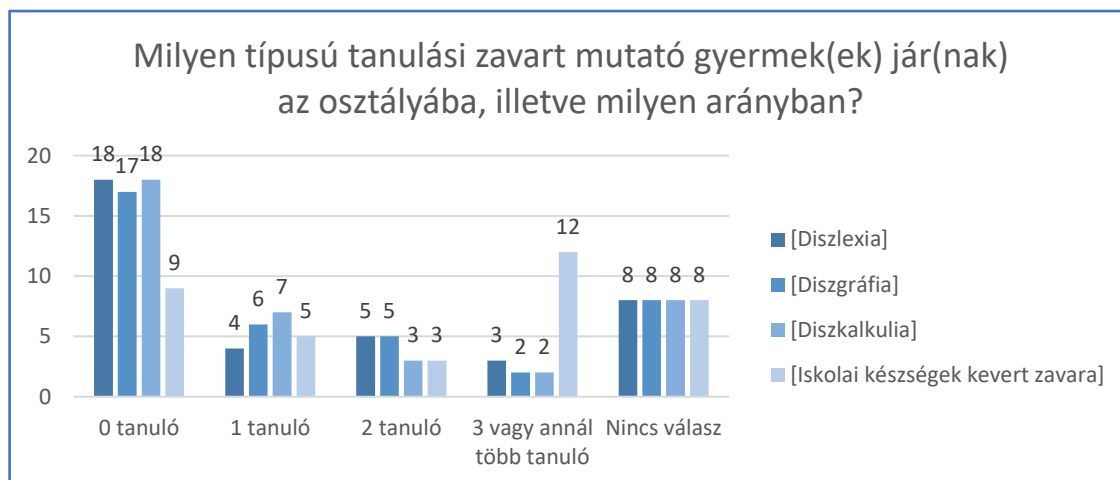
Az általános kérdések után kitértem a pedagógus legfőbb eszközeire, amelyek a személyiségvonásokon, illetve a módszertanon túlmutatóan segíthetnek a tanulási zavarral küzdő tanulók oktatása során. Ide lehet sorolni például a türelmet (31 fő), az empátiát (31 fő), a tanulók egyéni igényeihez igazodást (27 fő), a több figyelmet (25 fő), valamint a változatos órákat és módszereket (20 fő), illetve a fejlesztő értékelést (20 fő), amely kiemelt fontosságú a tanulási zavarral küzdő tanulók esetében. Az előbb felsoroltakat jelölték meg a legtöbben.

Az osztályprofil megismerésére szolgált a tanulók teljesítményére irányuló kérdés, amelynél egy ötfokozatú skálán kellett a tanároknak pontozniuk diákjaikat. A legtöbb pedagógus (18 fő, 47%) négyesre értékelte az osztálya teljesítményét, majd a közepes minősítés következett (8 fővel, 21%), végül a jeles (7 fővel, 18%). A kettes értékelések száma kettő volt (5%), míg egyes értékelést három fő adott (9%). Emellett, a tanulók teljesítményétől függetlenül érdekelt az, hogyan látják a pedagógusok diákjaik személyiségének alakulását. Erre a kérdésre egy ötfokozatú skálán kellett megjelölni azt az értéket, amely leginkább jellemzi az osztály személyiségi mutatóit. Vezető helyen a négyes érték áll (17 fő, 45%), ezt követi az ötös (10 fő, 26%), majd a hármas (9 fővel, 24%), végül volt néhány pedagógus, aki nagyon elégedetlen volt az osztályával, ők (1 fő, 2,5%) egyes és (1 fő, 2,5%) kettes értékelést adtak diákjaik személyiségére. A következő kérdés során a pedagógusok az osztályban megjelenő problémahelyzetek megoldására válaszoltak. Látható, hogy a pedagógusok többsége (95%, azaz 36 fő) megbeszéli a tanulókkal a problémákat és közösen keresnek rá megoldást, más esetekben külső szakembert vonnak be (5%, vagyis 2 fő) (5. ábra).



5. ábra: Pedagógusok problémamegoldási módszerei

A kérdőív harmadik blokkjában a feltett kérdések a tanulási zavar gyakoriságára, előfordulására, valamint e tanulók oktatására irányultak.



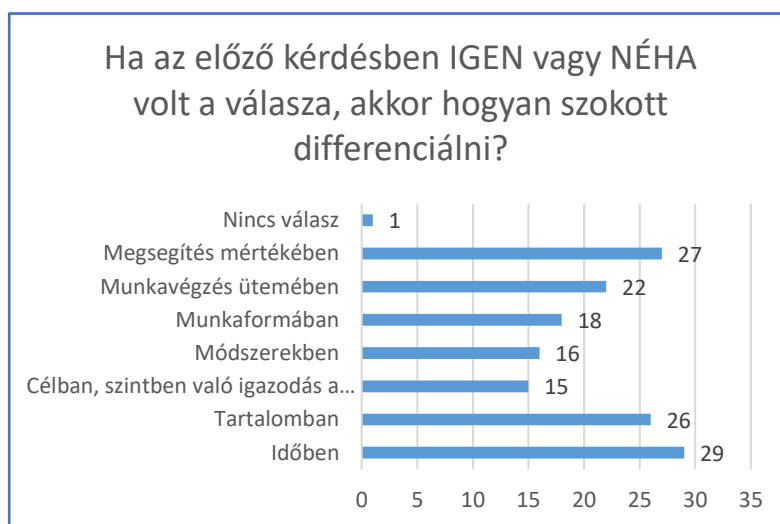
6. ábra: Tanulási zavar típusainak előfordulása, gyakorisága

Leggyakrabban az iskolai készségek kevert zavara fordul elő, amely nagy arányban jelenik meg. Ezt követi a diszgráfia, majd a diszlexiával azonos arányban a diszkalkulia. Ezek egyenlőtlen arányban, de a legtöbb osztályban megtalálhatóak (6. ábra).

A tanulási zavarral küzdő tanulók nevelése-oktatása számos kihívást és pedagógiai módszert igényel, amely nehézséget okozhat a pedagógusoknak, elsősorban differenciálás tekintetében, ugyanis a nagy osztálylétszámok miatt ennek megvalósulása idő és

energiaigényes. A válaszadó pedagógusok többsége, 66%-a (25 fő) szokott differenciálni, 34%-a (13 fő) csak néha.

A leggyakrabban alkalmazott differenciálási módszer az időbeli, majd a megsegítés mértéke, ezt követi a tartalom redukálása, csökkentése. A legkevesebb pontot a célban és a szintben való igazódás a gyermek képességeihez, tapasztalataihoz válaszlehetőség kapta (7. ábra). Amikor a pedagógusok észlelnek valamilyen teljesítménybeli eltérést elsősorban a szülőknek jelzik, csak utána keresik fel a gyógypedagógust.

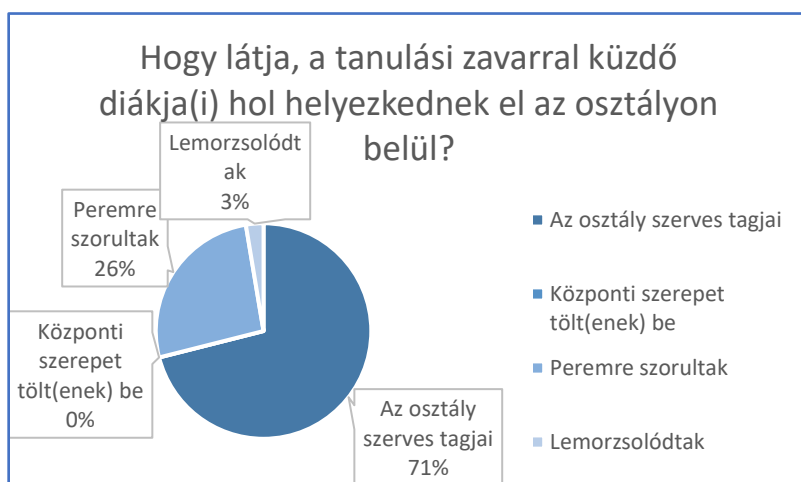


7. ábra: Differenciálás lehetőségei

A kérdőív negyedik egységében a tanulási zavar felismerése (ezt a későbbiekben fejtem ki) és a pedagógusok kompetenciaérzetét vizsgáltam. A pedagógusok, amikor eltérést vélnek felfedezni a tanulók fejlődésében elsősorban a szülőknek jelzik a problémát (26 fő), majd a gyógypedagógust vonják be (22 fő), végül a diáknak (11 fő). A vizsgálatban résztvevő pedagógusok többsége (16 fő, 42%) hármásra jelölte, hogy alkalmasnak érzi magát a tanulási zavarral küzdő tanulók oktatására, valamint tíz fő (26%) négyest és hat fő (16%) ötös értéket jelölt. Három-három pedagógus pedig egyesre (7,5%) és kettesre (7,5%) értékelte kompetenciaérzetét.

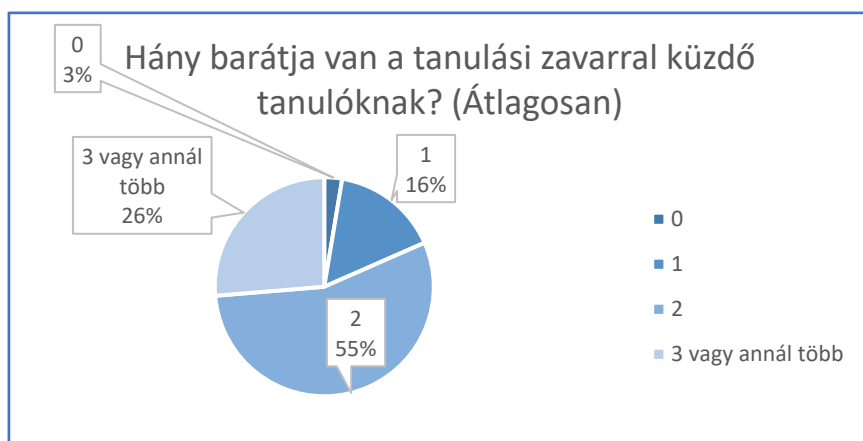
Az ötödik szakaszban a tanulási zavarral küzdő tanulók énképének alakulásáról kérdeztem a pedagógusokat. Véleményük szerint jelentősen befolyásolja az ő vélekedésük, illetve a diáktársak elvárásai a tanulási zavarral küzdő tanulók énképét. A legtöbben egy ötfokozatú skálán a (15 fő, 39%) négyest, (13 fő, 34%) ötöst, majd (9 fő, 25%) hármast és egy fő (2%) kettest jelölte meg. Az énkép fejlődésénél a pedagógusok, illetve a diáktársak elvárásai és attitűdjeik összességében semlegesben (egy ötfokozatú skálán 21 fő, vagyis 55% hármast jelölte) vagy negatív irányba formálják (10 fő, 26% szerint), kisebb arányban

(7 fő, 18% vélekedése szerint) pozitívan. Emellett az is kiderült, hogy a pedagógusok attitűdje és viselkedése, számottevően befolyásolja diákjaik szemléletét a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal szemben. Ezt egy ötfokozatú skálán (egyes érték: nem befolyásolja, ötös igen, jelentősen befolyásolja) öt ember (13%) hármásra értékelte, míg tizenkilencen (50%) négyesre, tizenhárman (34%) négyesre, valamint egy ember (3%) az egyes számot jelölte. A tanulási zavarral küzdő tanulók osztályban betöltött szerepét mutatom be az alábbi ábrával, illetve baráti kapcsolataiknak arányát (8. ábra).



8. ábra: Tanulási zavarral küzdő tanulók szociális interakciói

A tanulási zavarban érintett tanulók 71%-a (27 esetben) szerves tagja az osztálynak, ezzel szemben 26%-a (10 esetben) peremre szorult és 3%-a (1 esetben) lemorzsolódott. Tehát megállapítható, központi szerepet nem töltenek be, illetve átlagosan nézve ennek kapcsán a tanulók majdnem egyharmada van veszélyeztetve. Baráti kapcsolataik alakulásának tekintetében többnyire (21 esetben) két barátjuk van, majd 26%-kal (10 esetben) követi a három vagy annál több, illetve az érintett tanulók 16%-nak (6 esetben) van egy barátja, valamint 3%-nak (egy esetben) egy sem (9. ábra).



9. ábra: Tanulási zavarban érintett diákok baráti kapcsolatai

A kérdőív utolsó szakaszában magáról az integrációról kérdeztem a pedagógusokat. Tapasztalataik alapján többnyire megvalósul az integráció, ugyanis egy ötfokozatú skálán hármasztól -ötösig terjed értékelésük. Az alábbi ábrával szemléltetem, hogy az intézményekben az integráció mely szintje tud megvalósulni (10. ábra).



10. ábra: Integráció megvalósulása a tanított intézményben

Az integráció elősegítésében a pedagógusok is közreműködhetnek attitűdjükkel, módszertani, tanítási elveikkel. Úgy gondolják, hogy ez a megállapítás helytálló, mert a megkérdezettek közül tizennégyen (38%) négyes értékelést adtak, tizennyolcan (47%) ötös értékelést egy ötfokozatú skálán, hárman (9%) pedig négyest (ahol a nem segítem elő válasz volt az egyes és kettes érték volt, 6%). Emellett néhány gondolatban kifejtették, hogy számukra mit jelent az integráció, amelyből a kutatás kiértékelése során néhány példán keresztül kitérek.

3.2. Kutatási eredmények értelmezése

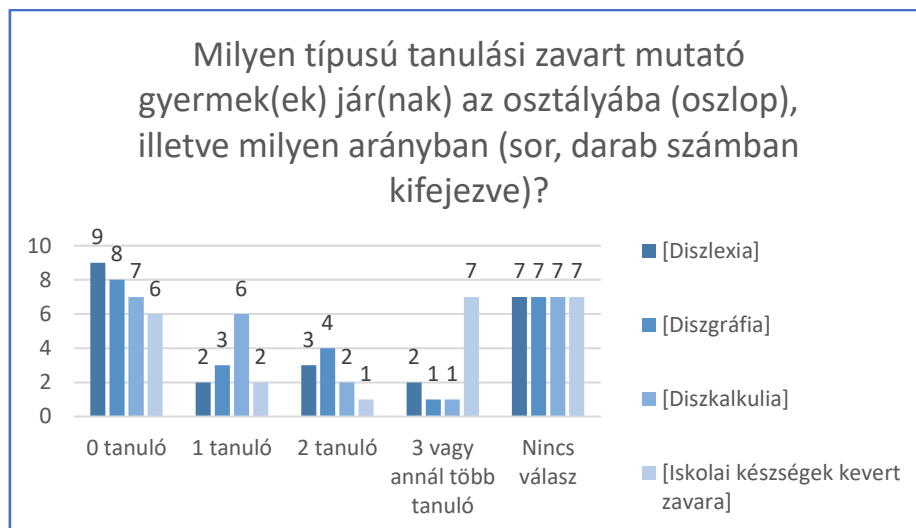
A 2022-23-as tanévben a KSH adatok szerint Magyarországon 45521 tanuló volt érintett súlyos tanulási zavarban, ami a legfrissebb jelentés szerint vett statisztikára nézve a 2023-2024-es tanévben az általános iskolás diákok (712394 fő) 6,39%-át teszi ki. Itt megjegyzendő, hogy mivel ez egy megközelítő érték továbbá a jelen rendelkezésre álló értékek alapján csak következtethető ez az arány (Oktatási adatok, 2023/2024 (előzetes adatok), 2023/2024; 23.1.1.6. Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékoság-típus szerint,

2022/2023). Megállapítható, hogy viszonylag nagy arányban vannak jelen a közoktatásban, így sokkal nagyobb hangsúlyt illene fektetni a pedagógusok képzésére, mint korábban. Hiszen elsősorban ők azok, akik a fejlődésbeli eltéréseket észlelhetik a tanítási órák során, illetve azon kívül is (pl.: udvaron játszás közben).

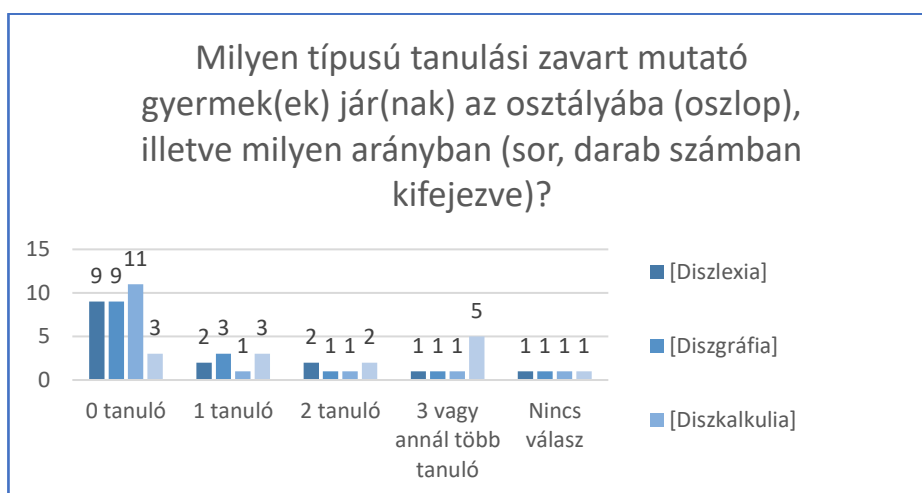
A kutatásnál a kapott válaszokat kiértékelve számos információt gyűjthettem a téma kapcsán. A pedagógusok zöme (50%, 19 fő) 50-60 év közötti, a megkérdezettek közül a fiatalabb, pályakezdő korosztály kisebb arányban (8%, 3 fő) van jelen. A fiatal pedagógusok hiányának okai közt szerepelhet, hogy nem túlságosan megbecsült és elismert, illetve megfizetett hivatás. Magas a pályaelhagyás és a kiegészítés veszélye is, ezen okokból kifolyólag viszonylag kevesen választják, és helyezkednek el végzett diplomás pedagógusként (Deák & Nagy, 1996/97; Hermann, Imre, Kádárné, Nagy, Sági, & Varga, 2009; Timár & Polónyi, 2006). A 20 és 40 év közötti pedagógusok a kutatás válaszai alapján többen (57%, 4 fő) oktatnak felső tagozatos diákokat. Tanított tantárgyaik közt szerepel többek között a testnevelés, magyar nyelv és irodalom, matematika, illetve művészeti tárgyak.

A 40 és 70 év között lévő pedagógusok jelentős hányada (65%, 20 fő) dolgozik általános iskola alsó tagozatán (1-4 osztály), majdnem kétszerannyian, mint felső tagozaton (5-8 osztályban) (35 %, 11 fő). A leggyakrabban tanított tantárgyak közt szerepel a matematika, testnevelés, környezet és természetismeret, vizuális kultúra, illetve az olvasás-írás. Ezt a korosztályt leggyakrabban a gyermekek szeretete, illetve hivatástudatuk tartja a pályán, viszont gyakran előforduló jelenség körükben a kiegészítés, hiszen évtizedek óta képeznek hidat a tudás átadása és a gyermekek között. Ezeket számos tanulmány, kutatás vizsgálja és alátámasztja (Deák & Nagy, 1996/97; Timár & Polónyi, 2006; Kozma, Nagyné, & Petróczi, 2019)

A tanulási zavar előfordulásának aránya tekintetében felkeltette figyelmemet, hogy az alsó tagozatos osztályokban jóval magasabb a tanulási zavarral küzdő tanulók száma, mint felső tagozaton. Alsó tagozaton a diszlexia 14 fő-t, a diszgráfia 14 fő-t, a diszkalkulia 13 fő-t, valamint az iskolai készségek kevert zavara 25 fő-t érint (a számadatok a válaszadók összesített eredménye) (11. ábra). Ezzel szemben felső tagozaton (5-8 osztály) a diszlexiás tanulók száma 9 fő, a diszgráfiában érintettek 8 fő, a diszkalkulia 6 fő, illetve az iskolai készségek kevert zavara 22 fő-t érint (12. ábra).



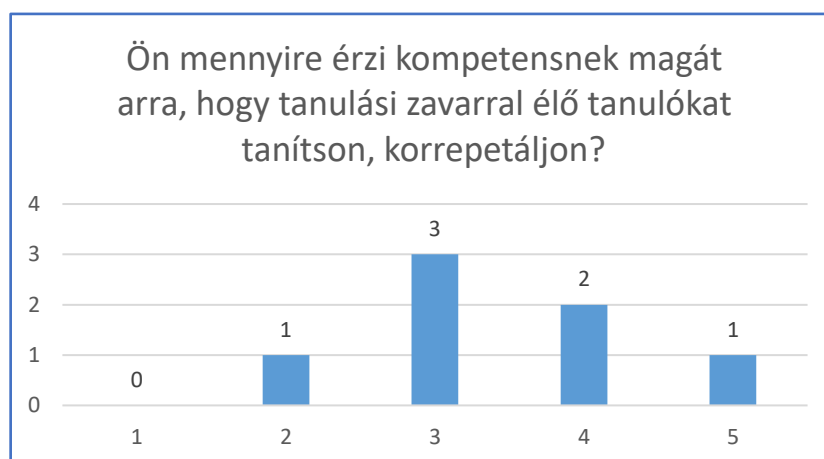
11. ábra: Alsó tagozatos (1-4 osztály) tanulási zavarral küzdő tanulók eloszlása



12. ábra: Felső tagozatos (5-8 osztály) tanulási zavarral küzdő diákok száma

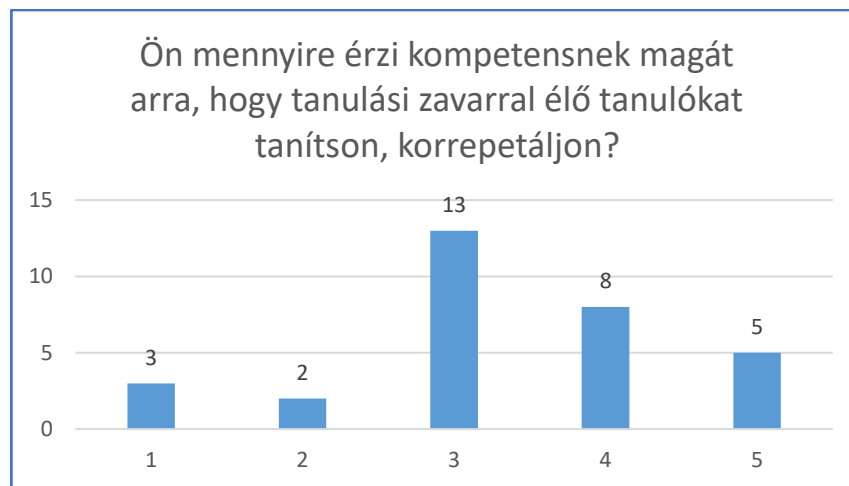
Összehasonlítva az évfolyamokat 1-4 osztályig, valamint 5-8 osztályig a tanulási zavart mutató diákok diagrammait, egészen szembetűnő a különbség az aránybeli eltérések ellenére is (alsó tagozaton 23, felső tagozaton 15 pedagógus töltötte ki). Véleményem szerint ez azzal magyarázható, hogy az iskolába lépést követően jelentkezik az érintett tanulóknál a kultúrtechnikák elsajátításánál kisebb-nagyobb nehézségek, eltérések, lemaradások, valamint ezek következményeként derül fény a pontos diagnózisra. Ennek beazonosítása céljából megkértem a pedagógusokat, hogy emeljenek ki néhány fontos ismertetőjegyet, melyből tudnak következtetni a gyermek jelentősebb, figyelemfelhívó képességeinek elmaradására. A válaszokat szövegesen kaptam, így azokból, kategóriákba rendezve felsorolok néhányat. Olvasás-írás során megjelenőek (diszlexiára-diszgrafiára utalhatnak): olvasás nehézsége, sorokat nehezen tartják, szövegértés nehézsége, betűtévesztés, ékezetek elhagyása-lemaradása. Matematikai műveletek elvégzése során megfigyelhetőek (diszkalkuliára utaló

tünetek): számolási nehézség, logikus-matematikai gondolkodás nehézsége. Egyéb figyelemfelkeltő jelek, másodlagos tünetek: hosszútávú memória gyengesége, figyelem terjedelme és intenzitása, feladattartás, önbizalom és kitartás hiánya, megértési nehézségek, lassú munkatempó, nehezen jegyeznek meg információkat és idézik fel, gyakran lemaradnak, beszédértés nehézsége. Felső tagozaton az előbb leírt tünetek általában már kevésbé markánsak és szembe tűnőek, gyakoriak a kompenzációs technikák, emellett a tanulók rendelkeznek diagnózissal és a megfelelő terápiás célú habilitációs-rehabilitációs foglalkozásokkal mérsékelhetőek a szimptómák. Az órák keretein belül is lehetőségük van a pedagógusoknak segíteni a tanulási zavarral küzdő diákok ismeretelsajátítását, amelynél kifejtették a válaszadók módszereiket, differenciálási lehetőségeiket. Az alábbiakban felsorolok néhányat ezek közül: gyakorló órák, eszközhasználat, hosszabb idő biztosítása, gyakori ellenőrzések (hogyan tudja-e követni az órát), tananyag differenciálása, IKT eszközök alkalmazása, méltányos számonkérés, vázlatírás-lényegkiemelés segítése, tanulást segítő videók megtekintése, Meixner-módszer, plusz magyarázat. A 20 és 40 év közötti pedagógusok kompetenciaérzetüket a tanulási zavarral küzdő tanulók oktatására, korrepetálására egy ötös skálán (az egyes nem érzem magam kompetensnek, míg az ötös kompetensnek érzem magam) hármasra, négyesre és ötösre értékelték magukat, míg egy ember kettőt adott (13. ábra).



13. ábra: 20 és 40 év közötti pedagógusok kompetenciaérzete

Ezzel szemben a 40 és 70 év közötti tanítók között voltak, akik, egyest- kettőt, de a legtöbben hármat, négyest és ötöst adtak maguknak. A két korcsoport közt (az aránybéli eltérésektől eltekintve) nagyjából azonosan értékelték önmagukat kompetenciahatáraikat tekintve (14. ábra).



14. ábra: 40 és 70 év közötti pedagógusok kompetenciaérzete

Én azt gondolom, hogy a tanulási zavarban érintett tanulók oktatása, esetlegesen korrepetálása a pedagógusok kompetenciakörébe tartozik. Azonban nem kapnak olyan széles spektrumú szaktudást és ismereteket a tanulási zavarokat illetően, emellett néhány egyetemi kurzust vagy továbbképzést leszámítva érintőlegesen szereznek információkat. Ennek következtében a tanulási zavarban érintett tanulók fejlesztése gyógypedagógusi kompetenciakörbe tartozik. A gyógypedagógusi képzés során a leendő gyógypedagógusok (szakirányuknak megfelelően) kapnak és ismerkednek meg olyan speciális módszerekkel, valamint a tanulók tananyagelsajátításával kapcsolatos sajátosságokról. Például egy olvasás-írás elsajátítás sokkal idő és -eszköz igényesebb egy diszlexiás vagy diszkalkuliás tanuló számára, amely a pedagógiai ismereteken túlmutatóan plusz háttértudást és módszereket igényel.

A tanulási zavarral küzdő tanulók énképének alakulásában a pedagógusok és diáktársak attitűdje, valamint elvárásaik számottevő hatást gyakorolnak és aktívan alakítják, formálják személyiségüket. Emellett a pedagógus véleménye és attitűdje, amelyet a diákoknak közvetít a különleges bánásmódot igénylő tanulókról, a 20 és 40 év közötti pedagógusok úgy vélik, hogy ez jelentősen befolyásolja a gyermekek attitűdjét (egy öt fokozatú skálán 5 ember négyest, valamint 2 ember ötös értéket adott), míg ezzel szemben a 40 és 70 év körüliek közt akadnak olyanok, akik nem vagy nem egészen értenek egyet ezzel a nézettel (1 ember egyest, 5-en hármast, 14-en négyest, valamint 11-en ötös értéket adott). A tanulási zavarban érintett tanulók osztályban betöltött szerepük, illetve baráti kapcsolataik alakulása tekintetében átlagosan egy vagy két barátjuk van, míg bizonyos esetekben akár három vagy annál is több. Azonban sajnos ennek ellenkezője is tapasztalható, ugyanis elég gyakori a peremre szorulásuk, szélsőséges esetekben a lemorzsolódás is. A pedagógusok által tanított

intézményekben a teljes integráció valósul meg leginkább, de emellett a funkcionális, részleges vagy szociális integráció is megvalósulni látszik. Maga az integrációnak számos előnye van, amely a résztvevő felekre egyaránt pozitív hatást gyakorol. Ide tartozhat az érzékenyítés, empátia, rugalmasság, kooperáció, nyitottság, amelyek mind hozzásegítenek a másik megismeréséhez, megértéséhez, ezáltal a teljes elfogadáshoz. (Alt & mtsai., 2008; Falus & Zagyváné Szűcs, 2022). Az integrációt a pedagógusok jelentős mértékben elő tudják segíteni, különböző módszerekkel, játékokkal, mintaadással, melyet a beérkező válaszok segítségével ismertetek. A pedagógusok szervezhetnek közös programokat iskola keretein belül, illetve azon kívül; tanórába építve: beszélgetés, játékok-szerepjátékok, csoportmunkák, kooperatív technikák, életből vett példák; szemléletmód kialakítása a tanulóknál: egymás segítése és feltétel nélküli elfogadása, emberi értékek szem előtt tartása, pozitívumok kiemelése, önbizalom erősítése. Ezek mind-mind hozzájárulnak a sikeres integrációhoz, illetve a tanulók könnyebb beilleszkedéséhez a társadalomba.

3.3. Hipotézisek vizsgálata, alátámasztása, megcáfolása

A hipotézisek megfogalmazásához széles körben felkutattam a szakirodalmakat, illetve górcső alá vettem azokat és kerestem olyan kérdésekre a válaszokat, amelyek leginkább közel álltak és összefoglalták a tanulási zavarral küzdő tanulók integrációját, valamint a folyamat pszichikai velejáróit (Alt & mtsai., 2008; Bednárík, 2019; Benkő, 1998; Csányi, 2000, Dékány & Mohai, 2012; Horváth-Szabó, 1998c; Szegő, 2008). Azt fontos hangsúlyozni, hogy a megállapításokat, következtetéseket általánosítani nem lehet, ugyanis a kutatási minta nagyságát tekintve nem feltétlenül hiteles és nyújt valós képet.

Első hipotézisem közt szerepel, hogy a pedagógusok tudása, ismeretei a tanulási zavarban érintett tanulókról, illetve oktatásukról összefüggésben van az életkorukkal (Ferge & mtsai., 1972; Hermann & mtsai., 2009; Kozma, Nagyné & Petróczy, 2019; Kulcsár T., 1982; Szegő, 2008; Vida, 2022). Ha az életkorokat összevetjük a pedagógusok kompetenciaérzetével a tanulási zavarral küzdő tanulók esetében, akkor egyértelművé válik, hogy ez a hipotézis valós és beigazolását nyert. Ennek hátterében valószínűsíthetően a pedagógusok tapasztalatai, a saját maguk által elsajátított ismeretek, valamint az évtizedek alatt elvégzett képzések módszertani elvei, szaktudásai állnak. Korábban, 30-40 évvel ezelőtt még nem volt a pedagógusok, általános iskolai tanítók, szaktanárok képzésében a tanulási zavarokról kurzus, illetve maga a kifejezés sem volt elterjedt (az 1980-as évek közepe felé kezdett Magyarországon bekerülni a szaknyelvbe).

A második hipotézisem az volt, hogy a pedagógusok attitűdje befolyásolja a diákok vélekedését a különleges bánásmódot igénylő, tanulási zavarral küzdő gyermekekkel szemben (Bednárík, 2019; Benkő, 1998; Bolla, 2012; Burdett & Jensen, 1983; Csépe, 2008; Horváth-Szabó, 1998b; Sallai, 1996). A kutatás során ez a hipotézis beigazolódott, ugyanis a válaszadó pedagógusok véleménye a témában négyes, illetve ötös fokozatot ért el a skálán, vagyis jelentősen befolyásolja az ő attitűdjük a tanulókat.

A harmadik és egyben utolsó hipotézisem szerint a tanulási zavarral küzdő tanulók énképére hatással vannak a feléjük irányuló attitűdök (Allport, 1985; Bednárík, 2019; Deák & Nagy, 1996/97; Gyenedi, 2007; Horváth-Szabó, 1998a; Kulcsár T. , 1982; Kőrössy, 1986; Lányiné Engelmayer & Csányi, 1995). Ezt a hipotézist a kérdőívet kitöltő pedagógusok válaszai támasztják alá. Az elvárások és az attitűdök összessége képes befolyásolni a tanulási zavarral küzdő tanulók énképét, valamint elsősorban negatív, de akár pozitív irányba is elmozdítani.

Összegzés

Az elméleti, illetve a gyakorlati kutatás során vizsgáltam a tanulási zavarral küzdő tanulók fejlődési jellemzőit, az énkép alakulását, illetve befolyásoló-alakító tényezőit, emellett a pedagógusi attitűd hatásait, integráció hatékonyságát, megvalósulási lehetőségeit.

A tudományos vizsgálat során nehézséget okozott számomra felvenni az iskolák igazgatóival a kapcsolatot, ezáltal kitöltőket gyűjteni. Ennek háttérében az állt, hogy az online kérdőív nem mutatkozott hatékonynak, így papír alapúan kellett kinyomtatni és elvinni az intézményekbe, majd egy-két hét elteltével visszamenni a kitöltöttekért. A manuálisan, illetve digitálisan kitöltött kérdőívek összefésülése és kiértékelése is sokkal időigényesebb volt. A kutatás korlátai közé sorolnám továbbá, hogy a kitöltők nemét és életkorát tekintve aránytalan volt az eloszlás. Ezek alapján azt tudom megállapítani, hogy a pedagógusok, illetve iskolaigazgatók nem igazán voltak segítőkészek, valamint terhes volt számukra a kutatásban részt venni, támogatni tanulmányaim előre menetelét. Ezek ellenére sikerült 38 kitöltőt akquirálni, illetve válaszaik alapján elvégezni és kiértékelni a kérdőívet, megvalósítani a vizsgálatot.

A későbbiekben a témát szeretném kiterjeszteni (nagyobb mintával, több megyére-régióra) és bevonni a tanulási zavarban érintett tanulókat közvetlenül. A tanulmány során a diákok szociális kapcsolatait (szociometriával), mentálhigiénéjüket (skálával), a diáktársak attitűdjét, illetve a pedagógusok attitűdjét mérni a tanulási zavart mutató diákok irányába (attitűd skálákkal). Valamint néhány gyógypedagógussal interjút készíteni, hogy ők milyen szerepet töltenek be az integráció megvalósulásában. Ezeket összevetve kapnánk egy pontosabb képet, a téma kapcsán.

Maga a kérdéskör aktualitást élvez hazánkban, mint ahogy említettem korábban egyre több tanuló érintett tanulási zavarban. A kutatás arra reflektál, hogy a tanulási zavarral küzdő gyermekek hogyan tudnak beilleszkedni a többségi iskolákban, hogyan viselkednek velük szemben, milyen attitűdökkel szembesülnek, illetve mindez hogyan hat rájuk, énképük fejlődésére. A tanulmány továbbá segíthet rávilágítani a „probléma” forrására, amely a szemléletmód formáláson túlmutatóan, a gyakorlatban is megvalósulhat újabb jó gyakorlatként.